

Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2022

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

**Бойчук Петро Микитович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

### ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

**Вовк Мирослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

**Цюняк Оксана Петрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Беспарточна Олена Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

**Бичук Олександр Іванович**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Денисенко Наталія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Дишко Олеся Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Друшляк Марина Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Замелюк Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Крутії Катерина Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

**Лякішева Анна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Мартинюк Алла Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

**Мартинюк Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Марченко Оксана Юріївна**, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

**Семеног Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Фаст Ольга Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna)**, prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»  
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою  
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
**28 грудня 2022 р., протокол № 4**

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24745-14685P від 05.03.2021)

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 року (додаток 4) зі спеціальностей 011 – Освітні, педагогічні науки; 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 017 – Фізична культура і спорт.

Офіційний сайт видання: [www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy](http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення  
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4758 (Print)

ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2022

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 377/378:004

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.1>

**Л. К. БОЙКО**

*аспірантка кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва,  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів,  
Сумська область, Україна*

*Електронна пошта: [lida.sadov2015@gmail.com](mailto:lida.sadov2015@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0001-9792-512X>*

### ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА З ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕЛЕКТРОНІКИ

Автором встановлено, що інформатизація професійної діяльності є ключовим напрямом реформування галузей виробництва. Встановлено, що важливою складовою професійної компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки є цифрова компетентність, що сприяє успішному виконанню професійних обов'язків. Зазначено, що поняття «цифрова компетентність» досить широке і на сьогодні відсутнє єдине універсальне визначення. У статті представлені трактування поняття «цифрова компетентність» такими вченими як: Г. Генсерук, С. Скотт, Л. Гаврилова, Ю. Топольник, Г. Солдатова. Розглянуто різноманітні підходи до окреслення складових цифрової компетентності: інформаційна складова та медіакомпетентність, комунікативна, технічна та споживча компетентність (Г. Солдатова), технічні навички роботи з ІКТ, уміння застосовувати ці ресурси в професійній діяльності та вміння планувати, аналізувати та керувати робочим процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (С. Прохорова), когнітивний та ціннісно-мотиваційний (Л. Семко), інформація та цифрові дані, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем (DigComp 2.0). Вказано, що завданнями цифрової компетентності є керування інформацією, задоволення потреб, спільна діяльність, розв'язання проблем, створення цифрового продукту, співробітництво та спілкування. Зазначено, що цифрова компетентність генерує коефіцієнти ефективності системи фахової вищої освіти, в тому числі з акцентом на моделі, що відображають динаміку змін зовнішніх і внутрішніх компонентів цифрового середовища. У статті приділено увагу рівням сформованості цифрової компетентності, як показнику, що відображає готовність майбутніх бакалаврів з електроніки до активного використання цифрових технологій у професійній діяльності. Визначено індикатори для вимірювання рівня цифрової компетентності: професійний розвиток, використання цифрових ресурсів, самоосвіта, формування цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки. Зазначено, що цифрова компетентність співвідноситься з трьома рівнями досвіду: високий (експертний), середній (інтегратор) та низький (початківець).

**Ключові слова:** вища освіта, професійна компетентність, цифрова компетентність, цифрові технології, бакалавр з електроніки, рівні цифрової компетентності.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми дослідження обумовлена доцільністю здійснення цифровізації сфери електроніки на сучасному етапі, що дозволяють майбутнім бакалаврам не просто отримати сучасні знання та вміння, а й сформувані професійні компетентності фахівця в сфері електроніки. Проте дане поняття, його змістовна характеристика, особливості формування не є дослідженими в достатній мірі, тому розглядається як перспективний напрям для наукових пошуків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Трактування сутності понять «цифрова ком-

петентність», визначення їх структури, особливостей представлено в працях закордонних і вітчизняних учених (D. Belshaw, D. Bawden, A. Calvani, Y. Eshet-Alkalai, S. Livingstone, A. Martin, J. Sefton-Green, Л. Г. Гаврилова, Г. Р. Генсерук, О. О. Гриценчук, І. В. Іванюк, Л. А. Карташова, В. І. Ковальчук, М. П. Лещенко, О. М. Федорук, І. Д. Малицька та ін.). Проте вивчення цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки не представлено в сучасних наукових розвідках. Відповідно наявні здобутки потребують оновлення та розширення у відповідності до специфіки фахового напрямку.

**Мета дослідження** – визначити особливості цифрової компетентності як одного з професійно значущих компетентностей майбутніх бакалаврів з електроніки.

**Виклад основного матеріалу.** Формування компетентностей нерозривно пов'язане з освітою. Інформатизація професійної діяльності є одним із основних напрямів реформування галузей виробництва, що визначається потребами сучасного суспільства.

Важливою складовою професійної компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки є цифрова компетентність, яка передбачає здатність і навички логічного та системного використання інформаційних технологій. Цифрова компетентність дозволяє спеціалісту успішно працювати в сучасному інформаційному просторі, оперативно керувати інформацією в процесі прийняття рішення, формувати важливі життєві компетенції.

Поняття «цифрова компетентність» досить широке і до сьогодні не існує єдиного універсального визначення. Так, Г. Генсерук визначає цифрову компетентність як здатність і навичку логічного та системного використання інформаційних технологій [Генсерук 2019: 8]. С. Скотт розглядає цифрову компетентність як здатність використовувати цифрові ресурси та інформаційні технології, розуміти та вміти критично оцінювати цифрові ресурси та контент, ефективно спілкуватися [Прохорова 2015].

Дослідники Л. Гаврілова та Ю. Топольник зазначають, що поняття «цифрова компетентність» набагато ширше і загальніше, ніж поняття «цифрова культура» та «цифрова грамотність», оскільки її змістове наповнення також включає навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як провідні ознаки цифрової грамотності та соціокультурної компетентності (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтаціями та особистим досвідом) [Гаврілова, Топольник 2017].

У дослідженні «Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз», опублікованому Європейською комісією, цифрова компетентність визначена як одна з ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Найбільш повне визначення запропонувала Г. Солдатова, яка розглядає цифрову компетентність як

складне комплексне явище, що визначає життя людини в інформаційному суспільстві і включає чотири складові:

– інформаційна та медіакомпетентність: знання, певні навички, мотивація та відповідальність, що передбачають пошук, розуміння, організацію, архівування цифрової інформації, її критичне осмислення, створення інформаційних об'єктів за допомогою цифрових ресурсів (тексту, графіки, аудіо та відео);

– комунікативна компетентність: знання, певні навички, мотивація та відповідальність, необхідні для різних способів спілкування (чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо), що здійснюються з різними цілями;

– технічна компетентність: знання, певні навички, мотивація та відповідальність для ефективного та безпечного використання технічних і програмних засобів для вирішення різноманітних завдань, зокрема використання комп'ютерної мережі, хмарних сервісів;

– споживча компетентність – це знання, певні навички, мотивація та відповідальність, забезпечення рішення різноманітних завдань за допомогою цифрових інструментів та Інтернету, пов'язаних із певними життєвими ситуаціями для задоволення різноманітних потреб [Копняк, Радзіховська 2021: 80].

Головною перевагою такого підходу було те, що індикатори рівня формування цифрової компетентності особистості сформульовано на основі аналізу об'єктивних потреб сучасного суспільства.

До складових елементів цифрової компетентності науковець С. Прохорова відносить додаткові знання, уміння, навички, серед яких – технічні навички роботи з ІКТ, уміння застосовувати ці ресурси в професійній діяльності та вміння планувати, аналізувати та керувати робочим процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [Прохорова 2015: 114].

У структурі цифрової компетентності Л. Семко виділяє такі компоненти:

– когнітивний: відображає процеси обробки інформації на основі мікрокогнітивних актів (аналіз інформації, що надходить, формалізація, порівняння, узагальнення, синтез з наявними базами знань), розробка варіантів використання інформації та прогнозування використання

нової інформації та її взаємодії з існуючими базами знань, організація зберігання та оновлення інформації в довготривалій пам'яті);

– ціннісно-мотиваційний: полягає у створенні умов, що сприяють входженню майбутніх бакалаврів у світ професійних цінностей, допомозі у виборі важливих ціннісних орієнтацій; характеризує ступінь мотиваційних спонукань людини, що впливають на ставлення індивідів до праці і до життя в цілому [Семко].

У таблиці 1 структуровані компоненти цифрової компетентності та їх функції згідно з DigComp 2.0.

Цифрова компетентність охоплює, по-перше, вміння застосовувати цифрові технології в процесі створення різноманітної електроніки та її практичного використання, включаючи пошук та обмін інформацією при взаємодії з іншими працівниками, по-друге, можливість програмувати різні моделі, що відображають процеси розвитку сфери електроніки.

Цифрова компетентність, інтегруючись в єдине ціле з інформаційних засобів та твор-

чого потенціалу, породжує в системі фахової вищої освіти сукупність інформаційних та інтелектуальних активів. Виникнення та використання таких активів є одним із глобальних трендів цифровізації, починаючи з цифрової економіки.

Цифрова компетентність генерує коефіцієнти ефективності системи фахової вищої освіти, в тому числі з акцентом на моделі, що відображають динаміку змін зовнішніх і внутрішніх компонентів цифрового середовища. Інвестуючи у формування цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки викладач системи вищої освіти підвищує якість результатів інтелектуальної діяльності [Головач 2021].

**Результати.** Рівень сформованості цифрової компетентності – це показник, який характеризує готовність майбутніх бакалаврів з електроніки до активного використання цифрових технологій у професійній діяльності [Гаврілова, Топольник: 2017].

Рівень розвитку цифрової компетентності наведено в таблиці 2.

Таблиця 1

**Основні компоненти цифрової компетентності згідно з DigComp 2.0 [Запорожцева 2019: 80]**

№	Назва компоненту	Функції
1	Інформація та цифрові дані	формулювати інформаційні потреби, знаходити та отримувати цифрові дані, інформацію та вміст; судити про відповідність джерела та його зміст; зберігати, керувати та організувати цифрові дані, інформацію та контент
2	Комунікація та співпраця	взаємодіяти, спілкуватися та співпрацювати за допомогою цифрових технологій, одночасно усвідомлюючи різноманітність культур та поколінь; брати участь у житті суспільства через публічні та приватні цифрові служби та громадянське співтовариство; для управління цифровою ідентифікацією та репутацією
3	Створення цифрового контенту	створення та редагування цифрового контенту; для вдосконалення та інтеграції інформації та контенту в наявний набір знань за розуміння того, як слід застосовувати авторські права та ліцензії; знати, як дати зрозумілі інструкції для комп'ютерної системи
4	Безпека	захист пристроїв, вмісту, особистих даних та конфіденційності в цифрових середовищах; захистити фізичне та психологічне здоров'я, а також бути в курсі цифрових технологій для соціального добробуту та соціальної інтеграції; звернути увагу на вплив цифрових технологій на навколишнє середовище та їх використання
5	Вирішення проблем	визначити потреби та проблеми, а також вирішити концептуальні проблеми та проблемні ситуації в цифрових середовищах; використовувати цифрові інструменти для реалізації інноваційних процесів; бути в курсі цифрової еволюції



**Рис. 1. Завдання цифрової компетентності [Браславська, Озерова 2022: 126]**

Таблиця 2

## Індикатори для вимірювання рівня цифрової компетентності (Ковальчук, Заїка 2021: 123)

	Знання	Навички	Уміння
Фахівець у цифровому суспільстві	Розуміння ролі та ступеню впливу інформації на життя людини та суспільства	Уміння шукати і знаходити потрібну інформацію на різних цифрових ресурсах	Розуміння надійності джерел і правдивості даних, небезпек у цифровому просторі
Професійний розвиток	Розуміння відмінності цифрових комунікацій від живого спілкування	Уміння використовувати сучасні засоби комунікації (соціальні мережі, месенджери)	Усвідомлення наявності особливої етики і норм спілкування в цифровому середовищі
Використання цифрових ресурсів	Розуміння технологічних трендів	Готовність працювати з новими і сучасними технологіями (додатками, гаджетами)	Розуміння користі технологічних інновацій як для розвитку суспільства, так і для себе особисто
Самоосвіта	Розуміння технічних складових комп'ютера та моніторингу якості процесу самоосвіти	Легкість у використанні цифрових пристроїв незалежно від платформи чи інтерфейсу	Розуміння «призначення» комп'ютера в процесі самоосвіти та способів його використання
Формування цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки	Розуміння різноманіття цифрових технологій в галузі інформаційних даних, цифрової комунікації, створення цифрових ресурсів, і розв'язування проблем	Вміння знаходити дані і ресурси в цифровому середовищі; організувати, опрацювати, аналізувати та інтерпретувати дані; порівнювати і критично оцінювати правдивість інформаційних даних та надійність їх джерел	Критичне ставлення до інформаційних повідомлень, захист особистих даних і конфіденційності у цифрових середовищах та захисту себе і інших від можливих небезпек у цифрових середовищах

Цифрова компетентність співвідносяться з трьома рівнями досвіду:

– високий (експертний) – характеризується здатністю застосовувати цифрові технології в повному обсязі (включаючи створення цифрового продукту);

– середній (інтегратор) – володіє знаннями цифрових технологій, але застосовує їх лише частково;

– низький (початківець) – володіє знаннями цифрових технологій, але не вміє співвідносити компоненти знань із професійними завданнями.

Варто відзначити певні проблеми, що перешкоджають ефективному формуванню цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки у освітньому процесі. Перш за все проблеми, пов'язані з низьким рівнем матеріально-технічного оснащення навчальних кабінетів (комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, стабільний доступ до мережі Інтернет, спеціалізоване програмне забезпечення) та відсутність систематичної підтримки освітнього процесу із сучасними методичними матеріалами [Федорук 2016: 352]. Ситуація ускладнилася з переходом на дистанційне навчання, унеможлививши здійснення акценту на практичну складову навчання.

**Висновки.** Цифрову компетентність майбутніх бакалаврів з електроніки розглянуто як уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та експлуатувати її відповідно до власних потреб і вимог сучасних високих технологій інформаційного суспільства. Цифрова компетентність також необхідна при проектуванні цифрових продуктів та виконанні різноманітних професійних завдань. Формування цифрової компетентності майбутнього фахівця розглядається в межах формування професійної компетентності і є її важливим елементом, оскільки цифрова економіка потребує нових навичок, щоб досягти успіху в професійній діяльності.

Водночас узагальнення наукових результатів показало фрагментарність досліджень з розвитку цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки. Подальші наукові дослідження вимагають аналізу зарубіжного та українського досвіду використання сучасних освітніх технологій для розвитку цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з електроніки у контексті здобуття вищої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Браславська О., Озерова Л. Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя», 2022. №1 (25). С. 126–135.
2. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
3. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. № 6. С. 8–14.
4. Головач Л. В. Розвиток цифрової компетентності педагога професійної і фахової передвищої освіти. Цифрова компетентність як складник розвитку професійної компетентності педагогічного працівника ЗП (ПТ) О: матеріали регіонального науково-практичного семінару (6 жовтня 2021 р.). Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. С. 25–32.
5. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. Теорія і методика професійної освіти. 2019. №12. Т. 1. 2019. С. 79–82.
6. Ковальчук В. І., Заїка А. О. Формування цифрової компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю. Інформаційні технології і засоби навчання, 2021, Том 85, №5. С. 118–129.
7. Копняк К., Радзіховська Л. Складові цифрової компетентності майбутніх економістів. *Slovakia, Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice. 2021. Vol. 9. №1. P. 80–82.
8. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 113–116.
9. Семко Л. Особливості компетентісно орієнтованого навчання інформатики. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/724506/1/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%BA%D0%BE\\_%D1%82%D0%B5%D0%B72021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/724506/1/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%BA%D0%BE_%D1%82%D0%B5%D0%B72021.pdf)
10. Федорук О. М. Використання інформаційних технологій в освітній сфері ВНЗ: прикладні аспекти. Інноватика у вихованні. 2016, № 4. С. 350–356.

### REFERENCES

1. Braslavskaya O., Ozerova L. (2022) Formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnix pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia»*, 1 (25), 126–135.
  2. Havrilova L. H., Topolnyk Ya. V. (2017) Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvityni fenomeny. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 61, 5, 1–14.
  3. Henseruk H. R. (2019) Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnostei maibutnix uchyteliv. *Open educational e-environment of modern University*, 6, 8–14.
  4. Holovach L. V. (2021) Rozvytok tsyfrovoyi kompetentnosti pedahoha profesiinoyi i fakhovoyi peredvyshchoi osvity. *Tsyfrova kompetentnist yak skladnyk rozvytku profesiinoyi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka ZP (PT) O: materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru (6 zhovtnia 2021 r.)*. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy, 25–32.
  5. Zaporozhtseva Yu. S. (2019) Informatsiino-tyfrova kompetentnist yak skladnyk suchasnoho navchalno-vykhovnoho protsesu. *Teoriia i metodyka profesiinoyi osvity*, 12, 1, 79–82.
  6. Kovalchuk V. I., Zaika A. O. (2021) Formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnix maistriv vyrobnychoho navchannia silskohospodarskoho profilu. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 85, 5, 118–129.
  7. Kopniak K., Radzikhovska L. (2021) Skladovi tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnix ekonomistiv. *Slovakia, Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, 9, 1, 80–82.
  8. Prokhorova S. M. (2015) Poniattia tsyfrovoyi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvitynomu prostori. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 4, 113–116.
  9. Semko L. Osoblyvosti kompetentnisno oriientovanoho navchannia informatyky. Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/724506/1/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%BA%D0%BE\\_%D1%82%D0%B5%D0%B72021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/724506/1/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%BA%D0%BE_%D1%82%D0%B5%D0%B72021.pdf)
  10. Fedoruk O. M. (2016) Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v osvitynii sferi VNZ: prykladni aspekty. *Innovatyka u vykhovanni*, 4, 350–356.
-

**L. K. BOIKO**

*Postgraduate Student at the Department of Professional Education  
and Technologies of Agricultural Production,*

*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine*

*E-mail: lida.sadov2015@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0001-9792-512X*

## **DIGITAL COMPETENCE AS ONE OF THE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS IN ELECTRONICS**

The author established that informatization of professional activity is a key direction of reforming the production industries. It was established that an important component of the professional competence of future bachelors in electronics is digital competence, which contributes to the successful performance of professional duties. It is noted that the concept of “digital competence” is quite broad and there is currently no single universal definition. The article presents interpretations of the concept of “digital competence” by such scientists as: H. Genseruk, S. Scott, L. Gavrilova, Yu. Topolnyk, G. Soldatova. Various approaches to delineating the components of digital competence are considered. They are information component and media competence, communicative, technical and consumer competence (H. Soldatova), technical skills of working with ICT, the ability to use these resources in professional activities and the ability to plan, analyze and manage the work process using information and communication technologies (S. Prokhorova), cognitive and value-motivational (L. Semko), information and digital data, communication and cooperation, creation of digital content, security, problem solving (DigComp 2.0). It is indicated that the tasks of digital competence are information management, satisfaction of needs, joint activity, problem solving, creation of a digital product, cooperation and communication. It is noted that digital competence generates efficiency coefficients of the professional higher education system, including an emphasis on models reflecting the dynamics of changes in external and internal components of the digital environment. The article pays attention to the levels of digital competence formation as an indicator that reflects the readiness of future bachelors in electronics to actively use digital technologies in professional activities. Indicators for measuring the level of digital competence have been determined, among them are professional development, use of digital resources, self-education, and formation of digital competence of future bachelors in electronics. It is noted that digital competence correlates with three levels of experience: high (expert), medium (integrator) and low (novice).

**Key words:** higher education, professional competence, digital competence, digital technologies, Bachelor of Electronics, levels of digital competence.



УДК 796.894:796.015.31.001.4

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.2>**В. Ю. ДЖИМ**

кандидат наук з фізичної виховання і спорту, доцент,  
професор кафедри атлетизму та силових видів спорту,  
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [djimvictor@gmail.com](mailto:djimvictor@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-4869-4844>

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ ВАЖКОЮ АТЛЕТИКОЮ  
НА ПРОЯВ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ 9–11 КЛАСІВ**

У метою даної статті була встановлена залежність щодо особливостей впливу занять важкою атлетикою на прояв фізичних якостей школярів 9–11 класів. Дослідження проводилися в Харківській спеціалізованій школі I–III ступенів № 162 та Харківській спеціалізованій школі I–III ступенів № 93 Харківської міської ради Харківської області. Для розв'язання завдання була сформована група старшокласників, які систематично займалися у секції з силових видів спорту, а зокрема важкою атлетикою у складі 30 осіб. Вік випробовуваних дорівнював 15–17 рокам, стаж безперервних занять у секціях з важкої атлетики – 0,5–1,5 рокам. Представлено педагогічне тестування для визначення рівня рухових можливостей школярів 9–11 класів, які займалися у секціях з важкої атлетики. Були визначені вправи, які доцільно використовувати на даних етапах підготовки: біг на 30 м; на 1000 м; човниковий біг 4×9 м, с; вис на зігнутих руках, с; стрибок у довжину з місця, см; кистьова динамометрія; нахил тулуба вперед з положення сидячи. Викладений в даній публікації матеріал, свідчать, що загальна фізична підготовленість школярів 9–11 класів, що тренуються у спортивних секціях загальноосвітніх школах, за більшістю показників відповідають одноліткам, але мають більш покращені показники. Зазначені факти свідчать про уповільнення процесів децелерації фізичного розвитку сучасних дітей. У результаті проведеного тестування рухових якостей з використанням неспецифічних вправ, але близьким за змістом для важкоатлетів виявлено, що показники з кожним роком покращуються у всіх вправах ( $p < 0,05 - 0,001$ ). Так велика достовірність приросту результату спостерігалася в період 9 по 11 клас на 21,1 с ( $t=4,89$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 1000 м та на 0,6 с ( $t=5,64$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 30 м, у наступному тесті човниковий біг 4х9 м., результат за два роки у школярів 9–11 класів, склав 1,0 с ( $t=7,07$ ;  $p < 0,001$ ), у тесті вису на зігнутих руках важкоатлетів 9–11 класів також приріст склав 8,8 с ( $t=4,73$   $p < 0,001$ ), високі результати в тесті стрибку у довжину з місця з 9 по 11 клас покращилися на 22,2 см ( $t=5,82$ ;  $p < 0,001$ ), кистьова динамометрія становила за весь тренувальний період ( $t=6,50$ ;  $p < 0,001$ ) та у вправі нахилу тулуба вперед з положення сидячи у школярів 9–11 класів результат становив ( $t=3,98$ ;  $p < 0,05$ ), результати, які були представлені у даній роботі свідчать про високу та якісну підготовку школярів, які займаються важкою атлетикою протягом 9–11 класів.

**Ключові слова:** важка атлетика, тестування спортсменів, рухові якості, підготовленість спортсменів, методика, фізична підготовленість, тренувальний процес.

**Вступ.** Важка атлетика є олімпійським видом спорту, і дуже сильно користується популярністю серед учнівської та студентської молоді в Україні [Олешко: 2004]. У важкій атлетиці розглянуті питання щодо навчання й виконання змагальних вправ за для покращення фізичної форми школярів [Олежко, 2018: 332; Tykhorsky, Dzhym, Ponomarenko, Petrenko, Kanunova, 2021: 429–434].

Популярність цього виду змагань викликає не тільки зацікавленість до нього, а також потребує відповіді на багато чисельні запитання спортсменів, любителів важкої атлетики від представників науки, тренерського складу, щодо принципів і методів побудови тренуваль-

ного процесу, відновлювальних засобів та засобів з попередження травматизму при організації занять [Олежко, 2018: 332].

Слід зазначити, що за останні роки зазнала великих змін методика тренування, підґрунтям якої стали нові підходи до побудови тренувального процесу у важкій атлетиці, використання тренажерних та інших не традиційних пристроїв при цьому, передбачаючи урахування індивідуальних морфофункціональних та психологічних особливостей організму школярів [Безкоровайний, 2007: 8–11; Тихорський, 2019: 101–104].

Важливим також є визначення початку тренувань важкою атлетикою, послідовність засвоєння елементів техніки та розвитку

рухових якостей. Поряд з цим виконання окремих елементів техніки потребує наявності визначеного рівня розвитку рухових якостей, які, так само, удосконалюються під час їх виконання [Канунова, Плотніков, Півень, 2020: 58–64].

**Поставлення проблеми.** Ідея виникнення пауерліфтингу, як комплексної системи самовдосконалення особистості, заснованої на фізичному, морально-етичному та духовному вихованні, пов'язана з відродженням давніх народних традицій, що передавались з покоління в покоління. Основна мета важкої атлетики – популяризація та підвищення ролі фізичної культури і спорту, патріотичне виховання, залучення дітей та юнацтва до здорового способу життя, виховання особистості в дусі добropорядності та любові до Батьківщини. Проте, всі вищезазначені положення мають бути впроваджені згідно регламентованого навчально-методичного програмного забезпечення підготовки спортивного резерву [Tukhorskyyi, 2021: 429–434].

**Аналіз попередніх досліджень.** Останнім часом підвищується популярність різних силових видів спорту, а зокрема важкої атлетики серед українського населення різних вікових груп Ю. Вихляєв, С. Ермаков. Проте, продовжують національні традиції лише деякі вітчизняні види фізичного вдосконалення Е. Котов, К. Мулик, В. Мулик. О. Камаєв, Д. Безкоровайний; К.В. Пронтенко, Т.Г. Кириченко, В.В. Пронтенко; К.В. Мулик, В.В. Мулик окремих наукових працях розкрито значення рухової активності та формування культури здоров'я у школярів В. Олешко, В. Платонов, Ю. Вихляєв, А. Cornelius, В. Brewer, J. Van Raalte. В наших попередніх публікаціях [Джим, 2013: 15–19] наголошувалося про важливість створення секцій силових видів спорту в закладах загальної середньої освіти, як додаткової форми вдосконалення фізичної підготовленості учнів старших класів та студентської молоді. Проте, до затвердження на державному рівні навчальної програми з важкої атлетики, розвиток цього виду на території України здійснюється повільно. Тому, завданням даної роботи було виявлення оптимального рівня фізичної підготовленості старшокласників, які систематично займаються у секціях з важкої атлетики.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами.** Дослідження, які складають основний зміст роботи, виконуються відповідно до Зведеного плану науково-дослідної роботи у Харківській державній академії фізичної культури кафедри на кафедрі атлетизму та силових видів спорту: «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту та одноборствах» (номер 0121U109184) на 2021 та 2023 рр.

**Мета роботи** встановити залежність щодо особливостей впливу занять важкою атлетикою на прояв фізичних якостей школярів 9–11 класів.

**Результати та дискусії.** Дослідження проводилися в Харківській спеціалізованій школі I–III ступенів № 162 та Харківській спеціалізованій школі I–III ступенів № 93 Харківської міської ради Харківської області. Для розв'язання завдання була сформована група старшокласників, які систематично займалися у секції з силових видів спорту, а зокрема важкою атлетикою у складі 30 осіб. Вік випробовуваних дорівнював 15–17 рокам, стаж безперервних занять у секціях з важкої атлетики – 0,5–1,5 рокам. Теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури використовувався для вивчення ступеню актуальності напрямку дослідження, методи дослідження фізичного розвитку – для визначення рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості старшокласників, які систематично відвідують секційні заняття з важкої атлетики, педагогічне тестування використовувалося для визначення рівня розвитку окремих фізичних якостей, які в сукупності відображають рівень підготовленості старшокласників, методи математичної статистики – для визначення середнього арифметичного, стандартної похибки середнього арифметичного та достовірності відмінності між показниками хлопців і дівчат одновікової групи.

Наші дослідження були направлені на виявлення рівня фізичної підготовленості школярів 9–11 класів, що займаються у секціях з важкої атлетики, який представляє процес розвитку рухових якостей, в результаті яких проявляється рівень спортивної майстерності школярів.

У якості педагогічного тестування для визначення рівня рухових можливостей школярів

9–11 класів, що займаються важкою атлетикою, нами було вибрані вправи, які доцільно використовувати на даних етапах підготовки.

Тестування рухових якостей в тренувальному процесі проходило з застосуванням загально-підготовчих вправ: біг на 30 м; на 1000 м; човниковий біг 4×9 м, с; вис на зігнутих руках, с; стрибок у довжину з місця, см; кистьова динамометрія; нахил тулуба вперед з положення сидячи (табл. 1).

За період дослідження поступово з року в рік покращувалися показники прояву загальної витривалості та швидкістю у школярів 9–11 класів на дистанції 1000м та 30 м статистично значимо змінилась у всіх вікових інтервалах, але фізична якість яка тестувалась на дистанції 30 м буда більш вираженою та мала значну достовірну різницю, оскільки ця дистанція є специфічною для школярів, які займаються важкою атлетикою ( $p < 0,001$ ).

В період дослідження спостерігалася достовірно покращення показників прояву швидкісних якостей. Так в період з 9 по 10 клас, результат в бігу на 1000 м покращився на 9,9 с ( $t=2,22$ ;  $p < 0,05$ ) та на 0,3 с ( $t=2,82$ ;  $p < 0,05$ ) в бігу на 30 м, в період з 10 по 11 клас в бігу на 1000 м на 9,2 с ( $t=2,64$ ;  $p < 0,05$ ) та на 0,3 с ( $t=3,03$ ;  $p < 0,05$ ) в бігу на 30 м. Велика достовірність приросту

результату спостерігалася в період 9 по 11 клас на 21,1 с ( $t=4,89$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 1000 м та на 0,6 с ( $t=5,64$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 30 м (табл. 2).

Аналогічну тенденцію мають і показники, які визначають швидкісно-силові якості в човниковому бігу 4×9 м. Проведене дослідження у важкоатлетів 9–11 класів, показало, що зміни результатів здійснювались рівномірно кожного року, але високий показник приросту був лише 9 по 11 клас так як школярі, які займаються важкою атлетикою мають досить гарно розвинену фізичну якість як спритність (табл. 3). Так на початку досліджень результат склав  $10,3 \pm 0,1$  с, то в 10 класі становив  $9,3 \pm 0,1$  с ( $t=3,84$ ;  $p < 0,001$ ), а в період з 10 по 11 клас він збільшився на 0,4 с ( $t=2,56$ ;  $p < 0,05$ ). Взагалі ж, за два роки у юних важкоатлетів, приріст результату склав 1,0 с ( $t=7,07$ ;  $p < 0,001$ ), що являється достовірним результатом.

Показники вису на зігнутих руках важкоатлетів 9–11 класів також мали позитивну динаміку змін. На початку дослідження середній показник в цій вправі становив 13,5 с, в період з 9 по 10 клас результат покращився на 4,6 с ( $t=2,27$ ;  $p < 0,05$ ), а з 10 по 11 клас приріст склав 4,2 с ( $t=1,85$ ;  $p > 0,05$ ). За весь час дослідження приріст склав 8,8 с ( $t=4,73$   $p < 0,001$ ),

Таблиця 1

**Показники загальної фізичної підготовленості школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою ( $n_1 = n_2 = n_3 = 30$ )**

№	Тести	9 клас	10 клас	11 клас
		$\bar{d}_1 \pm m_1$	$\bar{d}_2 \pm m_2$	$\bar{d}_3 \pm m_3$
1.	Загальна витривалість: біг на 1000 м, с	215,1±3,20	205,2±3,10	194,0±2,90
2.	Швидкість: біг на 30 м, с	5,2±0,08	4,9±0,07	4,6±0,07
3.	Спритність: човниковий біг 4×9 м, с	10,3±0,10	9,7±0,12	9,3±0,10
4.	Статична сила: вис на зігнутих руках, с	13,5±1,10	18,1±1,70	22,3±1,50
5.	Вибухова сила: стрибок у довжину з місця, см	195,5±2,79	205,6±2,85	217,7±2,60
6.	Максимальна сила: кистьова динамометрія, кг	21,1±1,16	30,2±1,26	37,1±2,17
7.	Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	8,6±1,30	12,4±1,24	16,8±1,60

Таблиця 2

**Матриця вірогідності різниці результатів бігу на 1000 м та бігу на 30 м у школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою ( $n_1 = n_2 = n_3 = 30$ )**

Клас	10 клас	11 клас
9 клас	$t=2,22$ ; $p < 0,05$ $t=2,82$ ; $p < 0,05$	$t=4,89$ ; $p < 0,001$ $t=5,64$ ; $p < 0,001$
10 клас	–	$t=2,64$ ; $p < 0,05$ $t=3,03$ ; $p < 0,05$

У чисельнику – біг на 1000 м, у знаменнику – біг на 30 м

Таблиця 3

**Матриця вірогідності різниці результатів човникового бігу 4×9 м та виси на зігнутих руках у школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою ( $n_1=n_2=n_3=30$ )**

Клас	10 клас	11 клас
9 клас	t=3,84; p<0,001 t=2,27; p<0,05	t=7,07; p<0,001 t=4,73 p<0,001
10 клас	–	t=2,56; p<0,05 t=1,85; p>0,05

*У чисельнику – човникового бігу 4×9 м, у знаменнику – виси на зігнутих руках*

що являється високим достовірним результатом, так як у важкоатлетів дуже добре розвинені м'язи передпліччя за рахунок постійного напруження при різних тягових вправах зі штангою (табл. 3).

Також спостерігалася достовірна зміна результатів у стрибку у довжину з місця та показники кистьової динамометрії, (табл. 4). В період з 9 по 10 клас у стрибках у довжину з місця результат покращився на 10,1 см (t=2,53; p<0,05), а у тестуванні кистьової динамометрії 9,1 кг (t=5,31; p<0,05). В період з 10 по 11 клас результати зросли на 12,1 см (t=3,14; p<0,01) у стрибках у довжину з місця та на 6,9 кг (t=2,75; p<0,05) у тестуванні кистьової динамометрії.

Взагалі в період дослідження з 9 по 11 клас результати покращилися на 22,2 см (t=5,82; p<0,001) у стрибках у довжину з місця так як специфіка важкоатлетів полягає у добре розвиненому чотирьох-голового м'яза стегна, що має надпотужну стрибучість важкоатлетів та на 16 кг (t=6,50; p<0,001) у тестуванні кистьової динамометрії, що являється високою достовірною прибавкою результату так як постійне тримання різної ваги та різного обладнання

у кистях школярів, які займаються важкою атлетикою розвиває статичне напруження м'язів кисті (табл. 4).

У тестовій вправі нахилу тулуба вперед з положення сидячи у школярів 9–11 класів кожного року спостерігався достовірний приріст результату (p<0,05), а за весь період дослідження результат покращився на 8,2 см (t=3,98; p<0,05), так як у важкоатлетів дуже добре розвинена гнучкість у тазостегновому суглобі, а також двох голового-м'яза стегна, про що свідчать високі результати та з високим достовірним статистичним показником, (табл. 5).

Таким чином, результати школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою, які характеризують вікову динаміку показників фізичної підготовленості та свідчать про те, що темпи приросту по всім показникам спостерігаються протягом всього дослідження, (p<0,05; 0,001).

Проведене дослідження підтвердило результати інших авторів [2, 3] необхідності врахування впливу тренувань на фізичні показники школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою. Також були розширені дані вітчизняних [4; 7; 8; 9; 11] і зарубіжних авторів [13;

Таблиця 4

**Матриця вірогідності різниці результатів стрибка у довжину з місця та кистьової динамометрії у школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою ( $n_1=n_2=n_3=30$ )**

Клас	10 клас	11 клас
9 клас	t=2,53; p<0,05 t=5,31; p<0,05	t=5,82; p<0,001 t=6,50; p<0,001
10 клас	–	t=3,14; p<0,01 t=2,75; p<0,05

*У чисельнику – стрибок у довжину з місця, у знаменнику – кистьова динамометрія*

Таблиця 5

**Матриця вірогідності різниці результатів нахилу тулуба вперед з положення сидячи у школярів 9–11 класів, які займаються важкою атлетикою ( $n_1=n_2=n_3=30$ )**

Клас	10 клас	11 клас
9 клас	t=2,12; p<0,05	t=3,98; p<0,01
10 клас	–	t=2,17; p<0,05

14] з питань підвищення рівня найбільш значущих показників фізичних якостей на юний організм школярів, які займаються важкою атлетикою.

**Висновки.** Викладений в даній публікації матеріал, свідчать, що загальна фізична підготовленість школярів 9–11 класів, що тренуються у спортивних секціях загальноосвітніх школах, за більшістю показників відповідають одноліткам, але мають більш покращені показники. Зазначені факти свідчать про уповільнення процесів децелерації фізичного розвитку сучасних дітей.

У результаті проведеного тестування рухових якостей з використанням неспецифічних вправ, але близьким за змістом для важкоатлетів виявлено, що показники з кожним роком покращуються у всіх вправах ( $p < 0,05 - 0,001$ ). Так велика достовірність приросту результату спостерігалася в період 9 по 11 клас на 21,1 с ( $t=4,89$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 1000 м та на

0,6 с ( $t=5,64$ ;  $p < 0,001$ ) в бігу на 30 м, у наступному тесті човниковий біг 4x9 м., результат за два роки у школярів 9–11 класів, склав 1,0 с ( $t=7,07$ ;  $p < 0,001$ ), у тесті вису на зігнутих руках важкоатлетів 9–11 класів також приріст склав 8,8 с ( $t=4,73$   $p < 0,001$ ), високі результати в тесті стрибку у довжину з місця з 9 по 11 клас покращилися на 22,2 см ( $t=5,82$ ;  $p < 0,001$ ), кистьова ж динамометрія становила за весь тренувальний період ( $t=6,50$ ;  $p < 0,001$ ) та у вправі нахилу тулуба вперед з положення сидячи у школярів 9–11 класів результат становив ( $t=3,98$ ;  $p < 0,05$ ), результати, які були представлені у даній роботі свідчать про високу та якісну підготовку школярів, які займаються важкою атлетикою протягом 9–11 класів.

**Перспективи подальших досліджень** передбачають визначення впливу занять з важкої атлетики на функціональний стан юних школярів 9–11 класів, що займаються важкою атлетикою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайний Д.О. Вікові зміни статичної витривалості у школярів 15–17 років, які займаються армспортом. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2007. № 12. С. 8–11.
2. Вихляев Ю.М. Шляхи вдосконалення неформальної фізкультурної освіти студентів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2014. Вип. 118 (2). С. 76–79.
3. Джим В.Ю. Особливості харчування бодібілдерів у підготовчому періоді тренувань. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2013. № 4 (37). С. 15–19.
4. Джим В.Ю. Педагогические основы безопасности при занятиях бодибилдингом. New Trends in Teaching Social Science Subjects at Schools Specialized in Security: сборник трудов Международной научной конференции, Словакия, 2013. С. 111–118.
5. Джим В.Ю. Сравнительный анализ техники рывковых упражнений в тяжелой атлетике и гиревом спорте. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2013. №11. С. 10–16.
6. Ермаков С.С., Ивашенко С.Н., Гузов В.В. Особенности мотивации студентов с применением индивидуальных программ физической самоподготовки. Физическое воспитание студентов. 2012. №4. С. 59–61. URL: <http://www.sportedu.org.ua/html/journal/2012-N4/index.html> (дата звернення 10.10.2022)
7. Котов Е.А. Формирование у студентов интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2003. № 14. С. 8–15.
8. Мулик К.В., Мулик В.В. Мотивация школярів та студентів до спортивно-оздоровчих занять з туризму. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. 2015. № 7. С. 33–39.
9. Олешко В.Г. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
10. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебн. для тренеров : в 2 кн. Київ. : Олимп. лит., 2015. Кн. 2. 752 с.
11. Тихорський О.А. (2019), «Використання методичного прийому «Дроп-сет» кваліфікованими бодібілдерами Харківщини у базовому мезоциклі», Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор і єдиноборств у вищих навчальних закладах. Т. 1. С. 1001–104.
12. Канунова Л.В., Плотніков Є.К., Півень О.Б., «Диференціювання навантажень в базовому мезоциклі зі СФП у юних гирьовичок 14-15 років з урахуванням фаз специфічного біологічного циклу», Слобожанський науково-спортивний вісник, № 5 (79), (2020) С. 58–64.

13. Tykhorskyi O. et al., «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana-Archivio per le Scienze Mediche*. (2021) T. 180. №. 9. C. 429–434.
14. Tykhorsky O., Dzhym E., Ponomarenko R., Petrenko I., Kanunova L., «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana – Archivio per le Scienze Mediche* 2021 September, №180 (9), pp. 429–434.
15. Cornelius A.E., Brewer B.W., Van Raalte J.L. Applications of multilevel modeling in sport injury rehabilitation research. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2007. Vol.5(4). pp. 387–405. doi:10.1080/1612197X.2007.9671843
16. Visek A.J., Watson J.C., Hurst J. R., Maxwell J. P., Harris B. S. Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2010. Vol. 8 (2). pp. 99–116. doi:10.1080/1612197X.2010.9671936

## REFERENCES

1. Bezkorovainyi D.O. (2007) Vikovi zminy statychnoi vytryvalosti u shkoliariv 15–17 rokiv, yaki zaimaiutsia arm-sportom. [Age-related changes in static endurance in schoolchildren aged 15–17 years engaged in arm sports]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, Nr. 12, pp. 8–11 [in Ukrainian].
2. Vykhliayev Yu.M. (2014) Shliakhy vdoskonalennia neformalnoi fizkulturnoi osvity studentiv. [Ways to improve non-formal physical education of students]. *Herald of Chernihiv National Pedagogical University. Ser. Pedagogical sciences. Physical education and sports*, Issue. 118 (2), pp. 76–79 [in Ukrainian].
3. Dzhym V.Yu. (2013) Osoblyvosti kharchuvannia bodibilderiv u pidhotovchomu periodi trenuvan. [Peculiarities of nutrition of bodybuilders in the preparatory period of training]. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, Nr. 4 (37), pp. 15–19 [in Ukrainian].
4. Dzhim V.Yu. (2013) Pedagogicheskie osnovy bezopasnosti pri zanyatiyah bodibildingom. [Pedagogical principles of safety in bodybuilding classes]. *New Trends in Teaching Social Science Subjects at Schools Specialized in Security: Proceedings of the International Scientific Conference, Slovakia*, pp. 111–118 [in Russian].
5. Dzhim V.Yu. (2013) Sravnitelnyiy analiz tehniki ryivkovyih uprazhneniy v tyazhelyo atletike i girevom sporte [Comparative analysis of jerking technique practiced in weightlifting and weightlifting]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sport*, Nr. 11, pp. 10–16 [in Russian].
6. Ermakov S.S., Ivaschenko S.N., Guзов V.V. (2012) Osobennosti motivatsii studentov s primeneniem individualnykh programm fizicheskoy samopodgotovki [Peculiarities of students' motivation with the use of individual programs of physical self-training]. *Phys. education of students*, Nr. 4, pp. 59–61. URL: <http://www.sportedu.org.ua/html/journal/2012-N4/index.html> [in Russian].
7. Kotov E.A. (2003) Formirovanie u studentov interesa k samostoyatelnyim zanyatiyam fizicheskimi uprazhneniyami. [Formation of students' interest in independent physical exercises]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, Nr. 14, pp. 8–15 [in Russian].
8. Mulyk K.V., Mulyk V.V. (2015) Motyvatsiia shkoliariv ta studentiv do sportyvno-ozdorovchykh zaniat z turyzmu. [Motivation of schoolchildren and students to sports and recreation classes in tourism]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, Nr. 7, pp. 33–39 [in Ukrainian].
9. Oleshko V.H. (2018) Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dlia stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannia i sportu. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. *National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature*, 332 p. [in Ukrainian].
10. Platonov V.N. (2015) Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obschaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya. [The system of training athletes in Olympic sports. General theory and its practical applications]: textbook [for trainers]: in 2 books. K.: Olympic literature, Book. 2. 752 p [in Russian].
11. Tykhors'kyi, O.A. (2019) «The use of the method of» Drop-set «by qualified bodybuilders of Kharkiv region in the basic mesocycle», *Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor i yedynoborstv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh*. T. 1. pp. 1001–104. [in Ukrainian].
12. Kanunova, L.V., Plotnikov, Ye.K., Piven, O.B. (2020) «Differentiation of loads in the basic mesocycle with SFP in young weightlifters 14–15 years taking into account the phases of a specific biological cycle», *Slobozhans'kyi nauko-vo-sportyvnyy visnyk*, № 5 (79), pp. 58–64.[in Ukrainian].
13. Tykhorskyi O. et al. (2021) «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana-Archivio per le Scienze Mediche*. T. 180. №. 9. C. 429–434. [in English]
14. Tykhorsky O., Dzhym E., Ponomarenko R., Petrenko I., Kanunova L. (2021) «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana – Archivio per le Scienze Mediche* 2021 September, №180 (9), pp. 429–434. [in English]

15. Cornelius A.E., Brewer B.W., Van Raalte J.L. (2007) Applications of multilevel modeling in sport injury rehabilitation research. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 5 (4). pp. 387–405. doi: 10.1080/1612197X.2007.9671843 [in English]

16. Visek A.J., Watson J.C., Hurst J.R., Maxwell J.P., Harris B.S. (2010) Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 8(2). pp. 99–116. doi:10.1080/1612197X.2010.9671936 [in English]

---

#### **V. YU. DZHYM**

*Candidate of Sciences in Physics Education and Sports, Associate Professor,*

*Professor at the Department of Athletics and Strength Sports,*

*Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

*E-mail: djimvictor@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0002-4869-4844*

### **PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF WEIGHTLIFTING CLASSES ON THE MANIFESTATION OF PHYSICAL QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN OF GRADES 9–11**

The purpose of this article was to determine the dependence on the specifics of the impact of weightlifting on the manifestation of physical qualities of schoolchildren in grades 9–11. The research was conducted in the Kharkiv Specialized School of I-III degrees No. 162 and the Kharkiv Specialized School of I-III degrees No. 93 of the Kharkiv City Council of the Kharkiv region. To solve the problem, a group of 30 high school students was formed, who systematically practiced in the strength sports section, in particular weightlifting. The age of the subjects was 15–17 years, the experience of continuous training in weightlifting sections was 0.5–1.5 years. Pedagogical testing is presented to determine the level of motor capabilities of schoolchildren of grades 9–11 who were engaged in weightlifting sections. Exercises were identified that are appropriate to use at these stages of training: 30 m run; for 1000 m; shuttle run 4×9 m, s; hanging on bent arms, s; long jump from a standing position, cm; hand dynamometry; bending the body forward from a sitting position. The material presented in this publication shows that the general physical fitness of schoolchildren of grades 9–11, who train in sports sections of secondary schools, corresponds to peers in most indicators, but has more improved indicators. The mentioned facts testify to the slowing down of the processes of deceleration of the physical development of modern children. As a result of testing motor qualities using non-specific exercises, but similar in content to weightlifters, it was found that the indicators improve every year in all exercises ( $p < 0.05 - 0.001$ ). Such a high reliability of the result increase was observed in the period from 9 to 11 grades by 21.1 s ( $t=4.89$ ;  $p < 0.001$ ) in the 1000 m run and by 0.6 s ( $t=5.64$ ;  $p < 0.001$ ) in the 30 m run, in the next test the 4 x 9 m shuttle run, the result in two years for schoolchildren of grades 9–11 was 1.0 s ( $t=7.07$ ;  $p < 0.001$ ), in the weightlifters' bent-arm hang test Grades 9–11 also saw an increase of 8.8 s ( $t=4.73$   $p < 0.001$ ), high results in the standing long jump test from grades 9 to 11 improved by 22.2 cm ( $t=5.82$ ;  $p < 0.001$ ), hand dynamometry for the entire training period was ( $t=6.50$ ;  $p < 0.001$ ) and in the exercise of bending the body forward from a sitting position for students of grades 9–11, the result was ( $t=3.98$ ;  $p < 0.05$ ), the results that were presented in this paper testify to the high and high-quality training of schoolchildren engaged in weightlifting during grades 9–11.

**Key words:** weightlifting, testing of athletes, movement qualities, preparedness of athletes, technique, physical preparedness, training process.

УДК 378.147:81'255

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.3>**В. Д. ІГНАТЕНКО***кандидат педагогічних наук, доцент,**завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу,**Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Київська область, Україна**Електронна пошта: victoria\_ignatenko@btsau.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0003-0933-0949>***ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ІНДУСТРІЇ ПЕРЕКЛАДУ**

У статті йдеться про актуальні тенденції перекладацької галузі, які відображаються на особливостях навчання майбутніх перекладачів, які мають бути конкурентоспроможними і готовими після навчання працювати в умовах сучасного ринку праці. Представлено особливості саме української індустрії перекладу з урахуванням сучасних процесів інтернаціоналізації, глобалізації та дигіталізації. Проаналізована зміна уявлення про перекладача у сучасному світі, його роль та еволюція компетентності перекладача у конфронтації з великим обсягом та різноманіттям текстів для перекладу в нових умовах цифровізації, зокрема при умові сформованості компетентності у використанні машинного перекладу та систем автоматизованого перекладу. Перекладач стає втіленням перекладацького проекту з багатозадачним функціоналом, направленим на декодування ментальної ідентичності відповідних націй шляхом перекладу. Розглянуто поняття «локалізації» у більш широкому контексті для перекладацької діяльності та проаналізовано роль локалізації у сучасній стратегії перекладу. У статті висвітлено концепт «невидимості перекладача» у руслі сучасних змін на ринку перекладацьких послуг. Також розглянуто та проаналізовано сучасні нові способи та види перекладу такі як, постредагування, аудіовізуальний переклад, зокрема субтитрування, транскреція, аудіодискрипція. Як результат, до компетентності перекладача відповідно варто додавати відповідні soft skills, які забезпечуватимуть йому можливість працювати у команді над перекладом як проектом і виконувати багато організаційних завдань пов'язаних з перекладацькою діяльністю, крім самого процесу перекладу, уміння володіти сучасними перекладацькими інформаційними технологіями (машинний переклад, CAT) та уміння локалізувати переклад і застосовувати відповідні стратегії при виконанні нових видів перекладу у тому числі.

**Ключові слова:** ринок перекладацьких послуг, постредагування, аудіовізуальний переклад, транскреція, аудіодискрипція, перекладацькі інформаційні технології, стратегія перекладу.

**Постановка проблеми.** Переклад історично був потужним інструментом глобалізації, і наше сприйняття перекладу трансформується в результаті процесу глобалізації [7]. В індустрії перекладу за останні роки відбулися значні зміни, які певною мірою співпадали із процесом інтернаціоналізації та глобалізації в українському суспільстві в цілому. Сьогоднішня ситуація на ринку перекладацьких послуг має певні особливості, які змінюють особистість сучасного перекладача та уявлення про роботу над перекладом, які на сьогодні максимально орієнтовані під локалізацію. Постає велика кількість викликів, починаючи від змін ринку перекладацьких послуг, завершуючи новими тенденціями застосування стратегій перекладу. Усі ці зміни та нові тенденції мають бути враховані у процесі підготовки майбутніх фахівців з перекладу та передбачати формування перекладацької компетентності з можливістю знайти своє місце молодому фахівцю на ринку праці та бути конкурентоспроможним.

**Мета.** У даній статті розглянемо основні ринкові передумови розвитку перекладу та які сучасні світові тренди диктують нові зміни та вносять свої корективи у формування перекладацької компетентності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Зміни у перекладацькій галузі завжди знаходяться у фокусі досліджень науковців, оскільки є важливим індикатором того, що саме є важливим та принциповим у контексті методики навчання перекладачів, зокрема нові види перекладу розглядають Бахов І.С. (аудіовізуальний переклад, субтитрування), Бойчук А., Олексина Л., Вергун, Л. (транскреція), Притиченко Г. (аудіодискрипція), Шурма С., Єрко В., Гладка Н. (локалізація). Сучасні тенденції перекладу найчастіше відображаються у статтях на сайтах перекладацьких агенств та в особистих блогах перекладачів (наприклад Юрій Цверкун). Серед зарубіжних дослідників даного питання можна назвати



Л. Венуті, Габалло В., Кроніна М., Біелса Есперанса та Сюзан Баснет.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все, варто розглянути переклад з економічної точки зору та проаналізувати зміни на ринку перекладацьких послуг.

Велика кількість учасників на ринку створює велику конкуренцію, вимагаючи високого професіоналізму та якості, у тому числі швидкості, від перекладачів. Учасникам ринку важко домовитися між собою, відсутня єдина платформа для уніфікації принципів перекладацької діяльності, що разюче відрізняє український перекладацький ринок від зарубіжного ринку. При цьому відсутність явної монополії на перекладацькому ринку сприяє активному його розвитку, зокрема можливість працювати відокремлено, бути фрілансером. Проте є і зворотна сторона цієї тенденції: надлишкова пропозиція породжує універсального перекладача, який повинен уміти перекладати тексти найрізноманітнішої тематики і «боротися» за свого клієнта, а отже вигідно вирізнятися з-поміж інших своїми конкурентними перевагами. Такого відокремленого перекладача чатує ще одна перепона у вигляді перекладацьких компаній, які надають повноцінні перекладацькі послуги, створюють та продають «переклад» як продукт. До створення такого продукту залучаються не лише перекладачі. Нарешті компанії усвідомлюють цінність роботи окремо менеджера, редактора, коректора тощо у цьому процесі «виробництва». Тобто перекладач повинен уміти працювати у команді, бути частиною компанії та мати достатньо сформовані *soft skills*.

Працюючи на базі цифрової платформи у форматі онлайн офіса, команда перекладацького бюро працює над замовленням як над цілісним проектом. Такий підхід до виконання перекладу має завжди безліч переваг – це гарантія якості, швидкість, надійність та клієнторієнтованість, комплексний підхід до виконання. Проте поки недоліком лишається вища вартість.

Разом з тим зберігається постійна тенденція до збільшення кількості документів, що вимагають перекладу. Зокрема рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС матиме наслідком також необхідність перекладу та оновлення різної документації, у тому числі за попередні роки на іноземну мову. Крім

цього, відповідно до постанови Євросоюзу (Директива 79/112 / ЄЕС) вся технічна документація повинна бути перекладена на національні мови. Глобалізація і пов'язаний з нею зростання приведуть до колосального підйому в так званих секторах GILT (глобалізація, інтернаціоналізація, локалізація і трансація). Європейський союз асоціацій перекладацьких компаній (EUATC) вважає, що на ринку перекладів в найближчі роки очікується щорічне зростання приблизно на 5% [Цверкун: 2021].

Все частіше перекладачі використовують інноваційні технологічні рішення у своїй роботі, щоб підвищити її швидкість і якість, доповнюючи та включаючи у свою компетентність уміння володіти машинним та автоматизованими системами перекладу («кішки» або CAT-системи, тобто програми, які використовують технологію пам'яті перекладів (*TM* – *translation memory*)). Завдяки цим інструментам ринок перекладу виграє в усіх аспектах тому, що може швидко задовольняти потреби клієнтів, гарантуючи при цьому високу якість продукту. На сьогодні існує широка палітра таких технологічних рішень для корпорацій та ін

Проте сучасний переклад на цьому не зупиняється. Штучний інтелект знаходить різноманітне застосування в перекладі та локалізації – ця тенденція ще довго буде актуальною. Потенціал штучного інтелекту величезний. Очікується, що його використання буде відрізнятися все більшою досконалістю. Нейронні мережі як категорія машинного перекладу поєднують переваги як систем на основі граматичних правил, так і статистичних. Нейронні мережі допомогли зробити прорив у розвитку машинного перекладу за останні роки. Такий метод допускає на 17–50% менше помилок, ніж RBMT або SMT. З 2016 нейронні системи використовуються в Google Translate, з 2017 року – і в перекладачі Яндекс [Цверкун].

Зростаюча конкуренція у світовому середовищі та можливості, котрі доступні міжнародним компаніям, що використовують можливості локалізації, підтверджують, що це ключова область для розвитку на довгі роки. Локалізація включає створення контенту (від реклами до веб-сайтів, відео і т.д.), який буде ідеально підходити для конкретної аудиторії. У кожній культурі є свої особливості, котрі враховує локалізація. Локалізація – це пере-

клад і адаптація контенту для певного регіону й цільової аудиторії з урахуванням культурних особливостей, а також особливостей поведінки покупців цільового регіону. У результаті створюється враження, що контент був створений саме для тієї аудиторії, на яку він націлений. У теорії перекладу під «локалізацією» розуміється повна адаптація перекладацького продукту до місцевих умов використання їх у конкретному регіоні. Суть локалізації полягає у адаптації тексту, документації, графічних символів, таблиць тощо, що належать до певної мови або культури, до іншої мови, враховуючи психологічні, релігійні, ідеологічні особливості цільової мови [Гладкая].

Отже, сучасний стан ринку перекладацьких послуг характеризується наступними особливостями: дигіталізація перекладацького процесу як у виконанні так і в управлінні перекладацькими проектами, великий об'єм текстів для перекладу і провідна роль локалізації у глобальному її значенні.

У такому контексті годі і говорити про те, наскільки змінюється уявлення про перекладача у сучасному світі, яку важливу роль матиме переклад та як еволюціонує компетентність перекладача у конфронтації з великим обсягом та різноманіттям текстів для перекладу в нових умовах цифровізації.

Як результат за останні роки з'явилася низка нових вмій та субкомпетенцій. Перекладач стає втіленням такого проекту з багатозадачним функціоналом, направленим на декодування ментальної ідентичності відповідних націй шляхом перекладу. Новий перекладач насправді має бути готовим спеціалістом із безлічі різних галузей та уміти робити все, що стосується перекладу та втілювати у собі багато ролей, зокрема доповнюючи список роллю локалізатора [Бахов : 18-20]. Відтак провідною тенденцією розвитку перекладацької галузі стає локалізація, тобто стирання меж між різними картинами світу, максимальна адаптація до культурного коду мови перекладу і намагання зробити перекладача максимально невидимим («*translator invisibility*» [Venuti]) у цьому перекладацькому процесі. За сьогоденної соціально-економічної ситуації, коли від виробничих процесів очікують безпрецедентної ефективності щодо часу й витрат, перекладу доводиться відповідати правилам нехайності, прозорості та невидимості.

Отже, до компетентності перекладача відповідно варто додавати відповідні *soft skills*, які забезпечуватимуть йому можливість працювати у команді над перекладом як проектом і виконувати багато організаційних завдань пов'язаних з перекладацькою діяльністю, крім самого процесу перекладу, уміння володіти сучасними перекладацькими інформаційними технологіями (машинний переклад, CAT) та уміння локалізувати переклад і застосовувати відповідні стратегії.

Крім цього, нові тенденції у перекладі дають поштовх розвитку новим напрямом у перекладі.

Популярним стає постредагування машинного перекладу. Якщо система автоматизованого перекладу лише асистує, допомагає у роботі перекладача, то використання машинного перекладу в останні роки привело до величезної кількості роботи для тих, хто займається його постредагуванням. Постредагування може включати виправлення граматичних помилок, невдалих формулювань, стилю і т.д., щоб перетворити переклад сумнівної якості в бездоганний. Клієнти можуть також звертатися до фахівців з постредагування, щоб їх переклади відповідали культурним особливостям та нормам цільової аудиторії. Такий вид перекладу допомагає перекладати у швидкому темпі великі об'єми текстів [Bielsa].

Також з'являються нові види перекладу, такі як аудіовізуальний переклад, зокрема субтитрування, транскрипція, аудіодискрипція [Притиченко].

Послуги аудіовізуального перекладу і, зокрема, перекладу відео, користуються величезним попитом, цей попит продовжує зростати разом з непомірним попитом на відеоконтент. Інтернет переповнений відео – від новинних сайтів до соціальних мереж і бізнес-платформ. Наступний крок – невід'ємний для компаній, які витратили гроші на створення відеоконтенту, вони перекладають цей контент на кілька мов для охоплення ще більшої аудиторії. Основна частина витрат пов'язана з початковим створенням контенту, тоді як невеликі додаткові витрати можуть значно посилити вплив. Таким чином, послуги перекладача можуть забезпечити чудову окупність інвестицій [Цверкун].

Паралельно зі збільшенням попиту на відеоконтент і переклад відео, зростає попит й на субтитри. За даними Digiday, понад півмільярда людей дивляться відео на Facebook щодня, 85%

цих відео відтворюються без звуку, але з субтитрами [Бахов].

Аудіодискрипція (тифлокоментування) – це голосовий опис того, що відбувається на екрані, робить кіно доступним для людей із порушеннями зору та полягає у створенні окремої звукової доріжки із закадровим описом персонажа, предмета, простору або дії у відеопродукції, призначеної для осіб з порушеннями зору та осіб з дислексією [Притиченко : 222-225].

Складність роботи тифлокоментатора полягає в тому, що для підготовки якісного спеціаліста потрібна висока міра спостережливості, грамотна вимова, вміння висловлюватися лаконічно, при цьому передаючи суть того, що відбувається. Такий фахівець повинен мати широкий кругозір, оскільки потрібно грамотно прокоментувати будь-яку ситуацію. Тифлокоментування – це творчий процес. У кожній складній ситуації може бути кілька правильних рішень і професійний тифлокоментатор може ці рішення знайти. Сьогодні робота з підготовки перекладачів-тифлокоментарів починає набувати масового характеру. Цьому сприяє вихід низки законодавчих актів, наприклад, ухвалені минулого року поправки до закону «Про авторське право та суміжні права». Вони сприяють тому, щоб українські фільми виходили із субтитрами та тифлокоментарями до кожної картини, але на жаль поки що немає законів які б зобов'язували кінотеатри та кіностудії випускати фільми з тифлокоментарями [Притиченко].

Транскреція передбачає, що перекладений текст повинен мати схожий ефект на читача як у вихідній мові, так і мовою перекладу. Такий вид перекладу вимагає від перекладача створення нових лінгвістичних і культурних образів, які б компенсували відсутність або неадекватність

існуючих [Бойчук, Олексишина]. Транскреція часто використовується в маркетингу та допомагає розширити аудиторію і є хорошою стратегією у набутті нових клієнтів. Транскреція сприяє правильному розумінню сенсу, імпліцитної інформації та інтенції рекламних слоганів. Такий вид перекладу вимагає від перекладача не тільки високої кваліфікації, а й широкого спектру міжкультурних знань та компетентностей, а також креативного підходу [Бойчук, Олексишина].

**Результати дослідження.** Таким чином, у процесі підготовки майбутнього перекладача варто врахувати зміни в архітектурі компетентності перекладача у конфронтації з великим обсягом та різноманіттям текстів для перекладу в нових умовах цифровізації, що динамічно рухає цю галузь уперед. Основним гаслом для розвитку перекладацької галузі є локалізація, тобто стирання меж між різними картинами світу, максимальна адаптація до культурного коду мови перекладу і намагання зробити перекладача максимально невидимим («*translator invisibility*») у цьому перекладацькому процесі.

**Висновки.** Отже, до компетентності перекладача відповідно варто додавати відповідні *soft skills*, які забезпечуватимуть йому можливість працювати у команді над перекладом як проектом, уміння володіти сучасними перекладацькими інформаційними технологіями (машинний переклад, CAT) та уміння локалізувати переклад і застосовувати відповідні стратегії. Також принциповим є ознайомлення майбутніх перекладачів з новими видами перекладу, які захоплюють ринок перекладацьких послуг. Подальші дослідження щодо внесення змін у структуру компетентності перекладача можуть слугувати предметом подальших наукових розвідок з цього питання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахов І.С. Субтитрування в перекладі як інструмент формування професійної ідентичності перекладачів в умовах глобалізації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія «Філологія». 2019. № 38. С. 30–35.
2. Бойчук А., Олексишина Л. Транскреція як новий підхід до перекладу рекламних текстів і слоганів. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. Серія «Германська філологія». 2021. С. 18–24.
3. Гладкая Н. Нелокальная локализация: как перевести игру на 7 языков и не наладить. *Strategium.ru*. URL: <https://www.strategium.ru/forum/topic/59437-nelokalnaya-lokalizatsiya-kak-perevesti-igru-na-7-yazykov-i-nenalazhat/> (дата звернення: 01.02.2023).
4. Притиченко Г. Сучасні тенденції у перекладознавстві та їх вплив на роботу перекладача. *Молодий вчений*. 2021. № 12 (100). С. 222–225. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45> (дата звернення: 31.01.2023).

5. Цверкун Ю. *Тенденції перекладацької галузі у 2021 році*. URL: <https://profpereklad.ua/ru/tendencii-perevodcheskoj-otrasli-v-2021-godu/>.
6. Bielsa E. *Routledge Handbook of Translation and Media*. Taylor & Francis Group, 2021.
7. Venuti L. *The Translation Studies Reader* / ed. by L. Venuti. 4th ed. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2021. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429280641> (date of access: 01.02.2023).

#### REFERENCES

1. Bakhov, I. (2019). Subtytruvannya v perekladі yak instrument formuvannya profesiinoi identychnosti perekladachiv v umovakh hlobalizatsii [Subtitling in translation as a tool for the formation of the professional identity of translators in the conditions of globalization]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, (38), 30–35. [in Ukrainian]
2. Boichuk, A., & Oleksyshyna, L. (2021). Transcreation As A New Approach To Translation Of Advertising Texts And Slogans. *Germanic Philology Journal of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*, (833), 18–24. <https://doi.org/10.31861/gph2021.833.18-24> [in Ukrainian]
3. Hladkaia N. Nelokalnaia lokalizatsiia: kak perevesty yhru na 7 yazykov y ne nalazhat (2020). [Non-local localization: how to translate the game into 7 languages and not fix it.] *Strategium.ru*. URL: <https://www.strategium.ru/forum/topic/59437-nelokalnaya-lokalizatsiya-kak-perevesti-igru-na-7-yazykov-i-ne-nalazhat/> (date of application: 01.02.2023). [in Russian]
4. Prytychenko, H. (2021). Suchasni tendentsii u perekladoznavstvi ta yikh vplyv na robotu perekladacha [Current Trends Translation and their Impact on the Work Of the Translator]. *Molodyi vchenyi*, (12 (100)), 222–225. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45> [in Ukrainian]
5. Tsvierkun Yu. (2021). Tendentsii perekladatskoi haluzi u 2021 rotsi [Trends in the translation industry in 2021]. <https://profpereklad.ua/ru/tendencii-perevodcheskoj-otrasli-v-2021-godu/> [in Ukrainian]
6. Bielsa E. (2021) *Routledge Handbook of Translation and Media*. Taylor & Francis Group.
7. Venuti L. (2021) *The Translation Studies Reader* / ed. by L. Venuti. 4th ed. Abingdon, Oxon; New York: Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429280641> (date of access: 01.02.2023).

---

#### V. D. IHNATENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Roman-Germanic Philology and Translation Studies,  
Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine  
Email: victoria\_ignatenko@btsau.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0003-0933-0949>*

#### FEATURES OF FUTURE TRANSLATORS' TRAINING IN CONFORMITY WITH CURRENT TRENDS IN THE TRANSLATION INDUSTRY

The article deals with current trends in the translation industry, which are reflected in the peculiarities of the training of future translators, who must be competitive and ready to work in the conditions of the modern labor market after training. The peculiarities of the Ukrainian translation industry are presented, taking into account the modern processes of internationalization, globalization and digitalization. The change in the perception of the translator in the modern world, his role and the evolution of the translator's competence in the confrontation with a large volume and variety of texts for translation in the new conditions of digitalization are analyzed, in particular, under the condition of the formation of competence in the use of machine translation and automated translation systems. The translator becomes the embodiment of the translation project with a multitasking functionality aimed at decoding the mental identity of the respective nations through translation. The concept of "localization" is considered in a broader context for translation activity and the role of localization in modern translation strategy has been analyzed. The article highlights the concept of "translator's invisibility" in the context of modern changes in the market of translation services. Modern new methods and types of translation, such as post-editing, audiovisual translation, including subtitling, transcreation, audio description, have been also considered and analyzed. As a result, appropriate soft skills should be added to the competence of the translator, which will provide him with the opportunity to work in a team on translation as a project and to perform many organizational tasks related to translation activities, in addition to the translation process itself, the ability to own modern translation information technologies (machine translation, CAT) and the ability to localize translation and apply appropriate strategies when performing new types of translation.

**Key words:** market of translation services, post-editing, audiovisual translation, transcreation, audiodescription, translation information technologies, translation strategy.

УДК 378.04:338.48

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.4>

### **Е. О. КОСИНСЬКИЙ**

*викладач кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ekosynsjkyj@lpc.ukr.education](mailto:ekosynsjkyj@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-4297-4087>*

### **О. Л. ДИШКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [odyshko@lpc.ukr.education](mailto:odyshko@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-1310-6950>*

### **Н. В. ТАБАК**

*викладач вищої категорії,  
циклової комісії теорії і методики фізичного виховання,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ntabak@lpc.ukr.education](mailto:ntabak@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-8478-2075>*

### **А. Г. ЧИЖ**

*викладач вищої категорії,  
циклової комісії теорії і методики фізичного виховання,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [achyzh@lpc.ukr.education](mailto:achyzh@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0001-5678-5490>*

## **АНАЛІЗ ОБ'ЄКТИВНОЇ І СУБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ РІВНЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ**

Проблема здоров'я молоді має не аби яке значення для успішного опанування обраної професії. Важливим є формування у студентів не тільки свідомого ставлення до власного здоров'я, але й розуміння необхідності постійно його контролювати. При цьому важливо, що погіршення здоров'я не усвідомлюється повною мірою самими здобувачами вищої освіти, вони також недооцінюють фактори, які впливають на його рівень. Відомо, що здоровий спосіб життя, регулярне фізичне навантаження та дотримання здоров'язбережувальних заходів дозволяють зберегти та зміцнити їхнє здоров'я. У зв'язку з цим важливо порівняти суб'єктивну оцінку рівня свого здоров'я здобувачами вищої освіти зі справжнім його станом, особливо в умовах сьогодення.

Метою роботи є дослідження глибини розбіжностей між самооцінкою рівня здоров'я та об'єктивними даними стану соматичного здоров'я студентської молоді як наслідку впливу сучасних умов.

Нами було обстежено 355 студентів (205 дівчат та 105 хлопців), віднесених за станом здоров'я до основної медичної групи. На підставі анонімного анкетування, проведеного на початку навчального року, ми визначили суб'єктивний рівень здоров'я студентів. Одночасно, провівши тестування за методикою Г. Апанасенка, ми встановили реальний стан соматичного здоров'я здобувачів вищої освіти.

Після аналізу отриманих даних виявили, що на тлі загалом високої самооцінки рівня здоров'я і дівчат (низький лише 3% респондентом, високий і вище середнього вказали 10,6% і 65,2% респондентів, відповідно) і хлопців (низький рівень не зафіксовано в жодного респондента, високий вказали 30,2% і вище середнього – 58,1%

опитаних) очевидним є низький рівень об'єктивних показників здоров'я, визначених за методикою Г. Апанасенка: у дівчат – 49,27% низький рівень і 32,68% нижче середнього, у хлопців – 39,33% низький рівень і 36,67% нижче середнього.

**Ключові слова:** фізичне виховання, самооцінка здоров'я, фізичне здоров'я, соматичне здоров'я.

**Поставлення проблеми.** Протягом багатьох років однією з актуальних проблем є здоров'я молоді, на яке нині має особливий вплив життя в екстремальних умовах: спочатку – пандемії, а відтак – війни. Ці обставини неухильно знижують фізичну активність населення (внаслідок «дистанційного» життя) та водночас збільшують психоемоційне навантаження на суспільство (передовсім молодь), яке раптом виявилось позбавленим того, до чого поступово звикло – до свободи, відкритих можливостей, а також безперешкодного споживацтва, комфорту й розмаїття задоволень. У підсумку, як свідчать наукові дані, наявна тенденція до зниження загального рівня здоров'я та фізичної підготовленості власне студентської молоді залежно від віку і тривалості процесу освіти. При цьому важливо, що погіршення здоров'я не усвідомлюється повною мірою самими здобувачами вищої освіти, вони також недооцінюють фактори, які впливають на його рівень. Разом із тим їм, беззаперечно, відомо, що здоровий спосіб життя, регулярне фізичне навантаження та дотримання здоров'язбережувальних заходів дозволяють зберегти та зміцнити їхнє здоров'я. Отже, найскладнішим є переконати молодь у цінності здоров'я, бо, як слушно зауважує Г. Апанасенко, здоров'я – це «гармонія, внутрішньо системний порядок, що забезпечує такий рівень енергетичного потенціалу, який дозволяє людині добре почуватися і оптимально виконувати біологічні та соціальні функції» [Апанасенко].

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема здоров'я студентства привертає увагу багатьох вітчизняних і закордонних науковців. У своїх працях її аналізували Т. Христова, Н. Науменко, А. Козлов, Л. Дрожик, С. Присяжнюк, В. Краснов, О. Согоконь, Н. Сороколіт, М. Кухар та ін. Усі науковці особливо наголошували на важливості формування у студентів свідомого ставлення до власного здоров'я. Зосібна А. Лозовровчук підкреслював, що ставлення студентів до свого здоров'я є осно-

вою здоров'язбереження, а пропаганда здорового способу життя через фізичне виховання на уроках є складовою у розв'язанні проблеми здоров'язбереження [Лозовровчук]. Дослідники О. Міхеєнко, Г. Мешко, В. Литвиненко, М. Дяченко-Богун показали важливість свідомого ставлення до здоров'я як частини інтегративної якості культури студентів [Міхеєнко].

І. Стахів та З. Гонтар зауважили, що процес виховання свідомого ставлення молоді до власного здоров'я починається з першого курсу навчання у вищому навчальному закладі і забезпечується низкою педагогічних умов, а саме: 1) поєднанням навчального процесу з практичною діяльністю студентів; 2) ознайомленістю молоді з основами здорового способу життя, формуванням свого власного здорового стилю життя; 3) формуванням цільової настанови і мотивації студентів щодо зміцнення свого здоров'я і набуття відповідних знань, умінь і навичок [Стахів].

Важливо розуміти, що адекватна самооцінка рівня здоров'я студентів – це важлива складова свідомого ставлення до свого здоров'я. Чимало фахівців вивчали самооцінку здоров'я студентів в різних аспектах і досліджували різні кореляційні зв'язки. Зокрема В. Ждан, Г. Слабкий, О. Жданова, досліджуючи зв'язок самооцінки здоров'я і звернення студентів по медичну допомогу, виявили, що здоров'я як добре оцінили всього 10,2%, а як задовільне – 26,0% опитаних студентів. При цьому 55,8% опитаних мають хронічні захворювання, а 70,6% щорічно хворіють на гострі захворювання [Ждан].

Г. Харченко, С. Яценко, Є. Неведомська, досліджуючи взаємозв'язок самооцінки рівня здоров'я студентів із рівнем тривожності, наголошували на наявності зв'язків між тривожністю і самооцінкою здоров'я у студентів. Особливо яскраво це було видно, коли вказані показники були представлені у вигляді суми балів, тобто як кількісні показники. За критерієм Спірмена, зв'язок між самооцінкою здоров'я та ситуаційною тривожністю рівнявся 0,53 ( $p=0,00001$ ), зв'язок між самооцінкою здоров'я та особистісною тривожністю –

0,45 ( $p=0,00023$ ). В обох випадках зв'язок був прямим, середньої сили та статистично значущим. Отже, зростання обох видів тривожності було пов'язано з погіршенням стану здоров'я студентів за їхньою самооцінкою [Харченко].

Ж. Малахова провела кореляційний аналіз між показниками, що характеризують рівень здоров'я, фізичну підготовленість та самооцінку здоров'я студентів [Малахова]. В. Савченко, О. Буряк, О. Комоцька досліджували зв'язок рівня духовності з самооцінкою рівня здоров'я студентів. Прикметно, що науковці не виявили зв'язку рівня духовності зі самооцінкою рівня здоров'я студентів [Савченко].

Незважаючи на кількість досліджень, нині тема порівняння суб'єктивного (виявленого в процесі анкетування) й об'єктивного рівнів здоров'я (визначеного за допомогою об'єктивних методів кількісної оцінки рівня соматичного здоров'я) потребує перегляду в аспекті впливу новітніх умов життя та навчання, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета дослідження** – дослідити глибину розбіжностей між самооцінкою рівня здоров'я та об'єктивними даними стану соматичного здоров'я студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Нами було обстежено 355 студентів (205 дівчат та 105 хлопців), віднесених за станом здоров'я до основної медичної групи. На початку навчального року їм було запропоновано заповнити анонімну анкету для визначення самооцінки рівня здоров'я студентів. В опитувальнику пропонувалось оцінити свій рівень здоров'я за п'ятибальною шкалою: високий, вище середнього, середній, нижче середнього і низький. Анкетування відбувалося в навчальних аудиторіях після закінчення занять. Респондентам пояснювалася мета дослідження. Заповнення анкет займало до 15 хвилин часу. Результати дослідження заносилися до зведених таблиць, відтак розраховувалися відносні показники.

Одночасно для визначення соматичного здоров'я студентів теж на початку навчального року було проведено тестування за методикою Г. Апанасенка [Апанасенко]. Ця методика передбачає визначення антропометричних, фізіологічних і функціональних показників та їхніх індексів. При цьому визначення антро-

пометричних показників (зріст, маса тіла, динамометрія кисті) проводилися за загальноприйнятими методиками.

У всіх студентів за стандартними методиками визначалися такі фізіологічні показники: життєва ємність легень (ЖЄЛ), частота серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск (АТ). Визначення функціональних показників кардіореспіраторної системи (проба Мартіне Кушелєвського) виконувалося в такий спосіб: у випробуваного визначався пульс за 10 секунд в положенні сидячи, потім протягом 30 секунд він виконував 20 присідань, піднімаючи руки вперед, після чого в положенні сидячи фіксувався час відновлення пульсу до початкових значень.

На основі отриманих даних було розраховано такі індекси: індекс маси тіла (ІМТ) – як співвідношення маси тіла до квадрату довжини тіла; життєвий індекс (ЖІ) – як відношення ЖЄЛ до маси тіла; силовий індекс (СІ) – як відношення абсолютного показника сили кисті до маси тіла; індекс Робінсона – як добуток частоти серцевих скорочень та систолічного артеріального тиску, поділений на 100.

Рівень соматичного здоров'я випробуваних визначався шляхом порівняння отриманих інтегральних показників, що були розраховані за результатами оцінювання антропометричних, фізіологічних та функціональних показників, з відповідною шкалою [Апанасенко].

Усі дослідні проводилися відповідно до Конвенції Ради Європи «Про захист прав людини і людської гідності в зв'язку з застосуванням досягнень біології та медицини: Конвенція про права людини та біомедицину (ETS №164)» від 04 квітня 1997 року та Гельсінської декларації Всесвітньої медичної асоціації (2008). З усіма учасниками підписували «Інформовану згоду», в якій були вказані етапи й методи дослідження.

Дослідження самооцінки рівня здоров'я студенток показало, що низьким свій рівень здоров'я визнали лише 3% респонденток, нижче середнього – 7,1%; середнім – 14,1% дівчат; вищим за середній – 65,2%; високим – 10,6% опитаних дівчат.

Визначення соматичного здоров'я за методикою Г. Апанасенка виявило такі дані: низький рівень здоров'я мали 49,27% обстежених;

32,68% обстежених дівчат мали рівень здоров'я нижче середнього; 17,07% – середній рівень і лише 0,98% – вище середнього, і в жодній обстеженій не виявлено високого рівня соматичного здоров'я (рис. 1).

Отримані результати почасти збігаються з показниками, визначеними науковцями в низці проведених ними досліджень. Зосібна О. Томенко стверджує, що найбільша частка обстежених дівчат має низький (52,6%) та нижче середнього (40,5%) рівень здоров'я, середній рівень здоров'я має лише 6,9%, вище середнього і високий рівні не зафіксовано [Томенко].

Отриманні нами результати, які свідчать про низький рівень соматичного здоров'я у дівчат, також збігаються зі спостереженнями П. Гунько, які показали, що низький рівень здоров'я мають 40% студенток, нижче середнього – 45%, середній – 15%. Отже, серед дівчат, які брали участь в експерименті, не виявилось жодної особи з високим та вище середнього рівнями соматичного здоров'я [Гунько].

Подібні дані отримали науковці М. Кочина та А. Біла, чия оцінка загального рівня здоров'я студентів за методикою Г. Апанасенка показали, що високого рівня здоров'я не було в жодного студента, рівень вище середнього виявлено у 10 ( $8,0 \pm 2,5$ )% студентів, причому він частіше спостерігався в дівчат. Середній рівень мали 57 ( $48 \pm 4,6$ )% студентів, причому більшість становили юнаки. Рівень здоров'я нижче середнього та низький спостерігався

у 53 ( $44 \pm 4,5$ )% студентів, причому практично в рівному відсотку в юнаків та дівчат [Кочина]. Подібні дані отримані в результаті дослідження Л. Товкун та М. Царьової. Науковці зазначають, що лише в 1,14% досліджуваних студентів визначено високий рівень соматичного здоров'я і у 10,23% досліджуваних – рівень вище середнього. У більшості студентів (39,77%) – середній і нижче середнього (25%) рівні соматичного здоров'я [Товкун]. При цьому фахівці зауважують на тенденції щодо погіршення стану здоров'я студентської молоді, що вимагає розроблення програми з фізичного виховання з акцентом на оздоровчу спрямованість. В цьому аспекті особливої уваги потребують студенти з низьким рівнем соматичного здоров'я. Цей рівень є наслідком невідповідності адаптаційних резервів організму способу життя юнаків/підлітків і потужності впливу шкідливих факторів довкілля, негативна дія яких на студентів спостерігається впродовж усіх років навчання.

Водночас А. Сахненко, досліджуючи рівень здоров'я у студентів аграрних спеціальностей, зазначила, що в переважній більшості досліджуваних виявлено низький рівень фізичного здоров'я: 98,8% студентства мають низький рівень соматичного здоров'я; 1,1% демонструють рівень нижчий за середній; 0,2% мають середній рівень. Вищий за середній та високий рівень фізичного здоров'я серед студентства не зафіксовано взагалі [Сахненко]. Отже, загалом

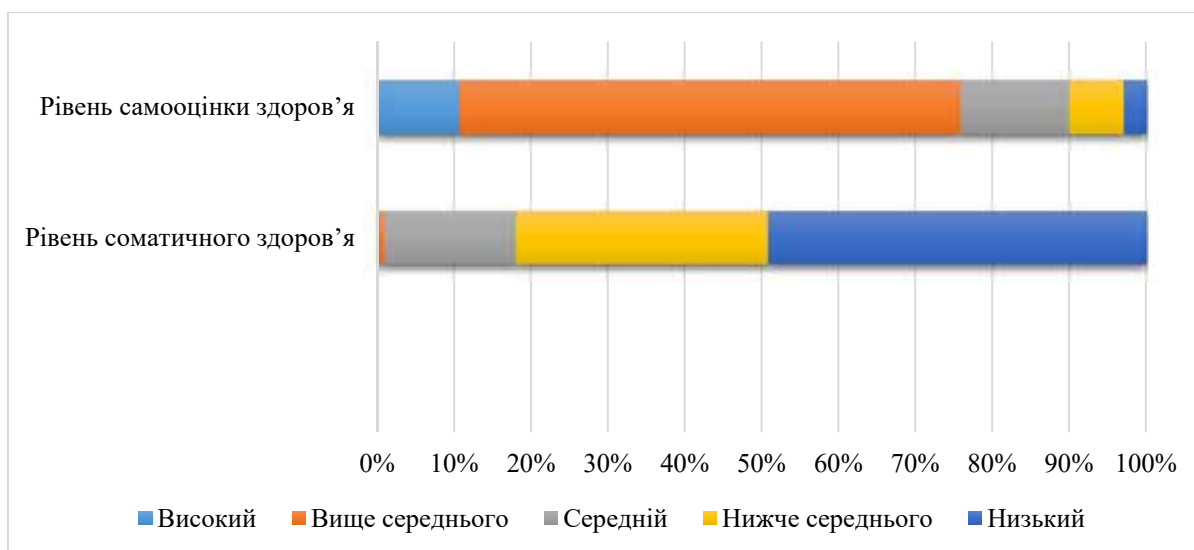


Рис. 1. Показники рівнів самооцінки та соматичного здоров'я дівчат, %



результати нашого дослідження рівня здоров'я студенток, що припадають на період воєнного стану, та підсумки попередніх досліджень суттєво не відрізняються.

Аналіз даних дослідження самооцінки здоров'я серед хлопців засвідчив, що низький рівень здоров'я не зафіксовано в жодного студента; 4,2% обстежених хлопців визнали рівень свого здоров'я як нижче середнього; 7,4% – як середній, 58,1% – вище середнього і як високий оцінюють рівень свого здоров'я 30,2% опитаних.

Дослідження стану соматичного здоров'я студентів за методикою Г. Апанасенка показало, що низький рівень здоров'я має 39,33% обстежених; 36,67% обстежених хлопців мають рівень здоров'я нижче середнього; 21,33% – отримали оцінку рівня здоров'я як середній, лише 2,67% вище середнього і в жодного обстеженого не виявлено високого рівня соматичного здоров'я (рис. 2).

Ці дані подібні до результатів досліджень А. Невеликої, О. Сутулої та Н. Зелененко. Фахівці наголошують на відсутності студентів-хлопців з високим рівнем соматичного здоров'я [Невелика]. Таким чином, результати нашого та попередніх досліджень не відрізняються кардинально.

Отже, оцінка загального рівня здоров'я студентів за методикою Г. Апанасенка показала, що високого рівня здоров'я не було в жодного студента, рівень вище середнього виявлено в 10 (8,0±2,5)% студентів, причому він частіше

спостерігався у дівчат. Середній рівень мали 57 (48±4,6)% студентів, причому більшість становили юнаки. Рівень здоров'я нижче середнього та низький спостерігався у 53 (44±4,5)% студентів, причому практично в рівному відсотку в юнаків та дівчат [Кочина].

**Результати й висновки.** Таким чином, на тлі загалом високої самооцінки рівня здоров'я і студенток (високий і вище середнього вказали 10,6%, і 65,2% респондентів відповідно) і студентів (високий і вище середнього вказали 30,2%, і 58,1% респондентів відповідно) очевидним є низький рівень об'єктивних показників здоров'я, визначених за методикою Г. Апанасенка: у дівчат – 49,27% низький рівень і 32,68% нижче середнього, у хлопців – 39,33% низький рівень і 36,67% нижче середнього. Хоча такі результати особливо не відрізняються від підсумків досліджень довоєнного і допандемічного часу, важливо зважати на те, що, можливо, потрібно, аби сплинуло більше часу, щоб фактори пандемії і війни проявили свій вплив більш яскраво. Разом із тим висока самооцінка власного здоров'я молоддю свідчить не тільки про легковажність, недообстеженість тощо, а й про оптимістичну налаштованість нашого юнацтва, незважаючи на екстремальні життєві обставини, що є позитивним фактором.

Перспективи досліджень полягають у подальшому спостереженні за рівнем здоров'я молоді та виявленні й вивченні глибинних причин розбіжностей між об'єктивними і суб'єктивними показниками рівня здоров'я.

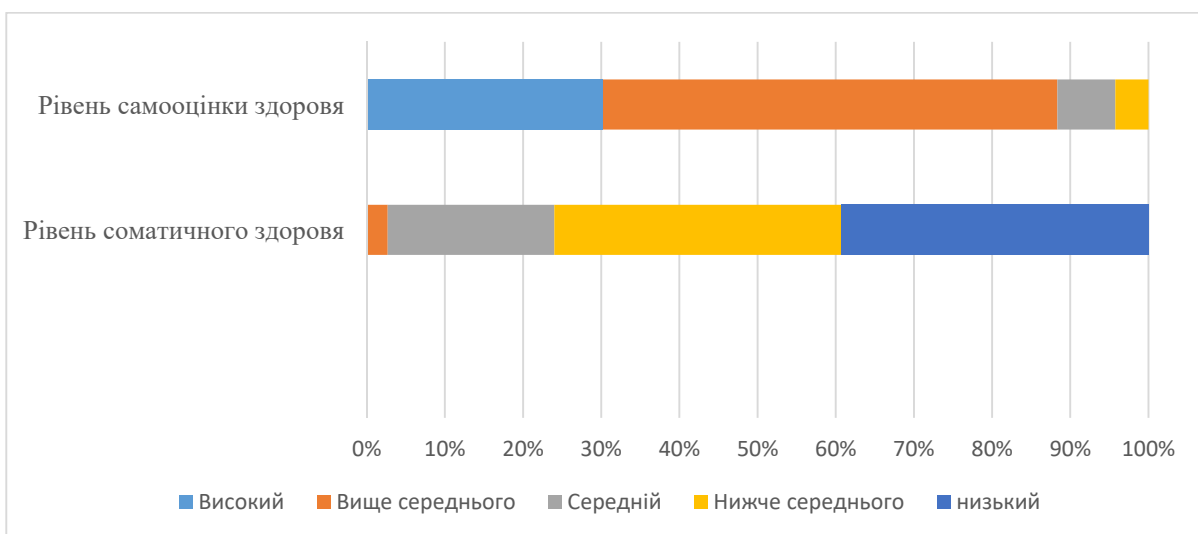


Рис. 2. Показники рівнів самооцінки та соматичного здоров'я хлопців, %

### ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л., Попов Л. О. Медицинская валеология. Київ: «Здоров'я», 1998. 248 с.
2. Гунько П.М., Палічук Ю.І. Динаміка показників соматичного здоров'я студентської молоді у процесі занять фізичними вправами силової спрямованості. Фізична культура, спорт та здоров'я різних груп населення : Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. молодих вчених (Черкаси, 5 грудня 2022 р.). Черкаси, 2022. С. 10–16.
3. Ждан В.М., Слабкий Г.О., Жданова О.В. Самооцінка студентською молоддю стану особистого здоров'я та характеристика їх звернень за медичною допомогою. Світ медицини та біології. 2019. № 4 (70). С. 71–76.
4. Кочина М. Л., Біла А. А. Результати оцінювання рівня соматичного здоров'я студентів різного віку. Український журнал медицини, біології та спорту. 2020. Том 5, № 2 (24). С. 235–242.
5. Лозоворчук А. Р. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів у закладах вищої освіти. Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини: наук.-практ. internet-конф. з міжнар. участю (Харків, 23-24 квітня 2020 року). Харків, 2020. С. 112–114.
6. Малахова Ж.В. Кореляційний аналіз взаємозв'язку показників рівня здоров'я, фізичної підготовленості та самооцінки студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2019. № 4 (112). С. 82–87.
7. Міхєєнко О. І., Мешко Г. М., Литвиненко В. А., Дяченко-Богун М. М. Формування культури здоров'я студентської молоді як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2019. Вип. 4 (129). С. 47–54.
8. Науменко Н. В., Козлов А. В., Дрожик Л. В. Шляхи збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді. Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини: науково-практичної internet - конференції з міжнародною участю (Харків, 23-24 квітня 2020 року). Харків, 2020. С. 104–106.
9. Невелика А.В., Сутула О.В., Зелененко Н.О. Результативність методик оцінки рівня здоров'я студентів. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології. Харків, 2020. № 5(3). С. 31–35.
10. Присяжнюк С.І., Краснов В.П. Здоров'я студентської молоді та шляхи його формування в системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2019. Вип. 3 К (110). С. 475–480.
11. Савченко В., Буряк О., Комоцька О. Рівень духовного розвитку студентів гуманітарного університету та його зв'язок із самооцінкою здоров'я. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2019. № 2. С. 47–53.
12. Сахненко А. В. Рівень соматичного здоров'я студентів аграрних спеціальностей. URL : <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7491/1/Сахненко%20вісник%20Драгоманова.pdf>. (дата звернення: 10.01.2023)
13. Сороколіт Н.С., Кухар М.М. Моніторинг стану здоров'я студентів I-II курсів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2019. Вип. 3 К (110). С. 533–538.
14. Стахів І. Є., Гонтар З. Г. Формування здоров'я збережувальних компетенцій студентів вищих навчальних закладах. Управлінські, правові та економічні аспекти забезпечення безпеки життєдіяльності населення і територій: Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених, курсантів та студентів. Львів, 2019. С. 86–88.
15. Товкун Л.П., Царьова М.П. Оцінка рівня соматичного здоров'я студентів Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 167–170.
16. Томенко О.А. Обґрунтування здоров'язбережувальної складової неспеціальної (загальної) фізкультурної освіти студентської молоді. *Молодий вчений*. 2018. № 4.3 (56.3). С. 83–88.
17. Харченко Г., Яценко С., Неведомська Є. Рівень тривожності студентів та його зв'язок з самооцінкою здоров'я. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2019. № 2. С. 68–73.
18. Христова Т. Є. Стан здоров'я майбутніх учителів та вектори його оптимізації. *Інноваційна педагогіка*. 2019 (12). С. 143–146.

### REFERENCES

1. Apanasenko G. L., Popov L. O. (1998) Meditsinskaya valeologiya [Medical valeology]. 248 p. [in Ukrainian]
2. Hunko P.M., Palichuk YU.I. (2022) Dynamika pokaznykiv somatychnoho zdorovya student•skoyi molodi u protsesi zanyat fizychnymy vpravamy sylovoyi spryamovanosti [Dynamics of indicators of somatic health of student youth in the process of strength-oriented physical exercises]. Fyzichna kul'tura, sport ta zdorovya riznykh hrup naselelnya – Physical culture, sports and health of different population groups. pp. 10–16. [in Ukrainian]
3. Zhdan V.M., Slabkyu H.O., Zhdanova O.V. (2019) Samoootsinka student•skoyu moloddyu stanu osobystoho zdorovya ta kharakterystyka yikh zvernenn za medychnoyu dopomohoyu [Self-assessment of the state of personal health by student youth and characteristics of their requests for medical help]. Svit medytsyny ta biolohiyi – The world of medicine and biology. pp. 71–76. [in Ukrainian]
4. Kochyna M. L., Bila A. A. (2020) Rezultaty otsinyuvannya rivnya somatychnoho zdorovya studentiv riznoho viku [Results of assessment of the level of somatic health of students of different ages]. Ukrayinskyy zhurnal medytsyny, biolohiyi ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports. pp. 235–242. [in Ukrainian]
5. Lozovorchuk A. R. (2020) Formuvannya zdorovyazberihayuchoyi kompetentnosti studentiv u zakladakh vyshchoyi osvity [Formation of health-preserving competence of students in institutions of higher education]. Suchasni

tendentsiyi spryamovani na zberezhennya zdorovya lyudyny – Modern trends are aimed at preserving human health. pp. 112–114. [in Ukrainian]

6. Malakhova ZH.V. (2019) Korelyatsiynnyy analiz vzayemozvyazku pokaznykiv rivnya zdorovya, fizychnoyi pidhotovlenosti ta samoostinky studentiv [Correlational analysis of the relationship between indicators of the level of health, physical fitness and self-esteem of students]. Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University. pp. 82–87. [in Ukrainian]

7. Mikheyenko O. I., Meshko H. M., Lytvynenko V. A., Dyachenko-Bohun M.M. (2019) Formuvannya kultury zdorovya student•skoyi molodi yak pedahohichna problema [Formation of the health culture of student youth as a pedagogical problem]. Naukovyy visnyk Pivdenoukrayinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho - Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiyi. pp. 47–54. [in Ukrainian]

8. Naumenko N. V., Kozlov A. V., Drozhyk L. V. (2020) Shlyakhy zberezhennya ta zmitsnennya zdorovya student•skoyi molodi [Ways of preserving and strengthening the health of student youth]. Suchasni tendentsiyi spryamovani na zberezhennya zdorovya lyudyny – Modern trends are aimed at preserving human health. pp. 104–106. [in Ukrainian]

9. Nevelyka A.V., Sutula O.V., Zelenenko N.O. (2020) Rezultatyvnist metodyk otsinky rivnya zdorovya studentiv [Effectiveness of methods of assessing students health level]. Fizychna rehabilitatsiya ta rekreatsiyno-ozdorovchi tekhnolohiyi - Physical rehabilitation and recreational and health technologies. pp. 31–35. [in Ukrainian]

10. Prisyazhnyuk S.I., Krasnov V.P. (2019) Zdorovya student•skoyi molodi ta shlyakhy yoho formuvannya v systemi osvity [Health of student youth and ways of its formation in the education system]. Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University. pp. 475–480. [in Ukrainian]

11. Savchenko V., Buryak O., Komotska O. (2019) Riven dukhovnoho rozvytku studentiv humanitarnoho universytetu ta yoho zvyazok iz samoostinkoyu zdorovya [The level of spiritual development of humanitarian university students and its relationship with self-assessment of health]. Sportyvna nauka ta zdorovya lyudyny - Sports science and human health. pp. 47–53. [in Ukrainian]

12. Sakhnenko A. V. (2019) Riven somatychnoho zdorovya studentiv ahrarnykh spetsialnostey [Level of somatic health of students of agricultural specialties]. Retrieved from <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7491/1/Caxnenko%20вісник%20Драгоманова.pdf>. (Last accessed: 10.01.2023) [in Ukrainian]

13. Sorokolit N.S., Kukhar M.M. (2019) Monitorynh stanu zdorovya studentiv I-II kursiv [The monitoring of I-II year students' health conditions]. Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University. pp. 533–538. [in Ukrainian]

14. Stakhiv I. YE., Hontar Z. H. (2019) Formuvannya zdorovya zberezhuvalnykh kompetentsiy studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Formation of health saving competencies of students in higher educational institutions]. Upravlinski, pravovi ta ekonomichni aspekty zabezpechennya bezpeky zhyttyediyalnosti naseleennya i terytoriy – Administrative, legal and economic aspects of ensuring the safety of life activities of the population and territories. pp. 86–88. [in Ukrainian]

15. Tovkun L.P., Tsarova M.P. (2017) Otsinka rivnya somatychnoho zdorovya studentiv Pereyaslav-Khmelnyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriya Skovorody [Evaluation of the level of somatic health of students of Pereyaslav-Khmelnysky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda]. Molodyy vchenyy - Young Scientist. pp. 167–170. [in Ukrainian]

16. Tomenko O.A. (2018) Obgruntuvannya zdorovyazberezhnoyi skladovoyi nespetsial'noyi (zahal'noyi) fizkul'turnoyi osvity student•s'koyi molodi [Substantiation of the Health-Maintenance Part of Student's General Physical Education]. Molodyy vchenyy – Young Scientist. pp. 83–88. [in Ukrainian]

17. Kharchenko H., Yatsenko S., Nevedomska YE. (2019) Riven tryvozhnosti studentiv ta yoho zvyazok z samoostinkoyu zdorovya [Anxiety level of students and its relationship with self-assessment of health]. Sportyvna nauka ta zdorovya lyudyny – Sport Science and Human Health. pp. 68–73. [in Ukrainian]

18. Khrystova T. YE. (2019) Stan zdorovya maybutnikh uchyteliv ta vektory yoho optymizatsiyi [The state of health of future teachers and vectors of its optimization]. Innovatsiyna pedahohika - Innovative pedagogy. 1 (12). pp. 143–146. [in Ukrainian]

**E. O. KOSYNSKYI**

*Lecturer at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [ekosynsjkyj@lpc.ukr.education](mailto:ekosynsjkyj@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-4297-4087>*

**O. L. DYSHKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [odyshko@lpc.ukr.education](mailto:odyshko@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-1310-6950>*

**N. V. TABAK**

*Lecturer of the Highest Category,  
Cycle Commission of the Theory and Methods of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [ntabak@lpc.ukr.education](mailto:ntabak@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-8478-2075>*

**A. G. CHYZH**

*Lecturer of the Highest Category,  
Cycle Commission of the Theory and Methods of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [achyzh@lpc.ukr.education](mailto:achyzh@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0001-5678-5490>*

**ANALYSIS OF OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ASSESSMENT  
OF STUDENTS' HEALTH LEVEL**

The problem of the health of young people is of great importance for the successful mastery of the chosen profession. It is important to form in students not only a conscious attitude to their own health, but also an understanding of the need to constantly monitor it. At the same time, it is important that the deterioration of health is not fully understood by the students of higher education themselves, they also underestimate the factors that affect its level. It is known that a healthy lifestyle, regular physical activity and compliance with health-preserving measures can preserve and strengthen their health. In this regard, it is important to compare the subjective assessment of the level of health by students of higher education with its true state, especially in today's conditions.

The purpose of the work is to investigate the depth of discrepancies between self-assessment of the level of health and objective data on the state of somatic health of student youth as a result of the influence of modern conditions.

We examined 355 students (205 girls and 105 boys) classified according to their health status to the main medical group. On the basis of an anonymous questionnaire conducted at the beginning of the academic year, we determined the subjective level of health of students. At the same time, after conducting testing according to G. Apanasenko's method, we established the real state of physical health of students of higher education.

After analyzing the obtained data, it was found that against the background of a generally high self-esteem level of health, girls (low by only 3% of respondents, high and above average were indicated by 10.6% and 65.2% of respondents, respectively) and boys (a low level was not recorded in any respondent, high were indicated by 30.2% and above average – 58.1% of respondents) the low level of objective health indicators determined according to the method of G. Apanasenko is obvious: in girls – 49.27% low level and 32.68% below average, in boys – 39.33% low level and 36.67% below average.

**Key words:** Physical Education, self-assessment of health, physical health, somatic health.

УДК 373.5.016:796:613:005.332.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.5>

### **О. П. МИТЧИК**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
завідувач кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [omytchuk@lpc.ukr.education](mailto:omytchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-6775-6334>*

### **І. С. КЛІШ**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [iklish@lpc.ukr.education](mailto:iklish@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0001-9761-8496>*

### **М. С. МОРОЗ**

*доцент, доцент кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [mmoroz@lpc.ukr.education](mailto:mmoroz@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-9157-3669>*

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті розкрито зміст різних етапів формування валеологічної компетентності учнів старших класів загальноосвітньої школи. Обґрунтовані організація, методи, форми, педагогічні прийоми та засоби валеологічного спрямування у фізичному вихованні школярів. Методика формування валеологічної компетентності складалася з цільового, мотиваційного, змістового (когнітивного), операційно-дійового та результативного компонентів. Кожен з компонентів реалізовувався на певному етапі формування валеологічної компетентності. Педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл у нашому дослідженні працювали переважно за напрямками: забезпечення санітарно-гігієнічних вимог до організації навчального процесу та психолого-медико-соціального супроводу учнів на кожному етапі їхнього розвитку; здійснення постійної діагностики та корекції стану здоров'я дітей; проведення заходів щодо формування здорового способу життя школярів; впровадження методики і технологій здоров'язбережувального змісту, адаптованих до умов навчального закладу; залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до діяльності, яка зберігає та формує здоров'я.

У нашому дослідженні вольові зусилля учнів старших класів були спрямовані на пошуки шляхів удосконалення свого здоров'я на підставі дотримання здорового способу життя. У процесі формування валеологічної компетентності підліткам із заниженою самооцінкою, низьким статусом у колективі відводилися найвідповідальніші ролі в організації валеологічної діяльності, що допомагало їм досягти стану емоційного благополуччя.

Одним з основних завдань нашого педагогічного експерименту – розвиток в учнів здоров'язбережувальної компетентності, сутність якої полягала в оволодінні спеціальними валеологічними знаннями, рівнем розвитку життєвих умінь і навичок щодо ведення здорового способу життя, а також у сформованості свідомого ставлення школярів до власного здоров'я та його збереження. Однак, вищенаведені позиції не вирішують повністю дану проблему і це дає змогу продовжити в подальшому дослідження у цьому напрямі.

**Ключові слова:** валеологічна компетентність, старшокласники, фізичне виховання, формування, етапи, компоненти.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Результати досліджень українських учених [Бобрицька В.І. : 132; Бородин Ю.А. : 48; Максимчук, Б.А. : 128; Шевченко О.С.,

Штефан Л.В., Шевченко В.В. : 221] вказують на те, що традиційна система освіти в Україні значною мірою орієнтована на здобуття знань та інформації. Формування здорових навичок, рівень підготовки школярів до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Школярам потрібні не лише знання, а й компетентності, які допомагають робити життєвий вибір, зберігати й поліпшувати здоров'я та якість життя. Протягом останніх років у школі поступово утверджується підхід до розуміння здоров'я через здоровий спосіб життя, до якого входять усі аспекти життєдіяльності людини. Для ефективного охоплення підлітків здоров'язбережувальними послугами доцільно об'єднати зусилля усіх педагогів школи. Сучасну шкільну освіту неможливо уявити без такої важливої ланки, як валеологічна діяльність. Саме вчителі фізичної культури та валеологи мають відігравати провідну роль у створенні умов для здобування знань, формування навичок здорового способу життя, валеологічної свідомості [Sathyanarayan. M., Boominathan. P., Nallamuthu. A. : 812].

У сучасній школі підвищуються вимоги до навчальних результатів, але треба усвідомлювати, що саме здорові діти успішніші в навчанні. Нині школа має навчити дітей, як дотримуватися здорового способу життя, як бути гідними громадянами, як у майбутньому стати конкурентоспроможними на ринку праці.

Мета валеологічної освіти – це, перш за все, формування позитивної мотивації серед дітей для дотримання здорового способу життя. Але досягнення цього потребує певних знань і життєвих навичок. Запровадження навчання життєвих навичок у школах дає можливість дітям набувати та збагачувати знання, планувати та вдосконалювати особисте здоров'я, сімейне життя, суспільство, а пізніше – професійну діяльність.

Для того щоб допомогти кожній дитині сформувати життєві навички у школі було прийнято стратегію впровадження валеологічної компетентності.

**Завдання дослідження** – обґрунтувати методику формування валеологічної компетентності старшокласників у процесі фізичного виховання.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

У нашій роботі методика формування валеологічної компетентності складалася з цільового, мотиваційного, змістового (когнітивного), операційно-дійового та результативного компонентів. Кожен з компонентів реалізовувався на певному етапі формування валеологічної компетентності.

Цільовий компонент процесу навчання, який реалізовувався на початковому етапі, забезпечував усвідомлення педагогами значення і передачу учням мети формування валеологічної компетентності, його етапів і тематики.

На першому етапі застосовувалися принципи виховання здорової дитини, гуманізму, демократизації, свідомості й активності.

Валеологічні знання школярі отримували під час уроків з фізичної культури, під час позанавчальної просвітницької діяльності (лекції фахівців, бесіди вихователів, лекторії тощо). Для формування свідомого ставлення до власного здоров'я організували зустрічі з людьми, які ведуть здоровий спосіб життя, лікарями, спортсменами тощо.

Формування позитивного ставлення учнів до власного здоров'я є надзвичайно складним процесом, який залежить від багатьох чинників і визначається комплексом певних педагогічних умов. В їхній основі – створення особливого стилю валеологічних відносин між педагогами і школярами, продумана система взаємодії з учнями, що сприяє оздоровленню атмосфери шкільного життя та формуванню в учнів позитивного ставлення до себе, своїх близьких, людей взагалі.

Засвоєння знань учнями залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчальної роботи. Форма організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [Ващенко О.М. : 16 : Гончаренко С. : 236]. Завдання початкового періоду формування у старшокласників валеологічної компетентності вирішувалися у формі педагогічних нарад, консультацій педагогів школи, зборів трудового колективу та учнів.

На другому етапі формування валеологічної компетентності реалізовувався мотиваційний компонент. Головними завданнями були:

усвідомлення педагогами і передачу учням мети навчального процесу валеологічної спрямованості (освітньої, виховної, розвиваючої). Освітня мета полягала у засвоєнні, закріпленні, застосуванні знань; формуванні загальнонавчальних та валеологічних умінь і навичок. Виховна мета реалізовувалася у формуванні активної позиції щодо збереження та зміцнення здоров'я, гігієнічних та фізкультурних навичок. Розвивальна мета охоплювала розвиток мислення, емоцій, валеологічних інтересів і здібностей старшокласників. Використовувалися принципи свідомості й активності, емоційності навчання.

На другому етапі методики формування валеологічної компетентності у процесі фізичного виховання старшокласників у нашому дослідженні використовувалися такі методи: словесні, ігровий, пояснювально-ілюстративний, емоційно-морального стимулювання, новизни навчального матеріалу.

У процесі фізичного виховання в контексті валеологічної освіти застосовувався ігровий метод. Гра забезпечувала емоційну обстановку відтворення знань, полегшувала засвоєння навчального матеріалу, створювала сприятливий для засвоєння знань емоційний стан, заохочувала до навчальної роботи та знімала втому.

На другому етапі широко застосовувалися такі форми навчальної діяльності як урок фізичної культури, лекції на валеологічну тематику, спортивні змагання, зустрічі з фахівцями з фізичної культури і спорту, медичними працівниками.

Відбувалося навчання підлітків правилам і нормам здорового способу життя, дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних правил; навчання способам самоконтролю за фізичним станом.

Важливою педагогічною умовою було формування інтересу старшокласників до власного здоров'я, стійкої потреби і бажання дбати про нього. Ця робота була спрямована на те, щоб заохотити школярів до пізнання потенціалу власного здоров'я, допомогти повірити в себе, свої сили, щоб з'явилася потреба у самовдосконаленні. Одним з головних завдань вчителя на цьому етапі було вивчити, а потім, якщо це треба, перебудувати самооцінку старшокласників, сформувавши в них внутрішню самоповагу

та прагнення до самовдосконалення під час урочної та позаурочної форм фізичного виховання.

На третьому етапі запропонованої методики реалізовувався змістовий (когнітивний) компонент, який передбачав формування у школярів системи валеологічних знань, умінь і навичок. На цій стадії актуальними були принципи інтеграції знань, наочності, індивідуального підходу, послідовності, систематичності, доступності, міцності засвоєння знань.

До методів, які застосовувалися на цьому етапі, належали: змагальний, словесні, ігровий, практичний. Завдання вирішувалися у формі уроків, інтегрованих уроків фізичної культури з іншими предметами, семінарських занять, гуртків, спортивних секцій, екскурсій, факультативів.

За рекомендаціями Фіцули [Фіцула М.М. : 424] використовували методику «Приз здоров'я». За цією методикою вже на початку року називали приз, який отримає школяр, не пропустивши жодного навчального дня за чверть, семестр чи рік.

Ці методики давали змогу уникнути стану, який виникає у деяких дітей, коли вони через якісь проблеми в школі, труднощі в навчанні чи просто втому від шкільного режиму хворіють, причому насправді.

Формування позитивного ставлення до здоров'я ґрунтується на валеологічній освіченості старшокласників, розширенні уявлення про здоров'я і способи його збереження, розумінні змісту та призначення кожної дії. Реалізація цієї умови потребувала ретельного відбору інформації, врахування психофізіологічних особливостей організму школярів, а також впливу фізичних та розумових навантажень на їхнє здоров'я. Внаслідок виконання цієї педагогічної умови ставлення до власного здоров'я наповнювалося смислом і розширювалося змістовно.

Основою когнітивного компонента у нашому дослідженні виступали саме валеологічні знання. Знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; виражається у поняттях, судженнях, концепціях, теоріях і виконує дві важливі соціальні функції, а саме: матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служить виробництву;

перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії [Пинзеник О. : 242]. Отже, надбання когнітивного компоненту активізують діяльнісний компонент. Лише глибокі знання і розуміння механізмів, що забезпечують здоров'я людини, вміння порівнювати, аналізувати і відділяти головне від другорядного, значиме від несуттєвого, правдиве від завуальованого неправдивого, можуть допомогти молодій людині орієнтуватися у складній системі сучасних життєвих цінностей і будувати свою власну життєдіяльність на принципах збереження, а не руйнування здоров'я.

На четвертому етапі, де реалізовувався операційно-дійовий компонент, валеологічні знання, уміння і навички застосовувалися у самостійній діяльності учнів старших класів загальноосвітньої школи. Використовувалися принципи діяльності, науковості, зв'язку навчання з життям та ін.

Цей етап охоплював всі методи та їх складові – прийоми, якими оперує кожен учитель у процесі своєї діяльності, форми організації навчання.

Організуючи навчально-пізнавальну діяльність, ми зважали на те, що, хоча учні засвоюють навчальний матеріал під керівництвом вчителя, цей процес є індивідуальним для кожного учня.

Поглибленню знань школярів про здоров'я значною мірою сприяла проектна діяльність. Цей вид діяльності був орієнтований на самостійну творчу активність старшокласників, давав змогу відчувати власну соціальну значущість, набути досвіду із взаємодії з однолітками. До реалізації усіх форм проектної діяльності учні мали бути підготовлені. Завдання і мета валеологічного проекту повинні бути доступними й зрозумілими, а форми роботи – добре знайомі. Ми рекомендували такі види проектів:

1. Дослідницькі проекти, які мали чітко продуману структуру: актуальність теми; проблема, предмет і об'єкт дослідження; мета, гіпотеза і завдання; методи дослідження; обговорення наслідків; висновки і рекомендації. Прикладом дослідницького проекту було анкетування «Наркотичні речовини, алкоголь, цигарки», «Вплив фізичних навантажень на організм людини».

2. Інформаційно-просвітницькі проекти, які спрямовані на збір старшокласниками інформації про вплив різних факторів на здоров'я людини.

3. Практичні проекти (організація спортивної секції, фізкультурно-валеологічного гуртка) вирізнялися чітко визначеним наслідком діяльності учасників, який мав бути соціально значущим, задовольняти інтереси і потреби. Вони потребували чітко продуманої структури, визначення функцій кожного учасника, планування етапів реалізації проекту.

П'ятий етап запропонованої нами методики був підсумковим – оцінювався результат сформованості валеологічної компетентності учнів старших класів загальноосвітньої школи. Результативний компонент передбачав оцінювання якості валеологічних знань учнів, яке здійснювали як педагоги, так і вони самі. Принцип зв'язку навчання з життям полягав у використанні на уроках життєвого досвіду учнів, розкритті практичної значущості фізкультурних та валеологічних знань, умінь та навичок, застосуванні їх у практичній діяльності.

Головною ознакою міцності засвоєння знань, умінь і навичок є свідоме й ґрунтовне засвоєння найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і всередині їх [Фіцула : 27].

Методи контролю та самоконтролю забезпечують перевірку рівня засвоєння учнями знань, сформованості умінь і навичок [Shevchenko A., Shtefan L. : 15]. З цією метою у нашому дослідженні використовували методи усного, письмового контролю, практичної перевірки, самоконтролю, а також методи самооцінки.

Метод тестового контролю передбачав відповідь учня на тестові завдання, які були розроблені спільно вчителями біології, фізичної культури та валеології. Це давало змогу за короткий час перевірити знання певного навчального матеріалу учнями всього класу. Метод практичної перевірки здійснювався під час практичних занять з валеології, фізичної культури. Стежачи за тим, як учень виконує певні дії (перша допомога при травмах, методи самоконтролю під час виконання фізичних навантажень, тощо) вчитель з'ясував, як він усвідомив теоретичні основи цих дій.



У процесі фізичного виховання учні навчалися методам самоконтролю. Школярі навчалися підраховувати частоту серцевих скорочень, частоту дихання, визначати ступінь втоми за об'єктивними та суб'єктивними показниками. Старшокласники могли самі оцінити рівень свого фізичного стану з метою внесення коректив у процес фізичного виховання.

Метод самооцінки передбачав критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Стосовно самооцінки учнів поділяють на таких, що переоцінюють себе, недооцінюють, оцінюють себе адекватно. Для формування самоконтролю і самооцінки педагог повинен мотивувати виставлену учневі оцінку, пропонувати йому оцінити свою відповідь; організувати в класі взаємоконтроль. Для організації самоконтролю знань учнів ознайомлювали з нормами і критеріями оцінювання знань.

**Висновки** та перспективи подальших досліджень. Педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл у нашому дослідженні працювали переважно за напрямками: забезпечення санітарно-

гігієнічних вимог до організації навчального процесу та психолого-медико-соціального супроводу учнів на кожному етапі їхнього розвитку; здійснення постійної діагностики та корекції стану здоров'я дітей; проведення заходів щодо формування здорового способу життя школярів; впровадження методики і технологій здоров'язбережувального змісту, адаптованих до умов навчального закладу; залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до діяльності, яка зберігає та формує здоров'я.

Одним з основних завдань нашого педагогічного експерименту – розвиток в учнів здоров'язбережувальної компетентності, сутність якої полягала в оволодінні спеціальними валеологічними знаннями, рівнем розвитку життєвих умінь і навичок щодо ведення здорового способу життя, а також у сформованості свідомого ставлення школярів до власного здоров'я та його збереження. Однак, вищенаведені позиції не вирішують повністю дану проблему і це дає змогу продовжити в подальшому дослідження у цьому напрямі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: Монографія. Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр» «Скайтек», 2006. 432 с.
2. Бородин Ю. А., В. Б. Добровольський, А. А. Мальцев, Г. Й. Сухорада. Современные проблемы физической культуры в формировании здоровья нации: Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ) № 6., 2002. С. 43–56.
3. Ващенко О. М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2007. 21 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Довідкове видання. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Максимчук, Б. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання: монографія за ред. Р. С. Гуревич. Вінницький ДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. 390 с.
6. Пинзеник О. Формування валеологічної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі самостійної роботи. Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 26–27 травня 2021 року / за наук. ред. д. пед. наук С. З. Романюк. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2021. С. 239–245.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. К. : «Академвидав», 2007. 560 с.
8. Шевченко О.С., Штефан Л.В., Шевченко В.В. Валеологічна компетентність в стандартах освіти та практиці здоров'язбереження: Матеріали XIV Міжрегіональної науково-методичної інтернет-конференції «Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах». Харків : Харківський національний медичний університет. Секція 4 «Педагогіка і психологія», 2021. С. 220–222.
9. Sathyanarayan. M., Boominathan. P., Nallamuthu. A. Vocal Health Practices Among School Teachers: A Study From Chennai, India. *Journal of Voice*, 33(5), 2018. P. 812.
10. Shevchenko A., Shtefan L. Formation of valeological competence in non-medical students: *Engineering and Educational Technologies*. 2021. Vol. 9, No.4. P. 8–23. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.04.01>

#### REFERENCES

1. Bobrycjka V.I. (2006) Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja u majbutnikh uchyteliv: Monoghrafija. Poltava: TOV "Polighrafichnyj centr" "Skajtek".

2. Borodin Ju. A., V. B. Dobrovol'skij, A. A. Mal'cev, G. J. Suhorada (2002) *Sovremennye problemy fizicheskoj kul'tury v formirovanii zdorov'ja nacii / Fizicheskoe vospitanie studentov tvorcheskih special'nostej*: sb. nauch. tr. Har'kov: HGADI (HHPI), no. 6, pp. 43–56.
  3. Vashhenko O. M. (2007) *Formuvannja uminj i navychok zdorovogho sposobu zhyttja uchniv 1–4 klasiv shkil-internativ* (PhD Thesis). Kyiv: In-t problem vykhovannja APN Ukrainy.
  4. Ghoncharenko S. (1997) *Ukrajins'kyj pedagoghichnyj slovnyk: Dovidkove vydannja*. Kyiv: Lybidj.
  5. Maksymchuk, B. A. (2016) *Formuvannja valeoghichnoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv u procesi fizychnogho vykhovannja: monografija za red. R. S. Ghurevych*. Vinnyckyj DPU im. M. Kocjubynskogho. Vinnyca: TOV "Planer".
  6. Pynzenyk O. (2021) *Formuvannja valeoghichnoji kompetentnosti zdobuvachiv vyshhoji pedagoghichnoji svity u procesi samostijnoji roboty. Rozvytok osvitych system v umovakh jevointehracijnykh transformacij: materialy Mizhnarodnoji naukovy-praktychnoji konferenciji, m. Chernivci, 26–27 travnja 2021 roku / za nauk. red. d. ped. nauk S. Z. Romanjuk*. Chernivci: Cherniveckyj nac. un-t.
  7. Ficula M.M. (2007) *Pedagoghika: Navchalnyj posibnyk*. Kyiv: "Akademydav".
  8. Shevchenko O.S., Shtefan L.V., Shevchenko V.V. (2021) *Valeoghichna kompetentnistj v standartakh osvity ta praktyci zdorov'jazberezhennja: Materialy XIV Mizhrehionalnoji naukovy-metodychnoji internet-konferenciji "Suchasni koncepciji vykladannja pryrodnychkh dyscyplin v medychnykh osvitych zakladakh"*. Kharkiv: Kharkivskij nacionalnyj medychnyj universytet. Sekcija 4 "Pedagoghika i psykholohija".
  9. Sathyanarayan. M., Boominathan. P., Nallamuthu. A. (2018) *Vocal Health Practices Among School Teachers: A Study From Chennai, India*. *Journal of Voice*, 33(5), P. 812.
  10. Shevchenko A., Shtefan L. (2021) *Formation of valeological competence in non-medical students: Engineering and Educational Technologies*. Vol. 9, No. 4. P. 8–23. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.04.01>
- 

#### **O. P. MYTCHYK**

*Ph.D. in Physical Education and Sport, Associate Professor,  
Head of the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: omytchuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-6775-6334>*

#### **I. S. KLISH**

*Ph.D. in Physical Education and Sport, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: iklish@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-9761-8496>*

#### **M. S. MOROZ**

*Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: mmoroz@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-9157-3669>*

### **HIGH SCHOOLERS' VALEOLOGICAL COMPETENCE AND METHODOLOGY OF ITS FORMATION IN THE PROCESS OF THEIR PHYSICAL EDUCATION**

Core points of different stages of high schoolers' valeological competence formation are revealed in the article. Organisation, methods, forms, pedagogical means and techniques aimed at valeological focus in students' physical education are substantiated. Methodology of valeological competence formation was comprised of targeted, motivational,

cognitive, operational-active and productive components. Each of the components was realized on a certain stage of valeological competence formation. In our research the secondary school teaching staff worked according to certain focal points: the provision of sanitation needs in education process as well as psychological, medical and social support for students on each of the stages of their development; regular diagnostics and correction of student health; activities aimed at maintaining student healthy lifestyle; implementation of methods and technologies which help to stay healthy in educational institution conditions; active encouragement of all participants of the education process to lead a healthy life.

In our research high schoolers' volitional efforts were focused on finding the ways to improve their well-being leading healthy lives. In the process of valeological competence formation teenagers with poor self-esteem and low status in the group were provided with high responsibilities to organize valeological activities that promoted their emotional wellness.

One of the most important tasks in our pedagogical experiment was to develop students' valeological awareness that presupposed acquisition of specific knowledge and skills for maintaining and strengthening their health. Having that kind of mindset would enhance schoolers' positive attitude towards a healthy lifestyle. However, the above-mentioned ideas do not fully solve the problem. There are still issues that need further investigation.

**Key words:** valeological competence, high schoolers, physical education, formation, stages, components.

УДК 37.034:168.2:378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.6>

## М. В. ПОДОЛЯК

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов імені Якіма Яреми, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, м. Львів, Україна*  
Електронна пошта: [misha.podol@gmail.com](mailto:misha.podol@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1482-488X>

### АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглянуто проблематику поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність. Дано визначення таких понять, як: компетентність, комунікативна компетентність та іншомовна комунікативна компетентність. Визначено, що концепція компетентнісного підходу була започаткована у середині 1960х років у Сполучених Штатах Америки на програмах підготовки вчителів. На основі наукових досліджень українських та іноземних науковців сформульовано визначення поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність, яке пояснюємо як сукупність знань, умінь, навичок та досвіду, які були сформовані в процесі навчання особистості іншомовних та спеціальних (предметних) компонентів, призначених для вузькопрофесійної, міжособистої, міжкультурної комунікації. Визначено компоненти комунікативної компетентності. Продемонстровано, що результатом формування професійної іншомовної комунікативної компетентності є здатність фахівця та професіонала вміло, ефективно та доцільно використовувати знання іноземної мови у процесі комунікації у відповідній сфері. Визначено, що іншомовна професійна комунікативна компетентність складається з таких взаємопов'язаних компонентів: лінгвістично-професійного, який охоплює усі засоби та елементи мови та мовлення, які особистість має знати для здійснення комунікації, тобто це мова, яку фахівець використовуватиме в майбутньому професійному спілкуванні; соціокультурного, який передбачає вміння фахівця правильно, доречно та вміло використовувати мову у відповідному суспільстві або країні. Він сприяє кращому розумінню та висловленню своїх думок фахівцем; прагматичний – принципи формування, організації та структурування повідомлень. Передбачає вміння логічно та правильно висловлюватися, щоб співрозмовник міг повністю зрозуміти повідомлення, заповдане мовцем. Визначено, що іншомовна професійна комунікативна компетентність формується на основі здобутих знань зі спеціальності, оскільки неможливо вивчити професійні терміни, доцільність та правильність їхнього використання, не знаючи їхнього значення.

**Ключові слова:** компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, компоненти іншомовної професійної комунікативної компетентності.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Основним завданням вищої освіти в Україні є професійна підготовка фахівців у різноманітних сферах життєдіяльності людства та суспільства. Така підготовка відбувається з урахуванням компетентнісного підходу, який, на сьогоднішній день, є найбільш актуальним та таким, що найдинамічніше розвивається. Компетентності, які сформовані під час навчання у закладах вищої освіти, допомагають студентам отримати необхідні знання, навички, цінності та практичний досвід, який їм буде необхідний у майбутній професійній діяльності. Беззаперечно, однією з основних компетентностей, які підвищують конкурентоспроможність майбутніх фахівців, є володіння

іноземною мовою. Особливо це стосується професійних термінів та здатності їх правильного та вмілого використання у професійній діяльності. Тому особливої уваги заслуговує пояснення та аналіз структури поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність.

**Мета статті** – комплексно дослідити, дати визначення, провести аналіз поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність та окреслити її структуру.

**Аналіз досліджень та публікацій** демонструє, що тлумаченням терміна «Компетентність» займалися багато світових учених, зокрема Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Ж. Делор, Дж. Куллахан, У. Мозер та інші. Серед укра-

їнських науковців варто відзначити І. Зимню, І. Зязюна, Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, Г. Селевка та інших.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Компетентності є основною складовою у фаховій підготовці спеціалістів у ЗВО. Саме тому, на нашу думку, важливо подати визначення терміна «компетентність». Відповідно до брошури Тьюнінг Академії, яка покликана гармонізувати освітні структури в Європі, зробити їх порівнянними, сумісними та прозорими, термін компетентність пояснюється як динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних вмінь і навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь та навичок і етичних цінностей. Метою усіх навчальних програм є розвиток цих компетентностей. Вони розвиваються в усіх навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми. Відповідно, компетентності поділяються на ті, які належать до предметної царини (стосуються лише конкретної сфери діяльності) та загальні (спільні, міждисциплінарні). Розвиток компетентності відбувається комплексно та циклічно впродовж всієї програми [Вступне слово до Проекту Тьюнінг].

За визначенням Національного освітнього глосарію компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей та інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою або навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника [Національний освітній глосарій]. Великий тлумачний словник української мови визначає поняття «компетентність» так: «Властивість за значенням компетентний (проінформований, обізнаний, авторитетний [Великий тлумачний словник : 560]. Словник української мови подає таке визначення: «1) Такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі» [Словник української мови : 250]. У Словнику іншомовних слів знаходимо таке пояснення: «Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність» [Словник іншомовних слів : 282].

Визначення терміна «компетентність» знаходимо і в Українській малій енциклопедії,

яку 1960 року в Аргентині уклав професор С. Онацький. Науковець зазначає, що «компетентність – це належне знання даної речі, що дає право видавати про неї той чи інший осуд, братися за виконання того чи іншого проєкту» [Онацький].

Подібне визначення знаходимо й у С. Сисоєвої, яка стверджує, що компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, яка формується під час її навчання та остаточно розвивається й оформлюється у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Тобто компетентність є результатом навчання особистості [Сисоєва].

Зокрема, С. Лейко трактує компетентність як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми [Лейко].

Відмінність у визначенні понять «компетентність» та «компетенція» розглядає М. Галицька, подаючи основні характеристики кожного терміна. Компетентність дослідниця трактує як поняття, що характеризує та визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють їй демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку [Галицька : 42].

Натомість І. Кухта стверджує, що компетентність завжди розглядається у контексті професійної діяльності особистості та формується у процесі засвоєння людиною відповідної для неї діяльності [Кухта : 27–28].

Підсумовуючи вищезазначене, сформулюємо власне пояснення терміна «компетентність». Отже, компетентність – це здатність особистості здійснювати певну професійну діяльність, взаємодіяти та комунікувати у суспільстві, яка ґрунтується на, здобутих раніше під час навчання, досвіді, знаннях, вміннях, навичках та цінностях.

Однією з основних компетентностей, закріплених у державному стандарті базової середньої освіти, є мовна компетентність, яка виражена у здатності спілкуватися рідною та іноземною мовами та вільним володінням державної мови. Відповідно до цього стандарту

особа повинна вміти комунікувати в усній та письмовій формах, використовуючи здобуті знання функцій мови, лексики, граматики, особливостей стилів та жанрів. Окрім цього, мовна компетентність передбачає відповідально використовувати мовні засоби для самовираження, отримання інформації та її критичне опрацювання, міжкультурної комунікації [Державний стандарт]. Звідси випливає, що мовна компетентність є однією з найважливіших у житті людини, оскільки вона забезпечує повноцінне функціонування особистості в суспільстві, допомагає отримати знання та вміння, які є ключовими в інших компетентностях.

Термін «Комунікативна компетентність» за провадив Д. Хаймс у середині 1960-х років у США [Canale : 3]. Мовну компетентність він розуміє як пов'язану з мисленнєвим знанням мовної структури, які зазвичай не є усвідомленими або доступними для спонтанної розмови, але обов'язково несуть смислове навантаження того, що мовець хоче сказати [Hymes : 54–55].

Зокрема, С. Савіньйон наголошує, що комунікативна компетентність – це не лише знання лінгвістичних кодів, а й також розуміння культурного контексту цільової мови, роль мовця та слухачів у певних контекстах. Комунікативну компетентність авторка розуміє як спосіб описати те, що носій мови знає, що дозволяє йому ефективно взаємодіяти з іншими носіями мови [Savignon : 3].

Подібну думку спостерігаємо і в С. Е. Салех, який наголошує важливість комунікації з носіями мови та вивчення культурних особливостей цільової мови при формуванні комунікативної компетентності у студентів. Комунікативну компетентність учений пояснює як здатність мовця належно використовувати мову у різноманітних лінгвістичних, соціолінгвістичних та контекстуальних умовах. Цей процес передбачає досконале та вміле використання цільової мови [Embark].

На думку В. Ларсарі зазначає, що процес вивчення іноземної мови повинен охоплювати і культурну та соціальну складову. Дослідник стверджує, що мова – це не лише засіб для спілкування, вона також представляє соціальну та культурну основу. Ідеальна комунікація з носіями мови передбачає також і включення культурної складової в неї [Larsari : 162].

Д. Вороніна пояснює іноземну комунікативну компетентність як комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, рівень сформованості яких допомагає майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іноземну, а отже міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію [Вороніна]. Г. Іванчук трактує іноземну комунікативну компетентність як комплекс знань та умінь, а також досвід їх використання для ефективного використання іноземної мови для здійснення професійної діяльності та комунікації [Іванчук : 272].

Актуальність здатності до міжособистісної комунікації як складової комунікативної компетентності акцентує І. Ставицька. Дослідниця наголошує, що формування іноземної компетентності у студентів передбачає не лише здатність практично застосовувати іноземну мову в різних ситуаціях, а й до міжкультурного спілкування. Це своєю чергою формує у студентів своє бачення культурного аспекту країни, мову якої вивчають студенти [Ставицька : 284].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти комунікативну компетентність поділяють на три складові компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні.

Лінгвістична компетентність передбачає формування у студента усіх навичок та умінь, які дають змогу майбутнім фахівцям повноцінно та ефективно використовувати кожний функціональний елемент мови [Загальноєвропейські Рекомендації : 173]. Саме ґрунтуючись на лінгвістичній компетенції було розроблено рівні володіння мовами або, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, загальний лексичний діапазон (шкала від рівня А1 до С2).

Соціолінгвістична компетентність передбачає правильне, вміле та доречне використання мови у відповідному соціумі або країні [Загальноєвропейські Рекомендації : 186].

Прагматична компетентність формує знання студентами принципів, за якими повідомлення організовуються, структуруються та укладаються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгодження з інтерактивними та трансактивними схемами [Загальноєвропейські Рекомендації : 192-201].

Компонентами іноземної комунікативної компетентності, за М. Галицькою, є:

мовний та мовленнєвий компоненти, соціокультурний та інтеркультурний компоненти [Галицька : 44-45]. Натомість В. Чорнобай розрізняє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: знання, навички, уміння, здатність та готовність студентів здійснювати іншомовну комунікацію з носіями мови, професійно важливі якості та досвід [Чорнобай : 95-96]. К. Павелків виокремлює такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивний [Павелків : 195, 197]. І. Бойчевська зазначає, що іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною складовою професійної діяльності особистості та складається з лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, прагматичної та лінгвопрофесійної компетентностей [Бойчевська]. М. Кельце-Мурція розрізняє такі компоненти комунікативної компетентності: лінгвістична, стратегічна, соціолінгвістична, діялісна та дискурсна [Celce-Murcia : 43].

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс умінь, навичок та знань, які були сформовані в результаті цілеспрямованого навчання та підготовки особистості з метою міжособистісної, міжкультурної та міжнародної комунікації. Іншомовна комунікативна компетентність передбачає знання іноземної мови з метою міжкультурної та міжнародної комунікації. Проте варто також додати і професійну мовну компетентність, оскільки вона передбачає наявність спеціальних знань та умінь при мовленнєвій діяльності.

Подібну думку спостерігаємо в дослідженні О. Гриджук, яка зазначає, що основою розвитку мовно-комунікативної компетентності будь-якого фахівця є певна сукупність вже набутих предметних або спеціальних мовних, мовленнєвих та комунікативних знань, сформованих умінь та навичок, які майбутній фахівець використовуватиме у професійній комунікації [Гриджук : 84].

Комунікативна компетентність є однією зі складових професійної діяльності особистості. Проте у професійній сфері діяльності комунікація відбувається дещо іншим способом з використанням інших мовних засобів,

аніж у буденному житті. Передусім це проявляється частим використанням професійних термінів, фахової лексики, граматичних категорій тощо незалежно від мови, якою він спілкується в професійній діяльності. Саме тому, на нашу думку, доцільно виокремлювати комунікативну або іншомовну комунікативну компетентність (залежно від мови спілкування) від професійної комунікативної компетентності та іншомовної професійної комунікативної компетентності.

Комунікація в професійному середовищі вимагає від його учасників знання термінів, професійної лексики та специфікації робочого процесу. Тому погоджуємося з твердженням І. Ковальчук, яка розуміє професійно-комунікативну компетентність як складне інтегральне утворення, що є сукупністю професійно-комунікативних знань, умінь, навичок та професійних якостей, що забезпечує успішне спілкування у професійній сфері [Ковальчук : 72].

Тісно пов'язує іншомовну комунікативну компетентність з професійною компетентністю Н. Костенко, стверджуючи, що перша є складовою структури професійної компетентності. Дослідниця зазначає, що: «Професійна компетентність включає в себе не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички як досвід діяльності, вміння й знання), але й як засвоєння соціально-комунікативних та індивідуальних здібностей, які забезпечують самостійність професійної діяльності» [Костенко : 87]. З. Соломко стверджує, що результатом формування професійної іншомовної комунікативної компетентності у студентів виступатимуть знання, навички та вміння, необхідні для ефективної роботи майбутніх спеціалістів, які формуються шляхом інтенсивного тренування й практики в спілкуванні. Базові фахові знання, понятійний апарат формуються насамперед на заняттях із фахових дисциплін, а також розвиваються в спільній навчальній діяльності студента та викладача на заняттях з іноземної мови з використанням навчальних матеріалів [Соломко : 139].

Подібне знаходимо і в дослідженні О. Волошиної, в якому дослідниця зазначає, що набуття іншомовної професійно-спрямованої компетентності допоможе майбутньому фахівцеві виконувати різні види робіт з оригінальною

літературою зі спеціальності, мати навички діалогічного мовлення, вміти перекладати професійні тексти та документацію, вести ділове спілкування та листування іноземною мовою [Волошина : 209].

Зокрема, Д. Миронець та А. Мирзова пов'язують формування професійної іншомовної комунікативної компетентності з розвитком у майбутнього фахівця професійного фахового мовлення на основі здобутих знань з професійної галузі. Важливим чинником цього процесу є якісний та детальний підбір навчального матеріалу [Миронець : 74]

Варто додати, що професійна іншомовна комунікативна компетентність, на нашу думку, це взаємопов'язана комбінація іншомовної комунікативної компетентності з предметною або фаховою. Така комбінація і передбачає формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, який відбувається під час вивчення предметів «іноземна мова за професійним спрямуванням». Така компетентність формується на основі здобутих знань зі спеціальності (наприклад, ветеринарна медицина – знання з анатомії, фізіології, епізоотології, фармакології тощо), оскільки неможливо вивчити професійні терміни, доцільність та правильність їхнього використання, не знаючи їхнього значення.

На переконання Т. Чернюк, іншомовна комунікативна компетентність є лише інструментом, за допомогою якого професійна компетентність фахівця дає змогу виконувати фахові завдання [Чернюк : 362]. Одним із основних принципів формування професійної іншомовної комунікативної компетентності Ю. Задунайська вбачає у спрямованості процесу навчання іноземної мови, який реалізується шляхом використання сукупності методів і форм навчання [Задунайська].

Зокрема, Н. Перевознюк розглядає професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність як інтегровану характеристику особистості, яка складається зі взаємопов'язаних комунікативних компетенцій та допомагає фахівцю повноцінно здійснювати міжособистісну та міжкультурну ділову комунікацію іноземною мовою з метою виконання професійної діяльності. Компонентами цієї компетентності, відповідно до суджень дослідника, є лінгвістична, професійно-предметна,

ділова-соціокультурна та інтеракційна [Перевознюк : 198].

**Висновки.** Отже, важливість професійної іншомовної комунікативної компетентності для сучасного фахівця в Україні важко переоцінити. Передусім вона сприяє обміну важливою інформацією стосовно сфери, в якій працює фахівець, полегшує модернізацію країни та персональний розвиток особистості. Варто зазначити, що більшість передових технологій у сучасному світі є розробками міжнаціональних команд науковців та професіоналів, які використовують сформовану професійну іншомовну комунікативну компетентність у робочих цілях. Поняття «професійна іншомовна комунікативна компетентність» розумітимемо як сукупність знань, умінь, навичок та досвіду, які були сформовані в процесі навчання особистості іншомовних та спеціальних (предметних) компонентів, призначених для вузькопрофесійної, міжособисті, міжкультурної комунікації. Результатом ефективного формування професійної іншомовної комунікативної компетентності є здатність фахівця та професіонала вміло, ефективно та доцільно використовувати знання іноземної мови у процесі комунікації у відповідній сфері. Вона складається з таких взаємопов'язаних компонентів:

Лінгвістично-професійний – охоплює усі засоби та елементи мови та мовлення, які особистість має знати для здійснення комунікації. Важливим елементом тут є знання професійної термінології, спеціалізованої лексики та граматичних категорій. Цей компонент є поєднанням спеціальних або предметних компетенцій з лінгвістичними. Тобто це те, що фахівець використовуватиме в майбутньому професійному спілкуванні;

Соціокультурний – вміння фахівця правильно, доречно та вміло використовувати мову у відповідному суспільстві або країні. Ця складова охоплює знання про традиції, культуру, діалекти, вірування, народну мудрість, особливості життя суспільства, мову якої вивчає фахівець. Соціокультурний компонент іншомовної професійної комунікативної функції сприяє кращому розумінню та висловленню своїх думок фахівцем;

Прагматичний – це принципи формування, організації та структурування повідомлень.



Він передбачає вміння логічно та правильно повністю зрозуміти повідомлення, заповнене висловлюватися, щоб співрозмовник міг мовцем.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчевська І. Б. (2018) Особливості формування іншомовної компетентності студентів під час вивчення другої іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24–25 жовтня 2018 року, м. Глухів)*. Глухів. С. 28–31.
2. Бусел В. Т. (2005) Великий тлумачний словник сучасної української. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
3. Волошина О. В. (2017) Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Сільське господарство та лісівництво. Серія «Психолого-педагогічні проблеми аграрної освіти»*. № 6. Т. 2. С. 204–212.
4. Вороніна Д. А. (2017) Зміст та структура іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. № 8. С. 17–20.
5. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес (2020) Tuning Project. European Commission. 108 с. URL: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf)
6. Галицька М. М. (2015) Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. № 2(10). С. 39–48.
7. Гриджук О. Є. (2018) Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон. 517 с.
8. Державний стандарт базової середньої освіти (у редакції від 30 вересня 2020 р. № 898) (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
9. Задунайська Ю. В. (2018) Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Соціально-гуманітарний вісник*. Вип. 23. С. 30–34.
10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003) *Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва*. Київ : Ленвіт. 273 с. URL: [http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop\\_rekom.pdf](http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf)
11. Іванчук Г. (2016) Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (58). С. 267–274.
12. Ковальчук І. С. (2018) Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир. 142 с.
13. Костенко Н. І. (2012) Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. № 5. С. 86–89.
14. Куликовський С. (2014) Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. *Людинознавчі студії. Збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка. Серія: Педагогіка*. № 29. Ч.1. С. 92–103.
15. Кухта І. В. (2010) Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. №4. С. 27–32.
16. Лейко С. В. (2013) Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 4. С. 128–135.
17. Миронець Д. К. (2018) Зміст формування іншомовної комунікативної компетентності особистості в сучасних умовах. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6. С. 73–76.
18. Бабин І. І., Болюбаш Я. Я., Гармаш А. А. й ін.; за ред. Табачника Д. В. і Кременя В. Г. (2011) *Національний освітній глосарій: вища освіта*: Київ : ТОВ «Видавничий дім Плетяди». 100 с.
19. Онацький Є. (1960) *Українська мала енциклопедія*. Книжка VI. Літери: Ком-Лі. Буенос-Айрес : Адміністрація УАПЦ в Аргентині, 1960. 130 с.
20. Павелків К. (2019) Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. *Іноватика у вихованні*. № 9. С. 193–202.
21. Перевознюк Н. М. (2013) Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Наука і освіта*. № 1–2. С. 197–201.

22. Сисоєва С. О. (2015) Новий закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. № 3. С. 261–269.
23. Морозов С. М., Шкарапута Л. М. (2000) Словник іншомовних слів. Київ : Наукова думка. 680 с.
24. Білодід І. К. та ін. (1970-1980) Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка. Т. 4: І–М. ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко (1973) Київ : Наукова думка. 840 с.
25. Соломко З. К. (2018) Рецептивна лексична компетентність у складі фахової іншомовної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 60. Т. 2. С. 137–141.
26. Ставицька І. В. (2013) Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4. С. 280–286.
27. Чернюк Т. (2017) Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 19. С. 358–363.
28. Чернобай В. Г. (2021) Іншомовна комунікативна компетентність для сучасного майбутнього фахівця. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5-6 берез. 2021 р.)*. Київ : ГО «Київська наук. організація педагогіки та психології». С. 95–97.
29. Asar A. (2005) The «Communicative Competence» controversy. *Asian EFL Journal*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/334319185\\_The\\_Communicative\\_Competence\\_Controversy](https://www.researchgate.net/publication/334319185_The_Communicative_Competence_Controversy).
30. Canale M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London : Longman. P. 2–14. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=iWDXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=foreign+language+communicative+competence&ots=f1-Gc73cML&sig=CVZu9fLd4KDh5Z1E5kPC17nBrJ8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=foreign%20language%20communicative%20competence&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=iWDXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=foreign+language+communicative+competence&ots=f1-Gc73cML&sig=CVZu9fLd4KDh5Z1E5kPC17nBrJ8&redir_esc=y#v=onepage&q=foreign%20language%20communicative%20competence&f=false)
31. Celce-Murcia M. (2008) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. P. 41–57. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)
32. Embarck S. (2013) Understanding Communicative Competence. *University Bulletin*. No 15. Vol. 3. P. 101–110. URL: [https://www.academia.edu/9476445/Understanding\\_Communicative\\_Competence](https://www.academia.edu/9476445/Understanding_Communicative_Competence)
33. Hymes D. (1972) On Communicative competence. *Sociolinguistics*. P. 269–293. URL: <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQYCYZ70pBcLxU.pdf>
34. Larsari V. N. (2011) Learners' communicative competence in English as a foreign language (EFL). *Journal of English and literature*. Vol. 2(7). P. 161–165.
35. Savignon S. J. (1976) Communicative competence: Theory and classroom practice. *Conference on the teaching of foreign languages*. Detroit. April 23. 23 p.

## REFERENCES

1. Boichevska I. B. (2018) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv pid chas vyvchenia druhoi inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Suchasna inshomovna osvita Ukrainy ta zarubizhzhia: stan, vyklyky i perspektyvy: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (24–25 zhovtnia 2018 roku, m. Hlukhiv)*. Hlukhiv. S. 28–31.
2. Busel V. T. (2005) Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi. Kyiv; Irpin: VTF «Perun». 2005. 1728 s.
3. Voloshyna O. V. (2017) Inshomovna komunikatyvna kompetentnist studentiv-ahraryiv u nezalezhnii Ukraini. *Silske gospodarstvo ta lisivnytstvo. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni problemy ahrarnoi osvity»*. № 6. Т. 2. S. 204–212.
4. Voronina D. A. (2017) Zmist ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti suchasnykh fakhivtsiv. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. № 8. S. 17–20.
5. Vstupne slovo do Proektu Tiuninh – harmonizatsiia osvityvni struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses (2020) Tuning Project. European Commission. 108 s. URL: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf)
6. Halytska M. M. (2015) Skladovi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv. *Osvitolohichni dyskurs*. № 2(10). S. 39–48.
7. Hrydzjuk O. Ye. (2018) Teoretyko-metodychni zasady formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv lisotekhnichnykh spetsialnostei : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kherson. 517 s.
8. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (u redaktsii vid 30 veresnia 2020 r. № 898) (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

9. Zadunaiska Yu. V. (2018) Formuvannia profesiinoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. *Sotsialno-humanitarnyi visnyk*. Vyp. 23. S. 30–34.
10. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003) Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit. 273 s. URL: [http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop\\_rekom.pdf](http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf)
11. Ivanchuk H. (2016) Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 4 (58). S. 267–274.
12. Kovalchuk I. S. (2018) Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr. 142 s.
13. Kostenko N. I. (2012) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsialnostei. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*. № 5. S. 86–89.
14. Kulykovskiy S. (2014) Heneza poniattia «kompetentnist» u yevropeiskii ta ukrainskii pedahohichnii nauks. Liu-dynoznavchi studii. *Zbirnyk naukovykh prats DDPU im. Ivana Franka. Serii: Pedahohika*. № 29. Ch.1. S. 92–103.
15. Kukhta I. V. (2010) Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. № 4. S. 27–32
16. Leiko S. V. (2013) Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist»: teoretychnyi analiz. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*. Vyp. 4. S. 128–135.
17. Myronets D. K. (2018) Zmist formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti v suchasnykh umovakh. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2018. № 6. S. 73–76.
18. Babyn I. I., Boliubash Ya. Ya., Harmash A. A. y in.; za red. Tabachnyka D. V. i Kremenia V. H. (2011) Natsionalnyi osvittii hlosarii: vyshcha osvita: Kyiv: TOV «Vydavnychi dim Pleiady». 100 s.
19. Onatskyi Ye. (1960) Ukrainska mala entsyklopediia. Knyzhka VI. Litery: Kom-L. Buenos-Aires: Administratura UAPTs v Argentini, 1960. 130 s.
20. Pavelkiv K. (2019) Inshomovna komunikatyvna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery: struktura ta zmist. *Innovatyka u vykhovanni*. № 9. S. 193–202.
21. Perevozniuk N. M. (2013) Struktura inshomovnoi profesiino-dilovoї komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv. *Nauka i osvita*. № 1–2. S. 197–201.
22. Sysoieva S. O. (2015) Novyi zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»: dyskusiini aspekty naukovoho tezaurusu. *Osvitolohichni dyskurs*. № 3. S. 261–269.
23. Morozov S. M., Shkaraputa L. M. (2000) Slovyk inshomovnykh sliv. Kyiv : Naukova dumka. 680 s.
24. Bilodid I. K. ta in. (1970–1980) Slovyk ukrainskoї movy : v 11 t. Kyiv : Naukova dumka. T. 4: I–M. red. A. A. Buriachok, H. M. Hnatiuk, P. P. Dotsenko (1973) Kyiv : Naukova dumka. 840 s.
25. Solomko Z. K. (2018) Retseptivna leksychna kompetentnist u skladi fakhovoї inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 60. T. 2. S. 137–141.
26. Stavyska I. V. (2013) Inshomovna kompetentnist: mistse definitsii u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 4. S. 280–286.
27. Cherniuk T. (2017) Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsia z fizychnoi kultury i sportu. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Vyp. 19. S. 358–363.
28. Chornobai V. H. (2021) Inshomovna komunikatyvna kompetentnist dlia suchasnoho maibutnoho fakhivtsia. *Suchasni dosiahnennia vitchyznianykh vchenykh u haluzi pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 5-6 berez. 2021 r.)*. Kyiv: HO «Kyivska nauk. orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii». S. 95–97.
29. Acar A. (2005) The «Communicative Competence» controversy. *Asian EFL Journal*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/334319185\\_The\\_Communicative\\_Competence\\_Controversy](https://www.researchgate.net/publication/334319185_The_Communicative_Competence_Controversy)
30. Canale M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London: Longman. P. 2–14. URL : [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=iWDX-AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=foreign+language+communicative+competence&ots=f1-Gc73cML&sig=CVZu-9fLd4KDh5Z1E5kPCI7nBrJ8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=foreign%20language%20communicative%20competence&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=iWDX-AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=foreign+language+communicative+competence&ots=f1-Gc73cML&sig=CVZu-9fLd4KDh5Z1E5kPCI7nBrJ8&redir_esc=y#v=onepage&q=foreign%20language%20communicative%20competence&f=false)
31. Celce-Murcia M. (2008) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. P. 41–57. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)
32. Embark S. (2013) Understanding Communicative Competence. *University Bulletin*. No 15. Vol. 3. P. 101–110. URL: [https://www.academia.edu/9476445/Understanding\\_Communicative\\_Competence](https://www.academia.edu/9476445/Understanding_Communicative_Competence)
33. Hymes D. (1972) On Communicative competence. *Sociolinguistics*. P. 269–293. URL: <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQCYz70pBcLxU.pdf>

34. Larsari V. N. (2011) Learners communicative competence in English as a foreign language (EFL). *Journal of English and literature*. Vol. 2(7). P 161–165.
35. Savignon S. J. (1976) Communicative competence: Theory and classroom practice. *Conference on the teaching of foreign languages*. Detroit. April 23. 23 p.
- 

**M. V. PODOLIAK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages n. a. Iakym Iarema,*

*Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv, Lviv, Ukraine*

*E-mail: misha.podol@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-1482-488X>*

**ANALYSIS OF THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTIFIC AREAS**

The article deals with the problem of the concept of foreign language professional, communicative competence. The definitions of such concepts as competence, communicative competence, and foreign language communicative competence are given. It is determined that the concept of the competency approach was initiated in the mid-1960s in the United States of America in teacher training programs. Based on scientific research by Ukrainian and foreign scientists, the concept of foreign language professional communicative competence is defined, which is explained as a set of knowledge, abilities, skills, and experience that were formed in the process of training a person in foreign languages and special (subject) components intended for narrowly professional, interpersonal, intercultural communication. The components of communicative competence are defined. It has been demonstrated that the result of the formation of professional foreign language communicative competence is the ability of a specialist and professional to skillfully, effectively, and appropriately use knowledge of a foreign language in the process of communication in the relevant field. It was determined that foreign language professional, communicative competence consists of the following interrelated components: linguistic and professional, which includes all the means and elements of language and speech that a person must know to communicate. This is the language that the specialist will use in future professional communication; socio-cultural involves the specialist's ability to use the language correctly, appropriately, and skillfully in the relevant society or country. It contributes to a better understanding and expression of one's thoughts by a specialist; pragmatic — principles of formation, organization, and structuring of messages. Presupposes the ability to speak logically and correctly so that the interlocutor can fully understand the message encoded by the speaker. It was determined that for foreign language professionals, communicative competence is formed based on the acquired knowledge in the specialty since it is impossible to learn professional terms and the expediency and correctness of their use without knowing their meaning.

**Key words:** competence, foreign language communicative competence, components of foreign language professional communicative competence.

УДК 793.3.071.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.7>

## І. В. СТЕПАНЮК

*кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки, викладач хореографічних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: GorikArtist@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0001-9324-2655>*

### ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується питання змісту професійної компетентності викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти, а також значення досліджуваного утворення у процесі здійснення педагогічної діяльності педагога-хореографа.

Автором розглядаються знання та вміння викладача хореографічних дисциплін як складові компоненти його професійної компетентності. Окреслюється питання самоактуалізації педагога як запоруки успішного процесу його професійного розвитку.

У статті автор розмежує такі поняття, як: компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін.

Автор дає таке визначення професійній компетентності викладача хореографічних дисциплін: це – специфічний педагогічний феномен, який визначається особливостями мистецько-педагогічної діяльності, своєрідністю її завдань, перевагою художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами мистецької освіти.

Педагог-хореограф повинен поєднувати у собі такі складові, як: педагог-постановник та балетмейстер-репети-тор, уміло підтримувати зусилля здобувачів освіти та стимулювати їх ініціативу.

Таким чином, професійна компетентність у процесі хореографічної діяльності педагога повинна базуватися на таких положеннях:

- здійснення художньо-естетичного виховання студентської молоді на гуманістичних засадах;
- формування найважливіших складових естетичного розвитку, що виступають необхідною умовою виховання їх естетичної культури;
- використання методів стимулювання імпровізаційної активності та її творчих проявів;
- формування ціннісного ставлення до мистецтва хореографії, основу якого визначають ціннісні орієнтири, смаки та ідеали;
- розвиток повноцінної, психічно та фізично вільної особистості студента;
- розвиток художньо-творчих здібностей, а саме: естетичного смаку, уяви, мислення, виховання інтересу до хореографічної діяльності, культури поведінки, позитивного ставлення один до одного тощо.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, педагог-хореограф, педагогічна діяльність, професійна компетентність, студентська молодь, хореографічна освіта.

**Вступ.** Динамічні інтегративні процеси, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, стратегічні пріоритети державної політики в освітній галузі спрямовують заклади вищої освіти на підготовку кваліфікованих фахівців з високим рівнем професійної підготовки, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни у суспільному та освітньому процесі, грамотно планувати свої педагогічні дії та успішно їх вирішувати.

Сьогодні вдосконалення української освіти спрямоване на досягнення європейських стандартів. У зв'язку з цим підвищуються

вимоги до професійної компетентності викладачів у закладах вищої освіти.

Викладач хореографічних дисциплін – це фахівець, який здійснює педагогічну діяльність у галузі хореографічного мистецтва (класичний, народно-сценічний, спортивно-бальний, сучасний танець тощо), є постановником хореографічних творів різних форм у процесі проведення навчальних занять та сценічного виховання здобувачів освіти.

Професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти – це професійно-необхідна якість його особистості,

показник та елемент педагогічної творчості та майстерності, здатність до перевтілення, індивідуальна привабливість, емоційність, великий арсенал зовнішніх засобів невербальної комунікації, образне мислення, відчуття внутрішньої свободи, пошук нестандартних рішень у розв'язанні педагогічних завдань тощо.

**Постановлення проблеми.** Хореографічна освіта є відносно самостійною педагогічною системою цілеспрямованого духовного розвитку особистості шляхом засвоєння знань та формування умінь і навичок.

Хореографічна освіта, як і освіта в цілому, детермінується соціально-економічними та суспільно-політичними процесами. Водночас вона є ефективним засобом соціалізації людини, розвитку її світоглядної культури, формування здатності до саморегуляції та самовдосконалення. Важливого значення в цьому контексті набуває професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін.

Професійна компетентність педагога-хореографа повинна виражатися, перш за все, в: естетичному відчутті прекрасного в мистецтві, в житті, побуті, стосунках, в праці людей; знанні і розумінні суті естетичного в мистецтві; естетичному мисленні; художній ерудиції і грамотності; здоровому естетичному смаку; опануванні художньою спадщиною минулого українського народного мистецтва, в особистісному ставленні до сучасного мистецтва та художньої культури в цілому.

**Аналіз попередніх досліджень.** Концептуальні аспекти компетентісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів висвітлені у фундаментальних працях з психології та педагогіки (І. Зязюн, О. Савченко, О. Овчарук та ін.). Теоретичні та організаційно-методичні аспекти означеного підходу до навчання проаналізовано у розвідках Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєвої тощо.

Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхами формування професійної компетентності учителя займалися О. Власова, М. Елькін, Л. Карпова, В. Левицький та ін. Питанням компетентісного підходу у галузі мистецької освіти присвячена низка праць Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач та ін.

Однак аналіз наукових робіт учених свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти, ще не стала предметом ґрунтовних спеціальних досліджень. Ученими розкриті лише окремі аспекти цієї проблеми.

**Мета статті** – полягає в аналізі та розкритті змісту та сутності поняття «професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін», адже формування цієї компетентності у викладача закладу вищої освіти вимагає комплекс розвинених здібностей і педагогічних якостей, здатних забезпечити найвищі результати в хореографічному навчанні та естетичному вихованні студентської молоді.

**Результати та дискусії.** Український педагогічний словник розглядає професійну компетентність учителя як якість особистості, яка включає професійно важливі якості, необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання, розвитку і виховання учнів. Ці якості визначають можливості педагога, його здатність до виконання професійної діяльності [Гончаренко: 274].

Погоджуючись з цим, ми вважаємо, що для ефективною діяльності в обраній професії, викладач хореографічних дисциплін, насамперед, повинен володіти ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями з дисциплін хореографічного циклу, який викладає. Крім того, він повинен володіти сучасними освітніми психолого-педагогічними концепціями. Отже, наявність загальнотеоретичних, методологічних та спеціальних знань є необхідним показником професійної компетентності викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Керуючись науковими розвідками сучасних учених-педагогів (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Савченко та ін.), базові поняття компетентісного підходу можна розглядати таким чином:

– компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія;

– компетентність – інтегрована характеристика якості особистості, сформована через знання, уміння й навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно виконувати завдання в конкретній діяльній сфері;

– професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін вбачається нами як особистісна властивість, що дозволяє йому ефективно розв'язувати освітні завдання; єдність теоретичної і практичної готовності педагога-хореографа до здійснення педагогічної діяльності.

Як зазначає Г. Груць «Напрямки становлення професіоналізму – це і є напрямки розвитку компетентності вчителя. Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті якості викладача, вчителя, вихователя, які дозволяють йому самостійно й ефективно розв'язувати педагогічні завдання, сформульовані або педагогом, або адміністрацією освітньої установи. «Професійна компетентність педагога» і «педагогічна компетентність» – синонімічні поняття» [Груць: 7].

Педагог повинен володіти арсеналом засобів для донесення здобувачам освіти свого досвіду. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Крім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще міміка, жест, рух тощо.

Є кілька методів завоювання уваги аудиторії, крайні з них – пасивний і агресивний. Пасивний метод полягає в тому, що педагог фокусує увагу аудиторії на своїй особистості. Послідовним, логічно струнким роздумом, поміркованою чуттєвістю збирається увага аудиторії в єдину педагогічну дію. Агресивний метод протилежний пасивному. Цим шляхом ідуть сильні, розумні, експресивні педагоги. Їх почуття і воля звільняються через інтелект могутнім плином і миттєво привертають до себе увагу аудиторії. З тренованою переконаністю такий педагог неначе гіпнотизує аудиторію. Хоч в цілому гіпнотизування й короткочасне, однак різними засобами його можна підтримувати стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічного завдання. Нерідко для цього використовуються темпоритми і своєрідна педагогічна монотонність, за допомогою яких педагог ніби занурюється у свідомість слухачів, присипляючи, а потім напружуючи її, доводячи себе і слухачів до кульмінації почуттєвих переживань. Ця кульмінація сприяє формуванню установок і переконань особистості, їх вияви зумовлюються тренованістю педагога, рівнем його психотехніки. Зрозуміло, що кожний педагог виробляє свої індивідуальні засоби,

користуючись якими він гранично наближається до досягнення найвищого ступеня.

Сучасними науковцями визначено три найбільш поширених типи поведінки педагогів в роботі з колективом:

1) педагог – «соліст», що чує тільки себе, діє практично без врахування впливу зовнішніх обставин, у яких протікає його діяльність. Здобувачі освіти не спілкуються з педагогом повною мірою;

2) педагог – «камертон» відгукується на будь-які зовнішні зміни, і його педагогічна «мелодія» починає звучати в тій тональності, що її задають зовнішні обставини. Результатом цього є жвавий, цікавий діалог, що збагачує партнерів спілкування;

3) педагог – «імпровізатор», який не тільки виконує свою педагогічну «партитуру», рухаючись до наміченої мети уроку, але й імпровізує відповідно до конкретно складених обставин діяльності, чітко дотримуючись поставленої мети уроку. Імпровізовані мова та його поведінка, як правило, дуже енергійні та емоційні; вони найсильніше впливають на здобувачів освіти.

Таким чином, керуючи колективом, цілеспрямовуючи його діяльність, педагог повинен володіти певними якостями, що сприяли б його сумісності з колективом і окремими здобувачами освіти, які входять до нього. Передусім це вміння володіти собою, керувати своєю поведінкою.

Професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти – специфічний педагогічний феномен, який визначається особливостями мистецько-педагогічної діяльності, своєрідністю її завдань, перевагою художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами мистецької освіти.

Важливим напрямком формування професійної компетентності педагога-хореографа є оптимізація його дидактичної підготовки. Глибоке знання теоретичних основ дидактики – це та ланка, яка дозволяє формувати активність, самостійність та творчий підхід до роботи.

Для здійснення ефективної педагогічної діяльності викладача хореографічних дисциплін особливо важливі комунікативні вміння спілкуватися зі студентами та їхніми батьками,

колегами, обмінюватися інформацією. Це є однією з умов, яка продукує відчуття впевненості в собі, переконаності у власній здатності налагоджувати педагогічно доцільні відносини з ними, а отже діяти ефективно.

Комунікативні уміння включають групи перцептивних умінь, власне умінь вербального спілкування та умінь педагогічної техніки. Перцептивні уміння мають вияв на початковому етапі спілкування. Це уміння розуміти студентів та їхніх батьків, колег.

Педагогічна праця викладача хореографічних дисциплін має багато загальних ознак з театральною творчістю як різновидом художньої діяльності. Представники обох професій працюють з людьми, мають загальну мету – пробудити думки і почуття аудиторії; обидві діяльності навчають і виховують, вимагають високого рівня фізичної, психічної і соціальної культури. Тільки в акторській і педагогічній професіях ми зустрічаємося з унікальним збігом особистості творця й інструмента творчості, де діяльність обох є яскравим мистецтвом самовираження.

Перед закладом вищої освіти стоять два головних завдання: формування творчих якостей особистості та розкриття цієї особистості. Перше завдання включає в себе ідейно-моральне, естетичне та моральне виховання майбутнього педагога (формування світогляду, художнього смаку і морального обличчя). Розкриття ж творчого потенціалу

індивідуальності досягається тільки шляхом професійного навчання та виховання.

Таким чином, професійна робота педагога-хореографа тісно пов'язана із залученням студентів у різні види художньо-творчої, концертної діяльності, розвитком у них уваги, стійкого інтересу до хореографічного мистецтва, формування потреби у нових знаннях. Здатність ефективно виконувати таку роботу передбачає сформованість у викладача організаційських здібностей і умінь, серед яких особливо важливими є вміння формувати у студентів закладів вищої освіти певні морально-ціннісні установки, організувати сумісну творчу діяльність з метою розвитку соціально значущих якостей здобувачів освіти, уміння включати їх в різні види творчої мистецької діяльності, організувати різноманітні звіти колективів, виїзні гастролі тощо.

**Висновки.** Отже, професійна компетентність викладача хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти вбачається нами як особистісна динамічна педагогічна система сформованих вмінь і навичок самостійного опанування новою інформацією, як усвідомлена потреба в самоосвіті та саморозвитку.

Професійна компетентність викладача-хореографа є результатом чіткої організованої мистецької, освітньої, практичної, пізнавальної, інтелектуальної діяльності педагога, яка формується в процесі занять зі студентами-хореографами і результатом якої є мистецькі досягнення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. В. Український педагогічний словник. Київ, «Либідь», 1997. 376 с.
2. Груць Г. Особистість і професійна компетентність педагога в сучасній освіті. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 22 травня 2020 року Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та у досконалення.* Тернопіль, 2020. С. 7.
3. Красовська О. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. Рівне: РВЦ МЕРУ імені академіка Степана Дем'янчука. 2016. № 1 (15). С. 39–49.
4. Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика. Київський ун-т імені Бориса Грінченка Київ, 2018. 92 с.
5. Schwertel. Uta. How the DEVELOP system supports your career development/ URL: <http://develop-project.ua/news/how-develop-supports-career-development>

#### REFERENCES

1. Honcharenko S. V. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]* K., «Lybid». 376 s. [in Ukrainian].
2. Hrut's H. (2020). *Osobystist i profesiina kompetentnist pedahoha v suchasni osviti. [Personality and professional competence of the teacher in modern education.] Materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii 22 travnia 2020 roku Profesiina kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: formuvannia, rozvytok ta u doskonalennia.* Ternopil. S. 7. [in Ukrainian].



3. Kracovcka O. O. (2016) Formuvannya profeciynoyi kompetentnosti maybutnogo vchitelya pochatkovoyi shkolvy v galuzi mictetskoyi osvity. [Formation of professional competence of the future primary school teacher in the field of art education] *Psihologo-pedagogichni osnovy humanizatsiyi navchalno-vihovnogo protseu v shkoli ta VNZ: zbirnyk naukovykh prats. Rivne: RVTs MEGU imeni akademika Stepana Dem'yanchuka. # 1 (15). c. 39–49* [in Ukrainian].

4. Khoruzha L., Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O., Proshkin V. (2018) Kompetentsii vykladachiv vyshchoi shkolvy v dobu zmin: diahnozyka ta analityka. [Competences of higher school teachers in the era of changes: diagnostics and analytics]. *Kyivskyi un-t imeni Borysa Hrinchenka Kyiv. 92 s.*

5. Schwertel. Uta. How the DEVELOP system supports your career development/ URL: <http://develop-project.ua/news/how-develop-supports-career-development> [in English].

---

## I. V. STEPANIUK

*Candidate of Art Studies,*

*Senior Lecturer at the Department of Theory, Methods of Music Education*

*and Instrumental Training, Lecturer of Choreographic Disciplines,*

*Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"*

*of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: GorikArtist@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0001-9324-2655>*

## CONTENTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF S TEACHER OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article investigates the issues related to the contents of the professional competence of a teacher of choreographic disciplines in higher education institutions along with the significance of this phenomenon under study in the process of carrying out pedagogical activity of a teacher-choreographer.

The author considers the knowledge and the skills of a teacher of choreographic disciplines as the basic components of his professional competence. The issue of a teacher's self-actualization as a key to the successful process of his professional development is outlined.

In the article, the author distinguishes between such concepts as competency, competence, and professional competence of a teacher of choreographic disciplines.

The author offers the following definition to the professional competence of a teacher of choreographic disciplines: it is a specific pedagogical phenomenon that is determined by the particular features of artistic and pedagogical activity, uniqueness of its objectives, the preference of artistic and creative forms of practical work and specific methods of art education.

A teacher-choreographer must combine such characteristics as: director-educator and a tutor-ballet master, must expertly support students' efforts and encourage their initiative.

Thus in the process of choreographic activity, teacher's professional competence should be based on the following requirements:

- carrying out artistic and aesthetic education of the student youth on a humanistic basis;
- formation of the most important components of aesthetic development, which serve as a vital condition for fostering their aesthetic culture;
- application of methods that stimulate improvisational activity and its creative manifestations;
- formation of the values based attitude to the art of choreography, whose basis is determined by values oriented guidelines, tastes and ideals;
- development of a full-fledged, mentally and physically free personality of a student;
- development of artistic and creative abilities, that is: aesthetic taste, imagination, thinking, fostering interest in choreographic activity, culture of behavior, positive attitude towards each other, etc.

**Key words:** higher education institution, teacher-choreographer, pedagogical activity, professional competence, student youth, choreographic education.

UDC 81'243:[004.77:316.77]:34

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.8>

**I. M. TURCHYN**

*PhD (Pedagogy), Acting Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Lviv National Environmental University, Dubliany, Lviv region, Ukraine*

*E-mail: [turchynim@lnup.edu.ua](mailto:turchynim@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0003-4630-8273>*

**N. H. HORODETSKA**

*PhD (Psychology), Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Lviv National Environmental University, Dubliany, Lviv region, Ukraine*

*E-mail: [gorodetskang@lnup.edu.ua](mailto:gorodetskang@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0002-9403-0272>*

**S. R. DOBROVOLSKA**

*PhD (Economics), Acting Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Lviv National Environmental University, Dubliany, Lviv region, Ukraine*

*E-mail: [dobrovolskasr@lnup.edu.ua](mailto:dobrovolskasr@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2389-4890>*

**N. B. HAVRYSHKIV**

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,*

*Lviv National Environmental University, Dubliany, Lviv region, Ukraine*

*E-mail: [gavryshkivnb@lnup.edu.ua](mailto:gavryshkivnb@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0001-9731-6973>*

## **WAYS TO IMPROVE FUTURE LEGAL PROFESSIONALS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

The article deals with the development of future legal professionals' foreign language communicative competence in the process of studying English. The aims of our research include providing the definition of the foreign language communicative competence and outlining the ways of its development for future legal specialists. The results suggest that the usage of videos on legal topics (TV shows, films and others) foster grasping new material. Videos and audio recordings can be used to demonstrate how native speakers interact with others in their respective fields while taking into account the context. Instructions, given by educators about oral communication with people from foreign countries may contribute to the future negotiations, meetings and debates. It can be assumed that background knowledge of different countries, culture, other peculiarities are beneficial for communication. The mock trials can be done during English classes to encourage students. Dialogues or monologues on professional themes are productive in developing foreign language communicative competence. Future lawyers' professional competency is fundamentally based on their ability to cope with compliance between verbal and nonverbal components of communication. Participants in the educational process have to pay attention to the fact that they communicate with one another by employing gestures, facial expressions, and body language. The article discusses lawyers' speech culture, which is an important quality. Law blogging is a common activity and a convenient way to find information on legal issues. Innovative ways of choosing communicative tasks can better the educational process.

**Key words:** foreign language communicative competence, legal professional, verbal communication, nonverbal communication, culture, law blogging.

**Introduction.** The perfect command of the English language is an indispensable part due to current conditions of continuous development. Foreign language proficiency is often advanced by businesspeople, politicians, IT experts, and legal

profession members. Law students are aware of the value of using a foreign language practically in both personal and professional contexts. Therefore, a wonderful strategy to become a great lawyer in terms of competitiveness is to constantly acquire

new words, grammar rules, and legal topics. It is crucial to have a practical command of a foreign language, which includes the capacity to receive and send information and interact with sources written in that language. Therefore, the development of foreign language communicative competence for future lawyers is one of the major tasks of English university teachers.

**Review of the literature.** In Ukraine, education is implemented in accordance with the legal framework. Thus the Law of Ukraine «On Education» and the Standard of Higher Education (the specialty «Law») reflect our pedagogical science and international educational trends. Different definitions of communicative competence are found in N. Soroka and T. Shchokina's scientific paper [Soroka, Shchokina]. I. Savka and T. Yaremko [Savka, Yaremko] and V. Bondarenko [Bondarenko] researched teaching a professional foreign language for future law specialists and J-U. Sandal, T. Detsiuk, N. Kholiavko – for engineering students within university extracurricular activities [Sandal, Detsiuk, Kholiavko]. The scholar M. Volodarska [Volodarska] points out the importance of educational videos. In the thesis «Training of future masters in foreign philology for the formation of professional communicative competence of students of the Pedagogical University», D. Beheka [Beheka] explains the notions of «competence», «competency», «competence approach», «communication», looks at the problems the formation of professional communicative competence and basic requirements for teaching students. Some studies have attempted to explain nonverbal communication [Bujalkova, Zrnikova; Hartley, Karinch]. One study by V. Tymkova [Tymkova] examined lawyers' speech culture.

Thus, the **aims of our research** are to provide the definition of foreign language communicative competence and to outline the ways of its development for future legal specialists.

**Research results and discussion.** The official definitions of «competence» and «learning outcomes» are to be provided so as to research this topic to a full extent. According to the Law of Ukraine «On Education», competence is «a dynamic combination of knowledge, skills, ways of thinking, opinions, values, other personal qualities, which recognizes a person's ability to

successfully socialize, perform professional and/or further educational activity». It is of vital importance to understand the meaning of «learning outcomes as knowledge, skills, mindset, values, other personal qualities gained in the process of education, upbringing and development, which may be identified, planned, evaluated and measured, and which a person can demonstrate after having completed an educational program or individual educational components» [The Law of Ukraine]. Considering teaching foreign languages, law students must learn to speak official and foreign languages fluently, using legal terminology as well as provide accessible information to respondents about certain legal issues [The Standard of Higher Education]. Learning outcomes can demonstrate concentrating on knowledge and skills to be beneficial to students.

Acquiring the following general competences (ability to apply knowledge in feasible situations, to communicate in a foreign language and to learn and master relevant issues) is crucial for future lawyers studying foreign languages at establishments of higher education [The Standard of Higher Education].

It is worth mentioning the precise explanation of «foreign language professional competence», provided by J-U. Sandal, T. Detsiuk, and N. Kholiavko «foreign language skills, both verbal and non-verbal, which include listening and reading skills, writing and speaking skills, enabling a specialist to carry out their professional duties at a high level in the context of intercultural, inter-ethnic dialogue and mutual understanding» [Sandal, Detsiuk, Kholiavko : 20]. Some scientists define lawyers' «foreign language professional competence» as the lawyer's professional significant integrative quality, the formation of values of the legal profession, which ensures the decoding of foreign legal texts, legal terminology, its use and the ability to international legal activity [Savka, Yaremko :103].

Future legal experts learn both the professional and everyday vocabulary. Foreign language teachers should choose texts on professional issues in order to show new words, their usage in the context. Future lawyers have to be aware of legal terms, lexical clichés, and grammar, as acquiring professional writing skills will give ample incentives during the upcoming years.

The most relevant finding is that communication is the major task in teaching a foreign language. Students' inability to communicate is caused by errors in grammar and syntactic structures, as well as a lack of understanding of native speakers' culture and traditions. Thus, English teachers should plan communicative activities in advance, predicting stumbling blocks in speaking, and adopting a creative strategy. Background knowledge of different countries, culture, other peculiarities are beneficial for communication.

According to the Brazilian scholar Paulo Freire's theory of «unity in diversity», all participants in the educational process should be aware of other cultures. It concerns teachers who are the mediators in this process. Taking into account multiculturalism, he states that all cultures must coexist on an equal basis [Turchyn]. Learning outcomes based on the multiculturalism principle encompass integrating internationalized content with the educational discipline content, learning cultures of other countries and understanding their importance, awareness about own cultural identity, demonstrating tolerance for cultural values of people from other cultures, and others [Smolikevych, Turchyn : 147].

The fact that there are significant differences between improving students' written and oral communication is one of the issues in this paper. Students have time to focus on the content of the written text. In contrast, learners should be quick-seekers of accurate words as well as attentive not to distort the essence of the message. Nevertheless, oral communication allows direct contact and opportunities to agree or disagree [Bondarenko : 23].

Regarding oral communication, English teachers should instruct other participants of the educational process on how to interact orally with people from other countries. Before speaking, they should prepare, find words connected to the law topic, and have a plan for their speeches, which should be short, understandable and meaningful. Students have to take into consideration foreigners' education, aim, and desire. Future lawyers know the general rule to be patient and neutral. They should research words related to the legal topic, develop a plan for their speeches, which should be succinct, clear, and relevant before speaking. Students must examine foreigners' education and goals. Future representatives of law professions should be aware

that the general guideline is to be calm and impartial. Communicative tasks during English classes may be the following ones: one student is a solicitor while another is a barrister (it is interesting due to the cultural differences, as such professions do not exist in Ukraine) or one learner can speak about the problem while the other one gives legal advice in simple and accessible language. It is imperative to find materials for inciting curiosity during debates, discussions or speeches. Boring tasks or inappropriate approaches to teaching, for example, learning single words without context, can lead to losing motivation.

Taking into account the fact that written communication includes writing informal and formal letters, Curriculum Vitae, application letters, and others, students should be able to begin and end letters as well properly as use formal language and specific phrases. For instance, it is common to write letters of complaint in Britain. Teachers can give homework to write such letters as it is a good illustration of applying skills. Concerning oral communication skills, students can discuss their complaints during English classes. Dialogues or monologues on professional themes are productive in developing foreign language communicative competence. Furthermore, students read about diverse legal professions and it would be appropriate to prepare speeches on them.

Another important aspect is the issue of verbal and nonverbal communication. In the scientific work, D. Beheka considers the concept of communication as «a process that involves the use of both verbal and nonverbal communication channels for training, pedagogical and educational communication, interaction and mutual influence of individuals, exchange of information, international relations in a foreign language» [Beheka : 26].

Future lawyers' professional competency is fundamentally based on their ability to cope with compliance between verbal and nonverbal components of communication. Some studies show that students do not focus on nonverbal communication enough. As a result, it is crucial to integrate professional nonverbal behavior training into the teaching of foreign languages [Bujalkova, Zrnikova]. Every culture has acceptable behaviour standards. People lose the ability to perceive the true message when they understand a gesture considering its

meaning in their culture. Indians frequently use head movements that Americans might misunderstand for other things. In addition, regardless of culture, all humans share some movements [Hartley, Karinch]. Lawyers' speech culture is an important quality that include such elements as correct pronunciation, avoidance of vulgarisms, provincialisms, archaisms, dialecticisms, parasitic words, phonetic expressiveness, intonation, clear diction, correct use of logical accents and psychological pauses, correspondence between words, gestures and facial expressions [Tymkova : 512]. Participants in the educational process have to pay attention to the fact that they communicate with one another by employing gestures, facial expressions, and body language.

In addition, it is necessary to note that videos and audio recordings can be used to demonstrate how native speakers interact with others in their respective fields while taking into account the context. To add more, teachers should pay attention to speakers' pronunciation and intonation. The scholar M. Volodarska made deep research on using educational videos in order to develop future lawyers' English professional communicative competence. She states that it is an incredible strategy for adapting to negotiations in the professional sphere. To make watching and understanding films easier, the teacher should introduce new words while using a variety of tasks. The demonstration and post-viewing phases can involve a lot of tasks [Volodarska : 15-16].

TV shows, films and others foster grasping new material. Teachers and students have a great opportunity to watch short legal videos on LexisNexis platform. They provide legal content, analytics, impactful decisions which can be used during English classes. In addition, students can read the information on Halsbury's laws of England, all England law reports, and others [LexisNexis]. We also want to pay attention to the reality court show *The People's Court*, which won the Daytime

Emmy for Outstanding Legal/Courtroom Program several times. Students can watch hearings in simulated courtrooms or listen to the official podcast. Teachers can select a few scenarios from courtroom shows; assign students the roles of a judge, an attorney, a prosecutor, witnesses and others to perform a mock trial. Such role-play can motivate students. Both university and school teachers prefer conducting mock trials. For example, it is popular to have such trials on politicians or literary heroes during classes.

In the case of law blogging, which is a common activity and a convenient way to find information on legal issues, teachers can ask students to speak about their favourite bloggers or become law bloggers during English classes. They can make videos of themselves on certain legal topics at home and demonstrate them at university. They can create live streams speaking on legal topics.

**Conclusions.** The main aim of the current scientific paper was to determine the importance of foreign language communicative competence of the students of the specialty «Law». Future legal professionals should be competent in the foreign language taking into account speaking and writing skills. Successful completion of the discipline requires active engagement in learning English that will help students to develop foreign language communicative competence. Teachers of English should give other students lessons on oral communication with people from diverse cultures. Innovative and compelling ways of choosing communicative tasks can better the educational process. The educators encourage students to improve their listening skills, reading comprehension of adapted and original texts, writing a diversity of official and informal letters as well as communication skills. More insight into the development of foreign language communicative competence would help us to establish a higher level of accuracy on this matter.

## BIBLIOGRAPHY

1. Бегака Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 259 с.
2. Бондаренко В. Роль та значення іншомовної комунікації для фахівця у галузі права. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей*. Львів: ЛьвДУВС, 2020. С. 20–26.
3. Савка І.В., Яремко Т.І. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Інноваційна педагогіка*. 2020. №20. Т. 3. С. 101–104. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-21>

4. Смолікєвич Н., Турчин І. Мультикультуралізм у сучасному освітньому просторі. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. С. 146–152.
5. Стандарт вищої освіти. Спеціальність «Право». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-644-20.07.2022.pdf>
6. Турчин І.М. Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Національний університет «Львівська Політехніка». Львів, 2018. 308 с. URL: <https://lpnu.ua/index.php/spetsrady/k-3505224/turchyn-iryna-mykhailivna>
7. Тимкова В.А. Удосконалення мовленнєвої культури юриста на етапі його професійного становлення. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*. Переяслав, 2021. Вип. 67. С. 510–513.
8. Bujalkova, Maria & Zrnkova, Petra. (2016). Nonverbal Communication for the Enhancement of Foreign Language Professional Competency in Medical Students: A Study. *Athens Journal of Philology*. Vol. 3. P. 175–188. DOI: 10.30958/ajp.3.3.3
9. Hartley, G., & Karinch, M. (2010). *The body language handbook: how to read everyone's hidden thoughts and intentions*. Franklin Lakes, NJ, Career Press. 207 p.
10. LexisNexis. URL: <https://www.lexisnexis.co.uk/>
11. Sandal, J-U., Detsiuk, T., & Kholiavko, N. (2020). Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced education*. Vol. 14, P. 19–28. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411>
12. Soroka N., Shchokina T. Ways to Form Foreign Language Communicative Competence of Future Lawyers. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2021. №2 (188). С. 86–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.226245>
13. The Law of Ukraine «On Education». Part I. Article 1. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/law-education>
14. Volodarska M. The Role of Educational Video in the Development of Future Lawyers' English Professional Communicative Competence. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*. Vol. 13 (2). 2022. P. 12–25.

#### REFERENCES

1. Beheka, D. (2015). Training of Future Masters in Foreign Philology for the Formation of Professional Communicative Competence of Students of the Pedagogical University (PhD Thesis), National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv.
2. Bondarenko, V. (2020). The Role and Importance of Foreign Language Communicative Competence for a Specialist in the Field Study «Law». *Actual problems of Teaching Foreign Languages for Special Purposes: a Collection of Scientific Articles*. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, 20–26.
3. Savka, I., Yaremko, T. (2020). Special aspects of foreign language teaching for special purposes of future law experts. *Innovative Pedagogy*, 20 (3), 101–104. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-21>
4. Smolikevych, N., Turchyn, I. (2022). Multiculturalism in the Modern Educational Space. *Actual problems of Teaching Foreign Languages for Special Purposes: a Collection of Scientific Articles*. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, 146–152.
5. The Standard of Higher Education. The Specialty «Law». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-644-20.07.2022.pdf>
6. Turchyn, I. (2018). Paulo Freire's Educational Activity and Pedagogical Views. (PhD Thesis), Lviv Polytechnic National University. Lviv. Retrieved from: <https://lpnu.ua/index.php/spetsrady/k-3505224/turchyn-iryna-mykhailivna>
7. Tymkova, V. (2021). Improving Lawyer's Speech Culture during Professional Formation. *Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference «Trends and Prospects of the Development of Science and Education due to Globalization»*. Pereiaslav, № 67, 510–513.
8. Bujalkova, M. & Zrnkova, P. (2016). Nonverbal Communication for the Enhancement of Foreign Language Professional Competency in Medical Students: A Study. *Athens Journal of Philology*, Vol. 3, 175–188. DOI:10.30958/ajp.3.3.3
9. Hartley, G., & Karinch, M. (2010). *The body language handbook: how to read everyone's hidden thoughts and intentions*. Franklin Lakes, NJ, Career Press. 207 p.
10. LexisNexis. Retrieved from: <https://www.lexisnexis.co.uk/>
11. Sandal, J-U., Detsiuk, T., & Kholiavko, N. (2020). Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced education*, Vol. 14, 19–28. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411>
12. Soroka, N., Shchokina, T. (2021). Ways to Form Foreign Language Communicative Competence of Future Lawyers. *Youth and Market: Scientific and Pedagogical Journal*. Drohobych: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, №2 (188), 86–89.

13. The Law of Ukraine “On Education”. Part I. Article 1. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/law-education>

14. Volodarska, M. (2022). The Role of Educational Video in the Development of Future Lawyers’ English Professional Communicative Competence. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, Vol. 13 (2), 12–25.

---

### **І. М. ТУРЧИН**

*кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри іноземних мов,*

*Львівський національний університет природокористування, м. Дубляни, Львівська область, Україна*

*Електронна пошта: [turchynim@lnup.edu.ua](mailto:turchynim@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0003-4630-8273>*

### **Н. Г. ГОРОДЕЦЬКА**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов,*

*Львівський національний університет природокористування, м. Дубляни, Львівська область, Україна*

*Електронна пошта: [gorodetskang@lnup.edu.ua](mailto:gorodetskang@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0002-9403-0272>*

### **С. Р. ДОБРОВОЛЬСЬКА**

*кандидат економічних наук, в. о. доцента кафедри іноземних мов,*

*Львівський національний університет природокористування, м. Дубляни, Львівська область, Україна*

*Електронна пошта: [dobrovolskasr@lnup.edu.ua](mailto:dobrovolskasr@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2389-4890>*

### **Н. Б. ГАВРИШКІВ**

*старший викладач кафедри іноземних мов,*

*Львівський національний університет природокористування, м. Дубляни, Львівська область, Україна*

*Електронна пошта: [gavryshkivnb@lnup.edu.ua](mailto:gavryshkivnb@lnup.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0001-9731-6973>*

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЮРИСТІВ**

У статті розглянуто формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі вивчення англійської мови. Метою нашого дослідження є визначення поняття «іншомовної комунікативної компетентності» та окреслити шляхи її розвитку у майбутніх представників юридичної професії. Результати свідчать про те, що використання відео на юридичну тематику (телешоу, фільми та інші) сприяє засвоєнню нового матеріалу. Відео та аудіозаписи можна використовувати, щоб продемонструвати, як носії мови взаємодіють з іншими у відповідних галузях, беручи до уваги контекст. Інструкції педагогів щодо усного спілкування з людьми з інших країн можуть покращити проведення майбутніх переговорів, зустрічей і дебатів. Можна припустити, що знання різних країн, культури, інших особливостей є корисними для комунікації. Імітаційні судові процеси можна проводити під час уроків англійської мови, щоб захопити учнів. У формуванні іншомовної комунікативної компетентності продуктивними є діалоги чи монологи на професійні теми. Професійна компетентність майбутніх юристів фундаментально базується на їх здатності впоратися з відповідністю між вербальним і невербальним компонентами комунікації. Учасникам освітнього процесу необхідно звернути увагу на те, що вони спілкуються один з одним за допомогою жестів, міміки, мови тіла. У статті обговорюється культура мовлення юристів, яка є важливою особистісною характеристикою. Ведення юридичних блогів – поширена діяльність і зручний спосіб пошуку інформації з правових питань. Інноваційні способи вибору комунікативних завдань можуть покращити процес навчання.

**Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетентність, юрист, вербальна комунікація, невербальна комунікація, культура, юридичний блог.

УДК 372

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.9>

### **А. Б. УЛІЩЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації,  
Національний університет харчових технологій, м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [ulish@ukr.net](mailto:ulish@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0003-0539-7249>*

### **В. В. УЛІЩЕНКО**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*Навчально-науковий центр неперервної професійної освіти*

*Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [ulish\\_violetta@ukr.net](mailto:ulish_violetta@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0002-1072-7735>*

## **ОНЛАЙН-КВЕСТ – ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СКАФФОЛДИНГУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті розглянуто специфіку застосування навчальних веб-квестів як різновиду педагогічного скаффолдингу в системі вищої освіти (структуру, методику впровадження, особливості оцінювання), проаналізовано доцільність запровадження в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Педагогічний скаффолдинг передбачає створення умов для підвищення успішності кожного учня або студента. За такого підходу до навчання складніші теми зазвичай розбиваються на окремі мікротеми або концепції. Викладач надає підтримку (за потреби) на кожному етапі, створюючи умови для засвоєння окремих концепцій, понять у процесі виконання певних інструкцій, вправ. Опанування нових знань ґрунтується на вже засвоєних раніше, і цей процес набуває схожості з процесом будівництва високої споруди з допомогою риштувань (scaffold у перекладі з англійської – риштування). Таким чином створюється психологічно комфортне середовище, у якому учні, студенти можуть досягти вищого рівня розуміння нового матеріалу, сформованості необхідних навичок, ніж за відсутності сторонньої допомоги.

Для ілюстрації означеної проблеми авторами презентовано сценарій веб-квесту «Виграшне резюме».

Веб-квести поєднують різні дидактичні прийоми в одній інтегрованій навчальній діяльності, розвивають пізнавальні навички студентів, сприяють формуванню комунікативної компетенції з іноземної мови у професійній сфері, формуванню критичного мислення. Педагогічний скаффолдинг як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю відіграє важливу роль у цьому процесі, оскільки знання неможливо передати в готовому вигляді. Навчальний процес може лише створити для студентів сприятливе середовище для успішного самобудування та само-розширення знань.

Студенти вдосконалюють навички інтерпретувати здобуту інформацію, знаходити аргументи «за» і «проти», аналізувати і оцінювати різні точки зору на певні питання.

Зауважимо також, що веб-квест допомагає створити умови для розвитку й самореалізації студентської молоді, покращує їхню адаптацію до дистанційного навчального процесу в умовах воєнного часу.

**Ключові слова:** квест, веб-квест, навчальний квест, педагогічний скаффолдинг, вища освіта, технологія.

**Вступ.** Мета сучасної освіти передбачає створення умов для особистісного зростання кожного суб'єкта навчання, оволодіння, удосконалення ним професійних компетентностей і компетенцій. І цілком зрозуміло, що конкуренція на ринку вищої освіти стимулює сьогодні навчальні заклади різних рівнів акредитації та форм власності шукати якомога цікавіші й ефективніші способи залучення до себе споживачів освітніх послуг, розширювати спектр навчальних пропозицій для тих, хто хоче оволо-

діти знаннями й уміннями. Серед таких пропозицій важливе місце посідають освітні технології, що застосовуються в навчальному процесі, які з огляду на масштабні цивілізаційні зміни не можуть залишатися статичними, незмінними.

Аналіз наукових джерел стосовно специфіки вибору і застосування освітніх технологій дає підстави стверджувати, що воно має підпорядковуватися таким критеріям:

– висока пізнавальна активність і результативність;



- проблемність;
- інтерактивність та інтерсуб'єктність;
- інтегрованість;
- опора на самоаналіз (рефлексію);
- активне використання інформаційних ресурсів Інтернет, освітніх платформ тощо.

Серед технологій, що відповідають зазначеним параметрам, на особливу увагу заслуговують кейсова (мультикейсова – воркшоп), ігрова (симуляційна), імерсійна, квестова (веб-квестова).

Зосередимось на особливостях застосування веб-квестової. Що далі, то більша зацікавленість цією навчальною технологією безпосередньо пов'язана із зростанням питомої ваги онлайн-навчання в загальному контексті усього педагогічного процесу. Якщо слово «квест» походить від англ. «quest» – «інтелектуально-логічні ігри, що передбачають розгадування різноманітних загадок, пошук відповідей на запитання, виконання завдань» [Slovnyk. Ua]; слово «веб» (з англ. «web» – павутина, мережа) – інтернет-простір, то WebQuest тлумачиться як цілеспрямований пошук в мережі Інтернет [Serhat]. Такий пошук, як стверджує професор Серат Курт (Serhat Kurt), захоплює студентів, відкриває широкі можливості встановлювати нові смислові зв'язки між окремими складовими різних тем. Учений вдається навіть до такого емоційного порівняння: «...a WebQuest is an educational superstar» [Serhat].

Піонерами у розробці навчальних Web-квестів є Б. Додж і Т. Марч. За понад 20 років Б. Додж створив близько 30 000 сценаріїв веб-квестів, які розмістив на власному сайті «QuestGarden». Дослідник тлумачить WebQuest як «діяльність, орієнтовану на дослідження, в якій частина або вся інформація, з якою взаємодіють учні, надходить з ресурсів в Інтернеті, необов'язково доповнених відеоконференцією» [Dodge].

Т. Марч одним із перших визначив веб-квест як педагогічний скаффолдинг, що передбачає використання посилань на важливі ресурси у мережі Інтернет, необхідних для виконання певних завдань, заохочення допитливості і мотивацію досліджувати основну проблему, набувати нові знання та брати участь у груповій роботі [March]. Такий підхід сприяє структуруванню отриманої інформації, усвідомленню

складних концептів, формуванню навичок застосовувати набуті знання на практиці. Добре розроблені веб-квести надихають учнів, студентів на розширення своїх знань, на творче застосування їх при виконанні складніших завдань.

Зауважимо, що педагогічний скаффолдинг передбачає створення умов для підвищення успішності кожного учня або студента. За такого підходу до навчання складніші теми зазвичай розбиваються на окремі мікротеми або концепції. Викладач надає підтримку (за потреби) на кожному етапі, створюючи умови для засвоєння окремих концепцій, понять у процесі виконання певних інструкцій, вправ. Опанування нових знань ґрунтується на вже засвоєних раніше, і цей процес набуває схожості з процесом будівництва високої споруди з допомогою риштувань (scaffold у перекладі з англійської – риштування). Таким чином створюється психологічно комфортне середовище, у якому учні, студенти можуть досягти вищого рівня розуміння нового матеріалу, сформованості необхідних навичок, ніж за відсутності сторонньої допомоги.

Коли риштування навколо споруди вже не потрібне, воно знімається, і так само підтримка педагога поступово припиняється, якщо вже не потрібна. Педагогічний скаффолдинг допомагає усунути негативні емоції, пов'язані із втратою віри у власні креативні можливості, розчаруванням, побоюванням не впоратися із завданням. В основі такого підходу в освіті лежить філософія конструктивізму. Світ, що вибудовується у свідомості людини, залежить від особливостей сприйняття його, він має корелюватися із накопиченим досвідом, відображати його. «Це передбачає постійну активну роботу всіх учасників процесу навчання, а роль викладача, котрий співпрацює поруч, має бути спрямована на формування самостійності кожного учня під час самоконструювання ними свого досвіду» [Yamshynska].

Вивченню специфіки «веб-квесту», його типології і структури, особливостям застосування в навчальній діяльності присвячено роботи (Bernie Dodge, Serhat Kurt, J.A. Farreny та інш.), де акцент робиться на таких константах:

- використання мережі Інтернет для пошуку інформації;

– розв’язання проблемного навчального завдання;

– діалогічність, інтерсуб’єктність у навчанні.

Б. Додж розрізняв веб-квести як довгострокові та короткострокові, де довгострокові пропонувалося запроваджувати для проведення підсумкового оцінювання, розгляду однієї складної теми в аспекті вивчення цілісної концепції (як важливий складник великої теми) або ж для ретельного, багатогранного дослідження певної теми. Ця ідея близька і професору Серату Курту (Serhat Kurt), який називає довгостроковий веб-квест великим проектом, що дає можливість учню, студенту ретельно проаналізувати інформацію, дійти аргументованих висновків і презентувати їх в есе або іншій творчій роботі [Serhat].

Короткострокові веб-квести потребують менше часу для виконання, а тому їхнє запровадження буде цікавим для стислого повторення великого обсягу інформації (як рефлексія вивченого), для створення стійкої мотивації до опанування нових навчальних тем, для бліц-огляду знань і вмінь (в аспекті збору матеріалу для формульованого оцінювання).

Серед переваг веб-квестів Серат Курт називає такі:

– розвиток умінь працювати в команді, уникнення міжгрупових і внутрішніх конфліктів, відповідальне ставлення до виконання спільного завдання;

– поглиблення вмінь і навичок критичного мислення під час роботи з Інтернет джерелами, компетентне застосування комп’ютерних технологій, виявлення проактивності;

– можливість реалізації диференційованого підходу для різних студентів (груп).

**Виклад основного матеріалу.** Зупинимось на структуральних особливостях веб-квестів.

1. Викладач має створити мотивацію, аби зацікавити аудиторію завданням, що виконуватиметься протягом певного часу. Для цього необхідно запропонувати цікавий і невеликий за обсягом текст (1–2 абзаци), який міститиме ключове запитання проблемного характеру. За характером ключового запитання Дж. Фаррені пропонує класифікувати квести як журналістське, аналітичне, творче чи наукове дослідження [Farreny]. Один із таких способів мотивувати студентів до вивчення теми – роз-

робити цікавий сценарій, де студентам, припустимо, пропонується роль експертів, які за певної змодельованої уявної ситуації знайти оптимальний шлях вирішення поставленої проблеми.

2. Завдання квесту, з одного боку, має бути академічно складним, з іншого – цікавим і динамічним. Центральне завдання передбачає виконання декількох мікрозавдань, виконання яких послідовно відкриватиме шлях до підготовки підсумкового звіту (підсумкової роботи). Важливо, щоб у сценарії докладно було прописано маршрутний лист квесту, вимоги до презентації кінцевого результату.

3. Процес проходження квесту передбачає звернення до матеріалів, розміщених в Інтернеті, їхній аналіз, синтез і формулювання відповіді, яка відкриватиме шлях до подальшого руху. Тобто процесуальна якість значною мірою залежатиме від чіткості інструкцій, наданих викладачем, повноти і якості запропонованої джерельної бази для роботи в мережі.

4. Підсумкова робота вибудовується і презентується за попередньо представленими критеріями. В аспекті студентоцентрованої технології навчання важливо дотримуватися прозорості, передбачуваності в оцінюванні знань та вмінь студентів.

5. Веб-квест завершується загальним висновком і рефлексією, під час якої кожен учасник має дійти усвідомлення того, який шлях він подолав, аби набути практичний досвід, як він буде використовувати знання в житті та професійній діяльності.

Інтегративний характер веб-квесту переконливо свідчить про можливість і доцільність поєднання в навчанні студентів проблемного, діалогічного (інтерсуб’єктного), проектного, ігрового та інтерактивного навчання [Dodge 1997].

Викладач, який розробляє веб-квест, має глибоко й багатогранно володіти навчальною темою, методикою викладання предмету та інформаційно-комунікаційною компетентністю [Dodge 2002]. Залучення інформаційно-комунікаційних технологій підвищують мотивацію, покращують комунікацію між членами навчальної групи в процесі виконання спільних завдань, позначаються на ефективності виконання самостійної роботи студентами [Nielsen].

**Технологічна карта навчального веб-квесту**

Складники структури	Пропозиції до розроблення сценарію веб-квесту у вищій школі
Тема квесту	має бути цікавою, несподіваною, інтригувати й водночас мотивувати до дій, активувати дух змагання і налаштувати на перемогу своєї команди (тема не повинна збігатися з формулюванням теми заняття в навчальній програмі)
Мета і завдання	мають бути чітко виписані – що вивчатимуть (систематизуватимуть, аналізуватимуть тощо) студенти, етапність веб-квесту (що після кожного етапу усвідомлюватимуть), особливості оцінювання досягнень (сумативне чи формувальне)
Тривалість	короткостроковий (від однієї пари), довгостроковий (на період вивчення теми, навчальної дисципліни тощо)
Вступ (легенда)	захоплююча вигадана історія (змодельована ймовірна ситуація), що мотивує учасників веб-квесту до пошуку, до руху вперед. Може містити гіперболізацію, фантазію, яка ніякою мірою не повинна нівелювати науковість, системність, достовірність результатів дослідження
Квест-герої	залежно від складності і тематичної спрямованості веб-квесту студентам може бути запропоновано обрати до своєї команди одного з героїв (це можуть бути вчений, історичний діяч, якщо студенти працюватимуть саме з його працями або опановуватимуть теорію) або ж це може бути вигаданий герой, якщо тема, припустимо, стосується сфери емоцій, комунікації тощо)
Ключове завдання	має бути проблемного характеру, що спонукатиме команди для фінальної презентації шукати вагомі аргументи на захист власної думки, позиції, рішення. У процесі розробки ключового завдання варто звертатися до пропозицій Дж. Фаррені.
Сюжетна лінія	вибудовується як гра-мандрівка, тобто є заданий вектор руху (він відповідає зорієнтованості веб-квесту на опанування студентами певними знаннями, на формування певних навичок); по маршруту заплановано декілька зупинок (3–4 проміжні станції), де на студентів очікують завдання, відповідь на які відкриватиме їм шлях до наступної станції.
Ресурсна підтримка	виконання завдань веб-квесту обов'язково потребують залучення Інтернет-ресурсів у вигляді списку посилань на сайти, електронні книги, презентації, таблиці, малюнки, фото, відео (кількість і обсяг джерельної бази залежить від мети оцінювання – для формувального вона буде ширша)
Критерії оцінювання	обґрунтування загальної кількості балів за весь шлях веб-квесту, вартість проходження кожної станції, презентація підсумку (усна, письмова, візуалізація тощо)

Ураховуючи структуральні особливості, ініційовані засновниками веб-квесту (Б. Доджем, Т. Марчем), ми пропонуємо таку технологічну карту, що допомагатиме викладачам вищих навчальних закладів формувати сценарій веб-квесту зі своєї дисципліни.

**Приклад навчального веб-квесту «Виграшне резюме» для студентів ВНЗ**

**Веб-квест «Виграшне резюме»** передбачає опанування студентами навчальної теми «Job Search Process» з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

**Алгоритм роботи**

**Вступ** (пропонуючи випереджувальне завдання, викладач звертається до студентів).

Шановні студенти, кожна людина у житті робить дуже важливий вибір – вибір першого місця своєї роботи. Тому ви маєте знати основні правила підготовки такого резюме, що неодмінно зацікавить керівництво компанії, у якій ви мрієте працювати.

**Перший етап.** Самостійна позааудиторна робота. Виконання випереджувального завдання, заздалегідь запропонованого викладачем: ознайомлення з джерелами в мережі Інтернет, що стосуються особливостей підготовки якісного резюме.

**Другий етап.** Заняття в режимі реального часу (онлайн або офлайн)

**Легенда:**

Уявімо: компанія N дала оголошення про набір фахівців з вашої спеціальності. Ця компанія є однією з провідних на ринку, розташована у Європі, вирізняється високими заробітними платами персоналу, високими соціальними стандартами. У цій компанії мріяв би працювати кожен фахівець зі стажем, але цього разу пропозиція стосується вищих навчальних закладів. З-поміж усіх наданих резюме ви маєте запропонувати найкращі – презентувати себе максимально вигідно, акцентувати увагу на своїх компетентностях і компетенціях так,

щоб під час проміжних етапів – роботи менеджерів з персоналу, директорату компанії – вам було надано шанс вийти на співбесіду з директором.

Робота в команді допоможе вам не тільки розширити свої знання, але й здобути певні навички застосовувати їх на практиці.

Студентам пропонуємо довільно об'єднатися в чотири групи, які рухатимуться за певним маршрутом і змагатимуться за перемогу. Усі групи на маршруті матимуть однакові завдання. Завдання оцінюватимуться за швидкістю виконання, повнотою та обґрунтованістю. Це і буде перепусткою на другий етап (другу станцію).

Перша станція (перше завдання) – менеджери по роботі з персоналом. Зміст завдання – для міжнародної фірми підібрати фахівців, які володіють англійською мовою (мають навички, достатні для листування, комунікації). Студенти мають сформулювати англійською мовою п'ять критеріїв якісного резюме, обґрунтувати свій

вибір. Правильна відповідь стане перепусткою на другий рівень.

Друга станція – претенденти на посаду. Зміст завдання – скласти резюме (кожна група готує одне спільне резюме) таким чином, щоб воно максимально зацікавило роботодавця. Перепусткою на третій рівень є підготовлене резюме, що відповідає визначеним на першій станції критеріям.

Третя станція – роботодавець або директор компанії N (кожна група окремо виступає в цій ролі). Кожна група проводить ретельний розгляд всіх резюме (включно зі своїм) і для подальшої співбесіди обирає тільки два резюме для подальшої співбесіди (особливості проведення співбесіди розглядаються на окремому занятті).

**Результати й висновки.** Наведений варіант веб-квесту не тільки мотивує до вивчення англійської мови, зокрема лексики, граматики чи то стилістики, до активної комунікації іно-

Таблиця 2

**Особливості проведення веб-квесту «Виграшне резюме»**

Етапи	Знання, уміння, що формуються на етапі	Зміст завдання	Інформаційна підтримка	Оцінювання
Випереджувальне завдання	Знання й уміння ефективної командної роботи	Робота з Інтернет-джерелами	Посилання на відповідні джерела в мережі Інтернет, наприклад <a href="https://resume.io/">https://resume.io/</a> , <a href="https://www.jobseeker.com/">https://www.jobseeker.com/</a> , <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kCgn-7NBPSs">https://www.youtube.com/watch?v=kCgn-7NBPSs</a> (“This resume got me offers from Google, Microsoft, and Amazon!”)	Навички володіння засвоєним лексичним матеріалом, чіткість, плавність, зв'язність усного мовлення, його логічна структурованість
Станція 1 Менеджери з персоналу	Знання й уміння диференціювати основне й другорядне, обирати важливе і обґрунтовувати це	З понад ста уявних претендентів обрати п'ятьох для подальшої співбесіди з менеджерами компанії	Вимоги компанії до претендентів на посаду	Навички володіння засвоєним лексичним матеріалом, чіткість, плавність, зв'язність усного мовлення, його логічна структурованість
Станція 2 Претенденти на посаду	Уміння викладати думки лаконічно, чітко, послідовно, уміння виграно подати свій попередній досвід, набуті знання і навички	Скласти резюме	Вимоги компанії до претендентів на посаду	Навички володіння засвоєним лексичним матеріалом, чіткість, плавність, зв'язність усного мовлення, його логічна структурованість
Станція 3 Директорат компанії	Уміння об'єктивно оцінити переваги й недоліки кожного претендента, з поданих резюме (їхня кількість відповідає кількості команд) обрати два для подальшої співбесіди	Аналіз всіх резюме, отриманих від різних команд	Вимоги компанії до претендентів на посаду	Навички володіння засвоєним лексичним матеріалом, чіткість, плавність, зв'язність усного мовлення, його логічна структурованість

земною мовою. Його проведення, налаштування на конструктивне спілкування під час виконання різноманітних завдань, сприяє певному емоційному злагодженню колективу, студентської групи, створює позитивне психологічне тло, що допомагає досягати ситуації особистого успіху.

Веб-квести поєднують різні дидактичні прийоми в одній інтегрованій навчальній діяльності, розвивають пізнавальні навички студентів, сприяють формуванню комунікативної компетенції з іноземної мови у професійній сфері, формуванню критичного мислення. Педагогічний скаффолдинг як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю віді-

грає важливу роль у цьому процесі, оскільки знання неможливо передати в готовому вигляді. Навчальний процес може лише створити для студентів сприятливе середовище для успішного самобудування та саморозширення знань.

Студенти вдосконалюють навички інтерпретувати здобуту інформацію, знаходити аргументи «за» і «проти», аналізувати і оцінювати різні точки зору на певні питання.

Як різновид педагогічного скаффолдингу веб-квест також допомагає створити умови для розвитку й самореалізації студентської молоді, покращує їхню адаптацію до дистанційного навчального процесу в умовах воєнного часу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ямшинська Н. В., Невкіпілова О. Я. Освітній процес у контексті ідеї конструктивізму. Теорія навчання, 2019. Вип. 11. Т. 2. С. 193.
2. Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. URL: [https://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html) (дата звернення: 20.12.22).
3. Dodge, B. (2002). WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. URL: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (accessed 20.12.22).
4. Farreny, J.A. (2022) Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching. URL: <https://silo.tips/download/webquests-and-blogs-web-based-tool-for-efl-teaching> (дата звернення: 20.12.22).
5. Halat E. A. Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2008. vol. 81, issue 3. P. 109–112.
6. Jones T., Cuthrell K. YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. *Computers in the Schools*. 2011. Vol. 28, issue 1. P. 75-85.
7. March, T. (2004). What are WebQuests (really)? URL: [tommarch.com/writings/what-webquests-are/#:~:text=](http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/#:~:text=) (дата звернення: 20.12.22).
8. Nielsen Jakob, Norman Don. The definition of user experience. URL: <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/> (дата звернення: 20.12.22).
9. Serhat Kurt (2021) WebQuest: An Inquiry-oriented Approach in Learning. URL: <https://educationaltechnology.net/webquest-an-inquiry-oriented-approach-in-learning/> (дата звернення: 20.12.22).
10. Словник UA. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=квест> (дата звернення: 20.12.22).

### REFERENCES

1. Yamshynska N.V., Nevkipilova O. Ya. (2019) Osvitnii protses u konteksti idei konstruktyvizmu. Teoriia navchannia. Vypusk 11. T. 2. S. 193. (in Ukrainian).
2. Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. Retrieved from [https://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html) (accessed 20.12.22).
3. Dodge, B. (2002). WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. Retrieved from <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (accessed 20.12.22).
4. Farreny, J.A. (2022) Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching. Retrieved from <https://silo.tips/download/webquests-and-blogs-web-based-tool-for-efl-teaching> (accessed 20.12.22).
5. Halat E. A. (2008) Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. vol. 81, issue 3. P. 109–112.
6. Jones T., Cuthrell K. (2011) YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. *Computers in the Schools*. Vol. 28, issue 1. P. 75–85.
7. March, T. (2004). What are WebQuests (really)? Retrieved from [tommarch.com/writings/what-webquests-are/#:~:text=](http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/#:~:text=) (accessed 20.12.22).
8. Nielsen Jakob, Norman Don. The definition of user experience. Retrieved from <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/> (accessed 20.12.22).

9. Serhat Kurt (2021) WebQuest: An Inquiry-oriented Approach in Learning. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/webquest-an-inquiry-oriented-approach-in-learning/> (accessed 20.12.22).
10. Slovnyk UA. Retrieved from <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=квест> (accessed 20.12.22) (in Ukrainian).
- 

**A. B. ULISHCHENKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and International Communication, National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine*  
E-mail: [ulish@ukr.net](mailto:ulish@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0003-0539-7249>

**V. V. ULISHCHENKO**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Training and Research Center for Lifelong Professional Education of Bogomolets National Medical University Kyiv, Ukraine*  
E-mail: [ulish\\_violetta@ukr.net](mailto:ulish_violetta@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0002-1072-7735>

**ONLINE QUEST AS A TECHNIQUE  
OF PEDAGOGICAL SCAFFOLDING IN HIGHER SCHOOL**

The article considers the specifics of the use of educational web quests as a kind of pedagogical scaffolding in the higher education system (structure, implementation methodology, assessment features), analysed the feasibility of implementation in the conditions of distance and mixed education.

Pedagogical scaffolding involves creating conditions for improving the success of each pupil or student. With this approach to learning, more complex topics are usually broken down into separate microtopics or concepts. The teacher provides support (if necessary) at each stage, creation of conditions for the mastering of certain concepts in the process of carrying out instructions, exercises. The acquisition of new knowledge is based on the previously acquired knowledge, and this process becomes similar to the process of building a tall structure with the help of scaffolding. In this way, a psychologically comfortable environment is created in which pupils and students can achieve a higher level of understanding of the new material and the formation of necessary skills than in the absence of outside help.

To illustrate the stated problem, the authors presented the scenario of the web quest “Winning Resume”.

Web quests combine various didactic techniques in one integrated educational activity, develop students’ cognitive skills, contribute to the formation of communicative competence in a foreign language in the professional sphere, and the formation of critical thinking. Pedagogical scaffolding as a way of guiding cognitive activity plays an important role in this process, since knowledge cannot be transferred in a ready-made form. The educational process can only create for students a favorable environment for successful self-development and self-expansion of knowledge.

Students improve the skills to interpret the information obtained, find arguments for and against, analyse and evaluate different points of view on certain issues.

We also note that the web quest helps to create conditions for the development and self-realization of student youth, improves their adaptation to the distance educational process in wartime conditions.

**Key words:** quest, web quest, educational quest, pedagogical scaffolding, higher education, technique.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.10>

**Д. О. ФИЛИПУК**

*викладач,*

*Фаховий медичний коледж комунального закладу вищої освіти*

*«Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради, м. Рівне, Україна*

*Електронна пошта: [viddilkadriv2019@gmail.com](mailto:viddilkadriv2019@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2041-1961>*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ**

Актуальність дослідження підкреслюється необхідністю підвищення якості медичної освіти шляхом ефективної організації навчального процесу, впровадженням передових наукових розробок у практику викладання. Аргументовано, що професійна діяльність майбутніх медсестер має певні особливості та передбачає створення умов для формування готовності до компетентного виконання функціональних обов'язків у різних напрямках, зокрема у відділенні акушерства і гінекології. Визначення й обґрунтування спрямованості педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології визначено як актуальну проблему в організації освітнього процесу в медичних коледжах. Узагальнено спрямованість педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в різних контекстах з метою формування: дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності; професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін; професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи; основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки та ін. Для дослідження формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах обрано такі педагогічні умови: інтегрування тренінгових вправ професійно-мотиваційного і професійно-ціннісного змісту в методику викладання дисциплін з акушерства та гінекології; розширення змістовного потенціалу дисциплін з акушерства і гінекології з метою інтенсифікації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи; забезпечення розвитку фахових умінь, навичок і досвіду студентів медичних коледжів у процесі вирішення міждисциплінарних ситуативних завдань професійного спрямування з дисциплін з акушерства та гінекології; організація самостійної роботи студентів шляхом використання методу проектів у професійній підготовці.

**Ключові слова:** бакалаври сестринської справи, фахова компетентність, медичні коледжі, педагогічні умови, професійна підготовка.

**Вступ.** Сучасний розвиток медичної науки і практики зумовлює необхідність вносити корективи в процес підготовки медичних працівників, у тому числі й майбутніх медичних сестер, із наближенням їхньої освіти до міжнародних стандартів. Саме тому якість медичної освіти необхідно покращити шляхом ефективної організації навчального процесу, впровадженням передових наукових розробок у практику викладання, забезпеченням високого професіоналізму викладачів, створенням сучасної навчально-методичної бази [Бойчук : 17-18].

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність майбутніх медсестер має свої специфічні особливості та передбачає особливі умови формування готовності до компетентного

виконання функціональних обов'язків у різних напрямках, зокрема у відділенні акушерства і гінекології. Ефективність формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи в процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах залежить від сукупності дієвих принципів, функціональної спрямованості навчання, актуальних методів і прийомів, засобів та педагогічних умов, за яких буде організовано процес підготовки майбутніх фахівців. Відтак визначення, обґрунтування спрямованості, методичне забезпечення педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології визначаємо як актуальну

проблему в організації освітнього процесу в медичних коледжах.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз попередніх досліджень, дотичних до цієї праці, дає змогу констатувати, що проблема оновлення методики вивчення дисциплін з акушерства і гінекології вирішувалася шляхом упровадження освітніх інтерактивних технологій у навчальний процес на кафедрі акушерства і гінекології [Мартинюк]. Дослідники враховували особливості навчального процесу на кафедрі акушерства та гінекології післядипломної освіти в контексті інтеграції до європейського освітнього простору [Бойчук]. Проте, у наукових публікаціях не відображено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи у вивченні означених дисциплін.

Водночас науковці визначали специфічні педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в різних контекстах з метою формування таких характеристик в постаті фахівця сестринської справи: дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності [Бабенко]; професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін [Борисюк]; професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи [Варава]; основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки [Закусилова] та ін. Однак цілеспрямованого дослідження педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах не виявлено, що актуалізує проведення наукової розвідки в означеному напрямі.

**Мета статті** – визначити й охарактеризувати педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняні науковці під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому розподіляють їх на:

а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального

процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація, прагнення до самоосвіти тощо) [Організація].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови пояснюємо як важливі складники освітнього процесу, які в комплексі забезпечують його розвиток, функціонування та існування в цілому. Вибір педагогічних умов залежить від мети відбору, створення й застосування елементів змісту, методів, прийомів, принципів та організаційних форм навчання, структури освітнього процесу, а також особистісної характеристики майбутнього фахівця, на яку здійснюється вплив професійної підготовки.

Аналізуючи особливості фахової підготовки у медичних коледжах звертаємося до дослідження Т. Бабенко [Бабенко], яка визначила низку дидактичних умов, спрямованих на організацію проектної діяльності студентів, у результаті чого реалізується ідея формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх фахівців сестринської справи. Дослідниця аргументує доцільність створення таких умов у медичному коледжі, які спрямовуватимуться на забезпечення професійної компетентності викладачів для розробки ними відповідного методичного забезпечення в контексті медсестринського проектування; використання диференційованих клінікоситуативних завдань для виявлення студентами дослідницьких умінь і навичок у проектній діяльності; здійснення систематичного моніторингового контролю за динамікою сформованості означених умінь у майбутніх медичних сестер [Бабенко : 77-89].

Заслугують на увагу педагогічні умови фахової підготовки майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації [Сірак], які віддзеркалюють загальні освітні тенденції в підготовці сестринського персоналу. Визначені в дослідженні педагогічні умови спрямовуються на формування мотиваційних установок майбутніх медичних сестер на професійну самореалізацію. В означеному напрямі автор рекомендує використовувати засоби імітаційного моделювання, а для активізації пізнавальної діяльності студентів – засоби інформа-



ційно-комунікаційних технологій. Водночас, на думку автора, реалізація визначених педагогічних умов передбачає розроблення та реалізацію в медичному коледжі програми позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації та створення в медичному коледжі рефлексивно-орієнтованого середовища [Сірак : 134-135].

У свою чергу дослідниця Н. Лісна-Міськів [Лісна] стверджує, що для підвищення результативності професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів необхідно впровадження свідомо створених педагогічних умов, завданням яких є забезпечення ефективності усього освітнього процесу. Науковиця вважає, що необхідно підсилити педагогічні умови організаційним елементом, тому вказує на доцільність впровадження організаційно-педагогічних умов, які розглядаються як додаткові організаційні та психолого-педагогічні чинники, що цілеспрямовано вводяться в освітнє середовище медичного закладу освіти з метою інтеграції практичних заходів на засадах практико-орієнтованого підходу та будуть спрямовані на суттєве вдосконалення стану готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Дослідниця визначає конкретний спектр організаційно-педагогічних умов, до якого віднесено: індивідуалізацію навчання як чинник формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх сестер-бакалаврів; системну організацію інтегративних медичних знань в освітньому середовищі медичних закладів освіти; формування продуктивного клінічного досвіду студентів під час навчальної та переддипломної практик; використання ігрових імітаційних методів для формування особистісної компетентності майбутніх медичних сестер-бакалаврів [Лісна : 145].

Провівши аналіз наукових розвідок стосовно сутності педагогічних умов підготовки майбутніх медичних сестер, для дослідження формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах було обрано такі педагогічні умови: інтегрування тренінгових вправ професійно-мотиваційного і професійно-ціннісного змісту в методику викладання дисци-

плін з акушерства та гінекології; розширення змістовного потенціалу дисциплін з акушерства і гінекології з метою інтенсифікації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи; забезпечення розвитку фахових умінь, навичок і досвіду студентів медичних коледжів у процесі вирішення міждисциплінарних ситуативних завдань професійного спрямування з дисциплін з акушерства та гінекології; організація самостійної роботи студентів шляхом використання методу проєктів у професійній підготовці.

Розглянемо сутність кожної педагогічної умови. Під час навчання у медичних коледжах України, майбутнім медсестрам потрібно усвідомити потребу, виявити інтерес та прагнення оволодіти фаховими компетентностями, що визначає сформованість мотивів майбутніх бакалаврів сестринської справи до вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах. Це є одним із найважливіших чинників, що впливають на досконале вивчення й інших фахових дисциплін.

Реалізація першої педагогічної умови – *інтегрування тренінгових вправ професійно-мотиваційного і професійно-ціннісного змісту в методику викладання дисциплін з акушерства та гінекології* – спрямовується на формування професійно-мотиваційного компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи.

У контексті нашої розвідки професійна мотивація майбутніх медсестер постає як їхня вагома особливість, що поєднує в собі систему цілей та потреб, що спонукають студентів до активного засвоєння знань, опанування вміннями й навичками, свідомого ставлення до своєї майбутньої професії. Адже якість навчання значною мірою залежить від зацікавленості студентів, їхніх творчих здібностей, мотивації, що стимулює їхню активну пізнавальну та практичну діяльність в організації навчальної співпраці та ділового спілкування [Мартинюк : 51]. Цього можна досягнути, використовуючи навчальні тренінги. У результаті роботи у тренінговій групі майбутні бакалаври сестринської справи набувають квазіпрофесійний досвід і оволодівають психологічним інструментарієм свідомого професійного розвитку, власною мотивацією, у них змінюється

ставлення до себе, до навчання і до майбутньої професійної діяльності.

Застосування тренінгових вправ у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах сприяє посиленню у студентів-медсестер прагнення до самодетермінації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної саморегуляції в умовах майбутньої професійної діяльності. Проведення тренінгу під час занять позитивно впливає на такі показники суб'єктної активності особистості студента, як рішучість і впевненість у собі, очікування успіху, адекватний рівень домагань, низький рівень нейротизму і низька ригідність, свідоме ставлення до раціонального використання вільного часу, до визначення професійних і життєвих цілей.

Для реалізації другої педагогічної умови – *розширення змістовного потенціалу дисциплін з акушерства і гінекології з метою інтенсифікації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи* – використовувалися методи, спрямовані на формування когнітивно-знаннєвого компонента фахової компетентності. Важливо, щоб усі методи ефективно сприяли засвоєнню знань майбутніх медсестер з усіх фахових дисциплін, у тому числі з акушерства і гінекології.

Задля інтенсифікації професійної підготовки майбутніх медичних сестер у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології застосовувалися різні методи навчання майбутніх бакалаврів сестринської справи. Традиційні методи зазвичай направлені на набуття і використання знань шляхом передачі інформації з наступним її впровадженням у конкретних професійних діях згідно з готовим алгоритмом. З метою модернізації стандартів медичної освіти, задля формування у студентів медичних коледжів відповідальності до отримання професійних знань у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології, паралельно з удосконаленням традиційних методів і форм навчання, впроваджуються й новітні організаційні форми лекційних і практичних занять, наприклад: міждисциплінарні семінари у вигляді конференції, проблемні лекції, практичні заняття з використанням елементів проблемно-пошукового навчання, майстер-класи, різнопланові практичні заняття з використанням сучасних інно-

ваційних технологій тощо. В ході застосування новітніх методів навчання студенти навчаються виявляти активність, вимогливість, ініціативність, відповідальність за свої дії та вчинки, проявляють гуманні якості особистості, намагаються критично мислити, бути готовими до розв'язання складних професійних задач і ситуацій [Васкул : 7].

Отже, для реалізації окресленої педагогічної умови, яка спрямовувалася на формування когнітивно-знаннєвого компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, інтенсифікація усіх форм, методів і технологій підготовки майбутніх медичних сестер, спрямованих на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, формування клінічного мислення, набуття досвіду опрацювання навчального матеріалу дозволить повною мірою готувати висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців середньої ланки медицини.

Відомо, що структурним елементом технології навчання є навчальна ситуація. Відтак, третьою педагогічною умовою визначено *забезпечення розвитку фахових умінь, навичок і досвіду студентів медичних коледжів у процесі вирішення міждисциплінарних ситуативних завдань професійного спрямування з дисциплін з акушерства та гінекології*.

Підготовка медсестринського персоналу поєднує в собі формування сукупності професійних теоретичних знань, практичних навичок, умінь для вирішення будь-яких професійних, часом складних, нестандартних завдань. Для формування професійних теоретичних знань і практичних умінь у майбутніх бакалаврів сестринської справи у світі широко застосовують ситуативне моделювання. Використання у навчальному процесі ситуативних задач сприяє активності медсестер у практичній роботі, їх професійному розвитку та дисциплінує мислення. Найбільш визначним є проблемний метод викладання, що передбачає створення ситуативних задач різного рівня складності [Бойчук : 19].

Зазначимо, що у процесі навчання студентів дисциплін з акушерства і гінекології значна увага приділяється такому інтерактивному методу навчання, як розбір ситуативних задач за типом case-завдання. Тут, окрім аналізу

анамнестичних і клініко-лабораторних даних та інтерпретації результатів додаткових методів дослідження, враховано й вимоги визначення логістики подальших дій студента в межах його професійних компетенцій. Кейс-завдання дозволять оцінити теоретичні знання до вирішення практичних завдань і повинні активно використовуватися в оцінці знань студентів. Кейс-метод моделює життєво-професійну ситуацію, дозволяє визначити проблему, з якою доведеться зіткнутися в майбутній медсестринській діяльності, визначає ступінь і глибину засвоєння студентом визначених професійних компетенцій [Мартинюк : 50-51].

Використання наочності під час моделювання певної проблемної ситуації створює той мікроклімат, який не тільки на вербальному, а й на зоровому рівні сприяє закріпленню набутих навичок у процесі презентації поведінкових і комунікативних моделей (наприклад, знайомство з пацієнтом; бесіда з родичами пацієнта; лекція про здоровий спосіб життя). Це допомагає наблизити навчальну ситуацію до реальності, сприяє зосередженню уваги майбутніх медичних сестер на діяльності, що відбувається, виховує в них почуття відповідальності як за свої вчинки, так і за вчинки партнерів у роботі з ситуативним завданням та дає змогу медсестрам-бакалаврам належно оцінити процес і результати спільної діяльності [Кудрявцева : 67].

Отже, для реалізації окресленої педагогічної умови, яка спрямовувалася на формування організаційно-діяльнісного компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, застосування ситуативного методу є ефективним засобом їхньої підготовки до вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності.

Сучасний фахівець медичної галузі зобов'язаний систематично черпати нову інформацію про останні досягнення в медицині. Тому навчання у закладі медичної освіти передбачає і самостійне опрацювання великого масиву навчального і наукового матеріалу. Здатність своєчасно дізнаватися про передові досягнення в обраній сфері допоможе майбутньому фахівцеві відчувати себе конкурентоспроможним. Саме тому четвертою педагогічною умовою визначено *організацію самостійної роботи*

*студентів шляхом використання методу проєктів у професійній підготовці.*

Цей метод стимулює студентів до активного пошуку навчальної інформації, а також представлення її в такій дидактичній формі, що забезпечує об'єктивно кращі, в порівнянні з традиційними методиками, результати навчання. Його впровадження зумовлене об'єктивними критеріями досягнення кращих результатів, тобто не загальновідомих, суб'єктивних оцінок, а результатами вирішення завдань, самостійної роботи з реальними об'єктами професійної діяльності, наприклад, роботи з пацієнтами. У свою чергу ігрове проєктування, передбачає актуалізацію професійних знань і умінь, рефлексування особистих здібностей що також впливає на формування почуттів, розвиток емоцій, підвищення компетенцій у сфері ділового та міжособистісного спілкування майбутніх медичних сестер під час виконання професійних обов'язків.

У процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи використовувалися тренувальні імітаційні моделі. З методологічної точки зору, ефективність ігрового імітаційного проєктування проявляється не лише у збільшенні обсягів здобутих теоретичних знань, а й розвинутих практичних навичок студентами за певну одиницю навчального часу, а також сприяє формуванню особистісних якостей, які визнанні вагомими у професійній роботі майбутніх медсестер. Нині ігрове імітаційне проєктування набуває швидкого поширення в освітній діяльності, його використовують у процесі професійної підготовки фахівців, прогнозуванні, апробуванні педагогічних інновацій тощо. З методичної точки зору, їх використання спрямоване на формування професійно значущих цінностей середнього медичного персоналу та дозволяє зробити акцент на важливості гуманістичного функціонування медичної сфери [Лісна :163-167].

Реалізація четвертої педагогічної умови впливала на формування самостійно-розвивального компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи. Студенти-медсестри у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології отримують можливість виявити результати самостійного мислення задля вирішення професійної проблеми

та визначати її наслідки. Вирішуючи проблемні завдання за допомогою методу проектування майбутні бакалаври сестринської справи матимуть змогу поглибити власні знання, продемонструвавши їхнє практичне застосування.

**Результати та висновки.** Отже, формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи починається ще під час навчання, тобто до початку входження випускників медичних коледжів у професійне середовище. Хоча викладач і відіграє важливу роль у підготовці майбутніх медсестер у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах, проте, остаточний результат, що свідчить про сформованість фахової компетентності відбудеться вже під час їхнього становлення як фахівця. Водночас комплексне впровадження визначених у дослі-

дженні педагогічних умов спрямовується на врахування усіх складників фахової компетентності випускників медичних коледжів, що відображається у сформованості мотиваційної сфери студентів, когнітивного та процесуально-діяльнісного аспектів професійної підготовки, особистісно-розвивального спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх медичних сестер. Відтак реалізація визначених педагогічних умов передбачає цілісне формування компетентного фахівця сестринської справи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці методичного забезпечення визначених педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних коледжах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко, Т. П. (2015). *Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності*. (Дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.09). Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кривий Ріг, 280 с.
2. Борисюк, Л. О. (2016). *Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 20.
3. Бойчук, А. В., Шадріна, В. С., & Хлібовська, О. І. (2021). Особливості навчального процесу на кафедрі акушерства та гінекології післядипломної освіти в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Медична освіта, № 3*, 17–22.
4. Васкул Н. В., & Мізюк Р. М. (2021). Інноваційні методи навчання під час професійної підготовки студентів-медиків. *Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу*. Матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої 30-річчю Незалежності України (м. Яремче, 24 вересня 2021 р.) (с. 7). Яремче.
5. Варава, О. Б. (2019). *Формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці*. (Дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 254.
6. Закусилова, Т. О. (2018). *Формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Класичний приватний університет. Запоріжжя, 20.
7. Кудрявцева, Т. О. (2011). Ділова бліцгра як засіб підготовки майбутніх медичних сестер до вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*, 36. 62–68.
8. Лісна-Міськів, Н. Є. (2021). Праксеологічні засади підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності. (Дис. ... док. філос. : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)). Хмельницький-Львів, 369.
9. Мартинюк, В. М., Маланчук, Л. М., Маланчин, І. М., & Лимар, Л. Є. (2021). Впровадження освітніх інтерактивних технологій у навчальний процес на кафедрі акушерства і гінекології. *Медична освіта, № 3*, 49–52.
10. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. (1993). / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. К. : ІСДО, 336.
11. Сірак, І. П. (2017). *Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації*. (Дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Вінниця, 296.

#### REFERENCES

1. Babenko T. P. (2015). *Formuvannia doslidnytskykh umin i navychok studentiv medychnoho koledzhu u procesi proektnoi diialnosti* [Formation of research abilities and skills of medical college students in the process of project activities]. (Dysertatsiia, kandydat pedahohichnykh nauk za specialnistiu 13.00.09). Centralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Volodymyra Vynnychenka. Kryvyi Rih, 280 s. [in Ukrainian]

2. Borysiuk L. O. (2016). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnih bakalavriv sestrynskoï spravy u procesi vyvchennia khimiko-biologichnykh dyscyplin [Formation of professional competence of future bachelors of nursing in the process of studying chemical and biological disciplines]. (Avtoref. dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk za specialnistiu 13.00.04). Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia. Khmelnytskyi, 20 s. [in Ukrainian]
3. Boichuk A. V., Shadrina V. S. and Khlbovska O. I. (2021). Osoblyvosti navchalnoho procesu na kafedri akusherstva ta hinekolohii pislidyplomnoi osvity v konteksti intehracii do yevropeickoho osvითnioho prostoru [Peculiarities of the educational process at the department of obstetrics and gynecology of postgraduate education in the context of integration into the European educational space]. Medychna osvita, № 3, 17–22 s. [in Ukrainian]
4. Vaskul N. V., Miziuk R. M. (2021). Innovaciini metody navchannia pid chas profesiinoi pidhotovky studentiv-medykiv [Innovative teaching methods during the professional training of medical students]. Aktualni pytannia pidvyshchennia yakosti osvითnioho procesu. Materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu, prysviachenoi 30-richchii Nezalezhnosti Ukrainy. (Yaremche, 24 veresnia, 2021) (s. 7). Yaremche. [in Ukrainian]
5. Varava O. B. (2019). Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnykh bakalavriv sestrunskoï spravy u fakhovii pidhotovsi [Formation of professional mobility of future bachelors of nursing in professional training]. (Dysertatsiia, kandydat pedahohichnykh nauk za specialnistiu 13.00.04). Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia. Khmelnytskyi, s. 254. [in Ukrainian]
6. Zakusylova T. O. (2018). Formuvannia osnov profesionalizmu maibutnykh medychnykh sester u procesi fakhovoi pidhotovky [Formation of the foundations of professionalism of future nurses in the process of professional training]. (Avtoref. dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk za specialnistiu 13.00.04). Klasychnyi pryvatnyi universytet, Zaporizhzhia, s. 20. [in Ukrainian]
7. Kudriavtseva T. O. (2011). Dilova blitshra yak zasib pidhotovky maibutnykh medychnykh sester do vyrishennia problemnykh sytuacii u profesiinii diialnosti [Business blitz game as a means of training of future nurses to solve problematic situations in professional activities]. Zbirnyk naukovykh prac Kharkivskoho nacionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H.S.Skovorody. “Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, 36. S.62–68. [in Ukrainian]
8. Lisna-Miskiv N. Ye. (2021). Prakseolohichni zasady pidhotovky maibutnykh medychnykh sester do profesiinoi diialnosti [Praxeological principles of future nurses’ training for professional activity]. (Dysertatsiia, Doktor of Filosofii: 015 Profesiina osvita (za specializaciiami)). Khmelnytskyi-Lviv, s. 369. [in Ukrainian]
9. Martyniuk V. M., Malanchuk L. M., Malanchyn I. M., Lymar L. Ye. (2021). Vprovadzhenntia osvითnikh interaktyvnykh tekhnolohii u navchalnyi process na kafedri akusherstva i hinekolohii [Implementation of educational interactive technologies into the educational process at the Department of Obstetrics and Gynecology]. Medychna osvita, № 3, s. 49–52. [in Ukrainian]
10. A. M. Alexiuk, A. A. Aiurzanain, P. I. Pidkasystyi and others. Orhanizaciia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikacii navchannia [Organization of students’ independent work in conditions of intensification of studying]: navch.posibnyk (1993). / . K.: ISDO, s. 336. [in Ukrainian]
11. Sirak I. P. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnykh medychnykh sester do profesiinoi samorealizacii [Formation of readiness of future nurses for professional self-realization]. (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk za specialnistiu 13.00.04). Vinnytsia, s. 296. [in Ukrainian]

---

#### **D. O. FYLYPIUK**

*Lecturer, Professional medical college of Municipal Institution of Higher Education*

*“Rivne medical academy” of Rivne Regional Council, Rivne, Ukraine*

*E-mail: viddilkadriv2019@gmail.com*

*https://orcid.org/0000-0002-2041-1961*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY IN MEDICAL COLLEGES**

The topicality of the research is emphasized by the need to improve the quality of medical education through the effective organization of the educational process, the introduction of advanced scientific developments into teaching practice. It is argued that the professional activity of future nurses has certain features and involves the creation of conditions for the formation of readiness for the competent performance of functional duties in various areas, in particular, in

the department of obstetrics and gynecology. Determination and substantiation of the orientation of the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future bachelors of nursing in the process of studying the disciplines of obstetrics and gynecology is identified as a topical problem in the organization of the educational process in medical colleges. The orientation of pedagogical conditions for the training of future nursing specialists in various contexts is summarized with the aim of forming: research abilities and skills of medical college students in the process of project activities; professional competence of future bachelors of nursing in the process of studying chemical and biological disciplines; professional mobility of future bachelors of nursing; basics of professionalism of future nurses in the process of professional training, etc. To study the formation of professional competence of future bachelors of nursing in the process of studying the disciplines of obstetrics and gynecology in medical colleges, the following pedagogical conditions were chosen: integration of training exercises of professional motivational and professional value content into the methodology of teaching disciplines of obstetrics and gynecology; expansion of the profound potential of obstetrics and gynecology disciplines with the aim of intensifying the professional training of future bachelors of nursing; ensuring the development of professional abilities, skills and experience of students of medical colleges in the process of solving interdisciplinary situational tasks of professional direction in the disciplines of obstetrics and gynecology; organization of students' independent work by using the project method in professional training.

**Key words:** bachelors of nursing, professional competence, medical colleges, pedagogical conditions, professional training.

УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.11>**А. Л. ФРУМКІНА***кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземних мов,**Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, Україна**Електронна пошта: [frumkina@onu.edu.ua](mailto:frumkina@onu.edu.ua)**<http://orcid.org/0000-0003-2635-685X>***ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО  
МИСТЕЦТВА ДО ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН  
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

Стаття присвячена проблемі комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів для подальшої англійської викладацької діяльності в умовах Європейської інтеграції України. Дослідницьку увагу сфокусовано на підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до викладання фахових дисциплін англійською мовою. Зокрема, аналізується поняття «інтегрований процес навчання різних дисциплін» і специфікується феномен «інтегрований процес навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва для викладання фахових дисциплін англійською мовою». Основна увага зосереджується на інтеграції викладання предметів «Образотворче мистецтво» й «Іноземна мова» як засіб опанування фахової дисципліни. Визначено конкретні мовні операції, передмовленнєві дії та види мовленнєвої діяльності для викладання фахових дисциплін англійською мовою. Представлено систему вправ щодо оволодіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва англійською мовою, що складається з трьох груп відповідно до етапів навчання. Перша група – вправи щодо засвоєння професійного іншомовного матеріалу на лінгво-понятійному етапі, навчання на якому передбачає сприйняття та осмислення понятійного апарату теми, що вивчається, з профільної дисципліни; самостійне трактування нових понять, їх диференціацію та нормативне застосування у мовленні. Друга група – вправи щодо засвоєння предметного змісту дисципліни «Образотворче мистецтво», що викладається англійською мовою, на предметно-мовленнєвому етапі. Навчання на цьому етапі передбачає сприйняття, осмислення та аналіз основного змісту предметного матеріалу, представленого іноземною мовою. Третя група – вправи для відпрацювання практичних дій щодо застосування набутих предметних знань на практиці на професійно-діяльнісному етапі в їхньому іншомовному супроводі. Всі вправи носять професійно-творчий характер, а навчання на цьому етапі концентрується виключно на суті професійної діяльності, іноземна мова в такому випадку набуває виключно обслуговуючої функції.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів, інтегроване навчання, образотворче мистецтво, іноземна мова, система вправ.

**Вступ.** На сучасному етапі модернізації системи загальної середньої освіти України і розбудови нової української школи постають важливі та невідкладні завдання перед педагогічними ВЗО, метою яких є оновлення процесу навчання майбутніх учителів загалом і майбутніх учителів образотворчого мистецтва зокрема. В Законі України «Про загальну середню освіту» [Закон України : 17] наголошено, що система педагогічної освіти сьогодні має бути спрямована на підготовку педагогічних працівників нової генерації, які володіють професійною й іншомовно-мовленнєвою компетентністю. І тому проблема комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів для подальшої англійської викладацької діяльності в умовах Європейської інтеграції України потребує більш детального вивчення та уточнень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва стала предметом наукових досліджень багатьох учених: В. Адольф, Л. Базильчук, Н. Козлова, О. Красовська, Ю. Криво-ручко, Л. Малинська, Т. Міхової, В. Пайдуков, Г. Сотська, О. Ткачук, А. Хайруллін та інших, які досліджували проблеми формування: компетенцій та компетентностей учителів образотворчого мистецтва; готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації різних видів художньо-творчої діяльності школярів на класно-урочних заняттях та під час позакласної роботи; питання творчого розвитку учителів образотворчого мистецтва за допомогою проблемних ситуацій, інтерактивних завдань, комунікативних ігор. Однак проблема формування такого виду компетентності, як

іншомовно-мовленнєвої для викладання фахового предмету іноземною мовою в інтегрованій педагогічній діяльності залишається назрілою і потребує подальшої конкретизації відповідно до розробленої концепції Нової української школи.

**Мета дослідження** – проаналізувати інтегрований процес навчання двом різноплановим предметам: образотворчому мистецтву й іноземній мові як засобу опанування фахової дисципліни та визначити особливості підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва для викладання фахової дисципліни англійською мовою.

**Завданнями є:** 1) схарактеризувати поняття «інтегрований процес навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва для викладання фахових дисциплін англійською мовою»; 2) розробити систему вправ щодо оволодіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва англійською мовою; 3) визначити мовні операції, передмовленнєві дії та види мовленнєвої діяльності для викладання фахових дисциплін англійською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** По-перше, розглянемо наявні визначення поняття «інтегрований процес навчання». Проблеми інтегрованого навчання різних дисциплін досліджувало чимало вчених. Так, в роботах І. Бех, Н. Бібік, М. Вашуленко, В. Краєвського, О. Петровського, О. Савченко, Н. Тализіної розглядаються питання інтеграції педагогіки з іншими науками. Г. Глейзер і В. Ледньов вивчають шляхи інтеграції в змісті освіти. С. Гапенкова і Г. Федорець досліджують інтеграцію в організації навчання. Посилилася тенденція інтеграції окремих навчальних дисциплін, про що свідчить чимала кількість досліджень (В. Безрукова, М. Берулава, С. Боднар, І. Зверев, Н. Лошкарьова, В. Максимова, Р. Мартинова, С. Старченко, Ю. Тюнников, А. Усова, Г. Федорець, А. Фрумкіна, О. Яворук і ін.). Роботи вітчизняних та зарубіжних вчених присвячені різним аспектам інтеграції: від встановлення загальних закономірностей цього процесу в навчанні до вивчення вузькоспрямованої предметної складової.

У загальному сенсі поняття «інтеграція» як педагогічне явище трактується вченими (Н. Сердюкова, М. Смірнова, Є. Сухарєвська, Ю. Тюников) як об'єднання декількох навчальних

предметів в один цикл, в якому наукові поняття пов'язані загальним змістом і методами викладання. Ми, під інтегрованим навчанням, поділяючи погляди Р. Мартинової, розуміємо «синтез двох процесів навчання в одну процесуальну спільність, що дозволить одночасне набуття знань і розвиток умінь в двох видах діяльності: професійної та іншомовної. Інтегровані вміння припускають здатність вивчення інтегрованого курсу на матеріалі іноземної мови з домінантою уваги на змісті курсу і контролюючою увагою на іншомовній мовленнєвій діяльності» [Мартинова 2012 : 65]. А під інтегрованим процесом навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва для викладання фахових дисциплін англійською мовою розуміємо синтез двох дисциплін, а саме: образотворчого мистецтва й іноземної мови як засобу оволодіння фаховою дисципліною в одну процесуальну спільність, що передбачає одночасне набуття знань і розвиток умінь в двох видах діяльності: професійної (образотворчої) та іншомовно-мовленнєвої.

Для організації інтегрованого навчання двом дисциплінам С. Боднар пропонує повністю підпорядковувати відбір іншомовного мовного матеріалу та його змістовного наповнення суті теоретичного курсу, що вивчається. У зв'язку з тим, що будь-який професійний курс препарується на змістовні елементи (частини) самими профільними фахівцями, то обсяг іншомовного матеріалу, що вивчається, і його зміст буде відповідати кожній частині змістового професійного курсу [Боднар 2015 : 17].

*Початком інтегрованого процесу* навчання двом різноплановим предметам, одним із яких змістовний, й тому домінуючий, а інший – беззмістовний, й тому допоміжний, як стверджує Р. Мартинова, має бути засвоєння понятійного апарату першого, а звідси лексико-граматичних засобів другого; тобто таких засобів, за допомогою яких виражаються поняття основної дисципліни.

*Продовженням інтегрованого процесу* навчання двом тим самим різноплановим предметам має бути засвоєння теоретичних знань першого предмета засобами другого, що дозволить студентам одночасно опановувати основи своєї спеціальності та вміння сприймати, осмислювати, викладати та аналізувати відповідну їй інформацію на мові, що вивчається.



*Завершенням інтегрованого процесу* навчання двом тим самим різноплановим предметам має бути практичне застосування отриманих предметно-теоретичних знань у їхньому іншомовному супроводі. Це і спонукатиме студентів до одночасного прояву та вдосконалення, набутих в умовах процесуальної інтеграції, професійних (предметних) та іншомовних мовленнєвих умінь [Мартінова 2016: 29-30].

У зв'язку з цим Р. Мартінова обґрунтовує доцільність здійснення інтегрованого процесу навчання на 3-х етапах: лінгво-понятійному, предметно-мовному та професійно-діяльному.

Ми, слідом за Р. Мартіновою, також дотримуватимемося таких трьох етапів навчання. А *методична новизна нашого дослідження* полягає у вживанні споконвічно введеної професійної лексики у всіх вправах: за її засвоєнням; щодо розвитку умінь оперувати нею для сприйняття, осмислення та запам'ятовування предметного змісту; з навчання студентів практично застосовувати набуті професійні знання на практиці у їхньому іншомовному вираженні.

Розглянемо більш детально пропоновану систему вправ: 1) щодо засвоєння іншомовного мовного матеріалу зобразотворчої спрямованості на лінгво-понятійному етапі; 2) щодо засвоєння предметного змісту дисципліни «Образотворче мистецтво», що викладається англійською мовою на предметно-мовному етапі; 3) для відпрацювання практичних дій щодо застосування отриманих предметних знань на практиці на професійно-діяльному етапі в їхньому іншомовному супроводі.

Для визначення системи вправ *на першому* – лінгво-понятійному *етапі* виходимо з психологічних закономірностей засвоєння іншомовного матеріалу, які полягають у: запровадження інформації в короткочасну пам'ять, що співвідноситься з придбанням її **знань**; закріпленні знань на проміжному етапі у вигляді досягнення **навичок** (автоматизмів) вживання досліджуваного у поєднанні з раніше вивченим; поглиблення набутих знань шляхом їх введення в довгострокову пам'ять на основі розвитку **умінь** вживати мовну інформацію, що засвоюється, у різних лінгво-мовленнєвих комбінаціях. При цьому концентрація уваги тих, хто навчається при переході з одного етапу на інший, зосереджується спочатку на мовному аспекті мови,

потім на передмовному і нарешті на мовному (Г. Костюк, О. Лозова, І. Синиця, О. Sokolov, L. Vygotsky). О. Соколов стверджував, що для того, щоб «іншомовна мова стала вільно сприймається за змістом, необхідно, щоб спочатку всі її складові були актуально усвідомлюваними, а потім у міру наростання їхньої мовної активізації опускалися на рівень їхнього передмовного та мовного застосування з переключенням уваги з форми говоріння з його суть» [Sokolov]. На підставі цього розглянемо послідовно певні мовні операції, передмовні дії та види мовної діяльності з трансформації засобів іншомовного мовлення (в даному випадку лексичних і раніше засвоєних граматичних) у саму мову предметно-обумовленого характеру.

I. Набуття лексичних знань. *Початком набуття лексичних знань* є презентація та семантизація нових мовних явищ шляхом їх читання та осмислення значень на основі перекладу та їх запису у словнику. *Продовженням набуття лексичних знань* є розвиток здібностей їх рецептивного та репродуктивного прояву. Досягнення рецептивних і репродуктивних знань лексики, що вивчається, у кожного студента дозволяє перехід до формування навичок вживання цього матеріалу в їх простих передмовних зразках: словосполученнях і реченнях [Бухбіндер 1986; Мартінова 2004; Боднар 2015].

II. Формування лексичних навичок з урахуванням вивченої граматики. *Початком формування лексичних навичок* є вживання лексичних одиниць, що досліджуються, у взаємозв'язку з раніше вивченими в словосполученнях і реченнях. В інтегрованому процесі навчання ці словосполучення та речення відбираються з майбутньої лекції. Вони об'єднуються в смислові блоки та підлягають багаторазовому читанню та відтворенню як з опорою на підручник, так і на слух. Як показують результати численних експериментів Р. Мартінової, для запам'ятовування лексичних одиниць кожна лексема, що вивчається, в межах одного блоку повинна повторюватися не менше трьох разів у словосполученнях та трьох разів у реченнях [Мартінова 2002]. Зазначимо, що для старшокласників і студентів в одному смисловому блоці можуть використовуватися кілька лексем, що вивчаються, але з урахуванням триразового повторення кожної з них у словосполученнях

і реченнях. Складені таким чином блоки є окремими абзацами однієї комплексної вправи. *Продовженням формування лексичних навичок* на основі вивченої граматики є складання словосполучень та речень за допомогою підстановочних таблиць. Підстановочні таблиці дають можливість різноманітного комбінування лексем, що вивчаються, в межах тієї граматики, яку опанували студенти, що забезпечує їх міцне запам'ятовування.

Наступна методична дія з формування лексичних навичок має полягати у розвитку здібностей самостійного використання лексем, що вивчаються, в різних, але вивчених за структурою реченнях. Такими вправами можуть бути такі: самостійне доповнення речень за поданим початком та складання самостійного початку речень за їх запропонованим закінченням. У процесі інтегрованого навчання понятійного матеріалу англійською мовою особливого значення набуває формування навичок трактування понять, що вивчаються. Для досягнення цієї мети студентам пропонується такі вправи: 1) щодо впізнавання сенсу нової термінології; 2) з самостійного трактування нових понять. Важливим елементом формування лексичних навичок є поступове переключення уваги учнів з форми мовних явищ, що вивчаються, на їх зміст. Таким прикладом перехідного методичного впливу може бути відповіді питання, які стосуються пов'язаних за змістом пропозицій.

*Завершенням формування лексичних навичок на основі вивченої граматики* є методичні дії з перевірки здатності студентів швидко і безпомилково відтворювати матеріал, що вивчається рідною мовою при його сприйнятті іноземною і іноземною мовою при його сприйнятті рідною. Для виконання таких дій пропонується вправа, в якій з лівого боку записуються всі вивчені слова та висловлювання у словосполученнях та реченнях не менше двох з кожним. А з правого боку записуються ті ж словосполучення та речення рідною мовою. Час виконання представлених у цій вправі методичних процесів визначається за кількістю вимовних складів за одиницю часу рідною мовою. За результатами досліджень вчених О. Леонтєва, Г. Городілової іншомовна навичка вважається сформованою, якщо час виконання мовних операцій іноземною мовою є ідентичним з рідною

мовою [Городілова; Леонтєв]. Сформованість навичок вживання лексем, що вивчаються, по даній професійній темі дає можливість переходу до розвитку умінь вживання цих лексем у різних видах мовної діяльності.

III. Розвиток лексичних умінь з урахуванням вивченого граматичного матеріалу. Розглянемо розвиток лексичних умінь вживання досліджуваного лексичного матеріалу в читанні, усному та письмовому монологічному мовленні, усному діалогічному мовленні та аудіювання.

1. *Розвиток лексичних умінь у читанні, усній та письмовій монологічному мовленні.*

Для досягнення цієї мети студентам пропонується текст для читання та викладу прочитаного, в якому обов'язково використовуються лексичні одиниці, що вивчаються, в їх повному обсязі. Якщо в одному тексті неможливо використати велику кількість лексем, що вивчаються (наприклад, 70 – загальна кількість нових слів у програмній темі, що вивчається), то студентам пропонується кілька текстів, в яких у сукупності використані всі вивчені мовні явища. Розвиток лінгвістичних умінь у читанні продовжується виконанням домашнього завдання, що полягає у читанні одного (кілька) тематичних текстів розширеного змісту, в яких незнайомі слова та вирази дано з перекладом у вигляді виносок.

2. *Розвиток лексичних умінь у діалогічному мовленні.*

Для досягнення цієї мети студентам пропонується кілька діалогів для читання з ролей та драматизації прочитаного, в яких обов'язково використовуються всі лексичні одиниці, що вивчаються, в їх повному обсязі.

3. *Розвиток лексичних умінь у аудіювання.* Для досягнення цієї мети студентам пропонується тексти для їх прослуховування та відтворення, у кожному з яких використовуються лексичні одиниці, що вивчаються, в повному обсязі. Перевірка розуміння прослуханого здійснюється двома шляхами: 1) тестуванням; 2) відтворенням сприйнятого на слух змісту.

Подана система вправ забезпечує засвоєння студентами нової лексики та предметних понять з конкретної професійної теми на лінгво-понятійному етапі, що дає можливість переходу до вивчення предметного змісту на наступному предметно-мовному етапі інтегрованого процесу навчання.

Організація навчання *на предметно-мовному етапі* найбільш ефективна при здійсненні якомога більшої кількості аналізаторів при сприйнятті нового теоретичного матеріалу, а звідси, і змішаного способу його пред'явлення, тобто у вигляді прослуховування нового змісту, його читання, запису основних положень та відтворення головного змісту з опорою питання. При цьому весь обсяг запропонованої професійної лекції повинен ділитися на взаємопов'язані між собою частини, кожна з яких представляється на окремому слайді та продовжує зміст попередніх. Перевірка розуміння представленої частини нової інформації здійснюється шляхом відповідей на спеціальні, деталізуючі питання та відтворення змісту частини лекції: а) використовуючи подані питання у вигляді плану; б) самостійно без будь-яких опор. Така методична робота здійснюється з кожним наступним слайдом, в якому логічно і взаємопов'язано викладається зміст, що вивчається.

Вивчення даного предметного змісту продовжується прослуховуванням викладу предметної інформації, що вивчається, та її обговоренням на основі зазначених дискусійних проблем. Досягнення можливості виконання такого завдання зумовлює правомірність переходу до розвитку творчих умінь, наприклад, знайдіть додаткову інформацію про: 1) мистецтво стародавніх цивілізацій, 2) біблійні сюжети, які вплинули на творчість багатьох європейських художників різних століть, 3) зародження портретного мистецтва у давнину і уявіть її у вигляді цілісного тексту, що включає раніше набуті знання.

Завершується робота з набуття предметних знань та розвитку предметних умінь шляхом презентації студентами складеного тексту, що включає виклад самостійно створеного змісту.

Вважаємо, що представлена вище система вправ на предметно-мовному етапі забезпечить засвоєння предметного змісту, що викладається іноземною мовою, оскільки іншомовні мовні труднощі не перешкоджатимуть сприйняттю, осмисленню та запам'ятовуванню предметної інформації. Вони усуваються на попередньому етапі інтегрованого навчання, що дозволяє переключити увагу студентів з форми викладених думок на їх зміст. Крім того, досягнуті предметні знання та вміння в їхньому іншомовному супро-

воді зумовлюють правомірність їх практичного застосування на практиці, що відпрацьовується нами на **професійно-діяльнісному етапі**.

Будь-які предметні знання та вміння набуваються не тільки для збагачення теоретичного інформаційно-предметного потенціалу майбутніх фахівців, але й для розвитку у них умінь його практичного застосування. Стосовно теми нашого дослідження це може бути вміння: уявлення своїх робіт у різних видах живопису; проведення екскурсій у мистецьких музеях; організації зустрічей із відомими художниками з демонстрацією та обговоренням їх робіт, а також рекламування творів живопису для їх успішної реалізації.

Для розвитку таких умінь пропонуються такі методичні дії: 1) оголошення про місце проведення виставки художніх робіт та умови участі у ній; 2) подання кожної роботи та її опис; 3) доказ правомірності підбору використовуваних у ній кольорів та форм зображення предметів; 4) пояснення смислового взаємозв'язку форм та змісту твору; 5) відповіді на запитання щодо роботи учасників виставки, що демонструється; 6) переконання глядачів у мистецькій цінності представленого твору.

Завершується робота з набуття предметних знань та розвитку предметних умінь шляхом презентації студентами складеного тексту, що включає виклад самостійно створеного змісту.

Для розвитку таких умінь пропонуються такі методичні дії: 1) оголошення про місце проведення виставки художніх робіт та умови участі у ній; 2) подання кожної роботи та її опис; 3) доказ правомірності підбору використовуваних у ній кольорів та форм зображення предметів; 4) пояснення смислового взаємозв'язку форм та змісту твору; 5) відповіді на запитання щодо роботи учасників виставки, що демонструється; 6) переконання глядачів у мистецькій цінності представленого твору.

Наприклад, для розвитку умінь з проведення екскурсій у художніх музеях іноземною мовою студентам пропонується таке завдання: підготуйте план проведення екскурсії з урахуванням послідовності представлених зразків живопису для досягнення цілісного сприйняття подій (наприклад, Другої світової війни). Такими зразками живопису можуть бути картини: Є. Коссака «Битва під Кутно» (1939), в основі

історії лежить реальний бій між польськими та німецькими військами під Кроянтами; О. Дейнека «Оборона Севастополя» (1942) та П. Мальцева «Штурм Сапун-горі» (1944), де представлені фрагменти названих битв; П. Кривоногова «Перемога. Рейхстаг взяття» (1945), де передано радість воїнів при взятті Рейхстагу; Я. Гніздовського «Скитальці» (1948) про переміщених людей після Другої Світової війни, які вимушено виявилися поза батьківщиною та їм довелося шукати іншу країну для проживання. Робота продовжується письмовим описом кожної картини, тобто. введенням відібраної лексики у речення та тексти презентаційного характеру.

Здатність студентів сприймати та осмислювати зміст поданих картин дозволяє перейти до навчання обговорення побаченого та почутого предметного змісту, наприклад, розгляньте кожну картину ще раз та обговоріть з екскурсоводом зображені на ній події. Висловіть своє ставлення до побаченого, а також ставлення до якості виконаних творів живопису. Мета такої роботи – навчити студентів готувати та презентувати вступне слово до відкриття заходу зі знайомства з роботами відомих живописців. Інструкцією, яка пропонується студентам для виконання цього завдання, є така: напишіть вступну промову для відкриття передбачуваного заходу з поданням кожного із запрошених учасників. Викладіть короткий зміст їхньої творчої діяльності.

Відзначимо, що у навчально-педагогічному процесі професійні вміння можуть виявлятися також у проведенні уроків малювання з учнями початкових класів, уроків живопису з учнями середніх класів, організації конкурсів на краще зображення значущих подій у житті країни.

**Висновки.** Викладений в статті матеріал дозволяє дійти таких висновків.

1. Інтегрований процес навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва для викладання фахової дисципліни англійською мовою визначається нами як синтез двох дисциплін, а саме: образотворчого мистецтва й іноземної мови як засобу оволодіння фаховою дисципліною в одну процесуальну спільність, що передбачає одночасне набуття знань і розвиток умінь в двох видах діяльності: професійної (образотворчої) та іншомовно-мовленнєвої.

2. Розроблена система вправ щодо оволодіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва англійською мовою, яка включає такі групи: 1) вправи щодо засвоєння іншомовного мовного матеріалу образотворчого спрямування на лінгво-понятійному етапі; 2) вправи щодо засвоєння предметного змісту дисципліни «Образотворче мистецтво», що викладається англійською мовою на предметно-мовленнєвому етапі; 3) вправи для відпрацювання практичних дій щодо застосування набутих предметних знань на практиці на професійно-діяльнісному етапі в їхньому іншомовному супроводі.

3. Визначено мовні операції, передмовленнєві дії та види мовленнєвої діяльності для викладання фахових дисципліни англійською мовою. Мовними операціями є такі: набуття лексичних знань; формування лексичних навичок з урахуванням вивченої граматики; розвиток лексичних умінь з урахуванням вивченого граматичного матеріалу; розвиток лексичних умінь у читанні, усному та письмовому монологічному мовленні, діалогічному мовленні та аудіюванні. Передмовленнєвими діями є такі: сприйняття нового теоретичного матеріалу у вигляді змішаного способу його пред'явлення у вигляді прослуховування нового змісту, його читання, запису основних положень та відтворення головного сенсу з опорою на питання; прослуховування предметної інформації, що вивчається, та її обговорення на основі зазначених дискусійних проблем; презентація самостійно складеного професійного тексту. Видами мовленнєвої діяльності для викладання фахових дисципліни англійською мовою є такі: представлення своїх робіт у різних видах живопису; проведення екскурсій у мистецьких музеях; організація зустрічей із відомими художниками з демонстрацією та обговоренням їх робіт, рекламування творів живопису для їх успішної реалізації. У навчально-педагогічному процесі це – проведення уроків малювання з учнями початкових та середніх класів, організація конкурсів на кращий малюнок.

**Перспективи подальших розвідок.** В наших наступних роботах змодельємо й представимо модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до викладання фахових дисциплін англійською мовою.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Інтегроване навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. *International scientific professional periodical journal «The Unity of Science»*. Vienna–Austria, April N 2, 2015. P. 16–20.
2. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой / Основы методики преподавания иностранных языков. Київ: Вища школа, 1986. 336 с.
3. Городилова Г. Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. 1969. С. 17–26.
4. Закон України «Про загальну середню освіту». *Освіта України: нормативно-правові документи*. Київ: Міленіум, 2001. 126 с.
5. Мартинова Р. Ю. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. Одеса, 2012. Вип. 4. С. 63–69.
6. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Укр. Патент. № 48831. 2002.
7. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. Київ : Вища шк., 2004. 454 с.
8. Frumkina A. et al. Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Revista Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 38, jan. 2020. P. 502–514, Mode of access: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>
9. Aryna Frumkina Postmodern principles in integrated teaching of foreign languages and fine art to primary learners in the New Ukrainian School *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, vol. 13, issue 4, 2021. Pp. 579–594.
10. Leontiev A. A. *Psychology and the Language Learning Process*; edited by C.V.James. Oxford : Pergamon Press. 1981. 159 p.
11. Sokolov A. N. *Inner Speech and Thought : monograph*. N. Y.: Plenum, 1972. 284 p.

### REFERENCES

1. Bodnar, S. (2015). Integrirovannoye obucheniye professional'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti [Integrated teaching of professional and foreign language speech activity]. *International scientific professional periodical journal «The Unity of Science»*. 2, 16–20 [in Ukrainian].
  2. Bukhbinder, V. A. (1986). Rabota nad leksikoy [Work on vocabulary] / Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov [Fundamentals of methods of teaching foreign languages]. Kyiv: Vishcha shkola. 336 p. [in Russian].
  3. Gorodilova, G. G. (1969). K voprosu o razvitii rechevykh navykov i umeniy [To the question of the development of speech skills and abilities]. *Psychological and psycholinguistic problems of language proficiency and acquisition*. P. 17–26. [in Russian].
  4. Zakon Ukrayiny “Pro zahal’nu serednyu osvitu” [Law of Ukraine «On general secondary education»] (2001). *Osvita Ukrayiny: normatyvno-pravovi dokumenty*. Kyiv: Milenium. 126 s. [in Ukrainian].
  5. Martynova, R. Yu. (2012). Sutnist' i struktura protsesual'noyi intehratsiyi profesynoyi ta inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti [The essence and the structure of procedural integration of professional and foreign language speech activity]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Odesa. Vol. 4. P. 63–69. [in Ukrainian].
  6. Martynova, R. Yu. (2002). Systemic and communicative method of teaching foreign languages / Ukr. Patent. No. 48831. [in Ukrainian].
  7. Martynova, R. Yu. (2004). Tsilisna zahal'nometodychna model' navchannya inozemnykh mov: monohrafiya [Holistic methodological model of teaching foreign languages: monograph]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
  8. Frumkina, A. et al. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Revista Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 38. P. 502–514, Mode of access: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023> [in English.]
  9. Frumkina, A. (2021). Postmodern Principles in Integrated Teaching of Foreign Languages and Fine Arts to Primary Learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579–594. [in English.]
  10. Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*; edited by C.V.James. Oxford : Pergamon Press. 159 p. [in English.]
  11. Sokolov, A. N. (1972). *Inner Speech and Thought : monograph*. N. Y.: Plenum. 284 p. [in English].
-

**A. L. FRUMKINA**

*Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
National University "Odesa Law Academy", Odesa, Ukraine  
E-mail: frumkina@onua.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0003-2635-685X>*

## **PRACTICAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS FOR TEACHING MAJOR SUBJECTS IN ENGLISH**

The article is devoted to the problem of a comprehensive approach to the future teachers' training for English-language teaching activities in the conditions of the European integration of Ukraine. The research attention is focused on the preparation of future art teachers for teaching major subjects in English. In particular, the concept of «integrated teaching process of various disciplines» is analyzed and the phenomenon of «integrated teaching process of future art teachers for teaching a major subject in English» is specified. The main focus is paid to the integration of teaching such subjects as «Fine Arts» and «Foreign Language» as a means of mastering a professional discipline. Specific language operations, pre-speech actions and different speech activities for teaching a professional discipline in English are defined. A system of exercises for mastering the English language by future art teachers is presented. The system consists of three groups according to the educational stages. The first group includes exercises on mastering professional linguistic material in English at the linguistic and conceptual stage. Training at this stage involves perceiving and understanding the conceptual apparatus of the topic in major subject under study; independent interpretation of new concepts, their differentiation and normative use in speech. The second group includes exercises on mastering the subject content of the discipline «Fine Arts», which is taught in English, at the subject and speech stage. Training at this stage involves perception, understanding and analysis of the main content of the subject material presented in a foreign language. The third group includes exercises on training professional actions, which are executed in English, to apply the acquired professional knowledge in practice at the professional and activity stage. All exercises have a professional and creative meaning. Training at this stage focuses exclusively on the essence of the professional activity. The foreign language in this case only helps the major subject fulfilling the serving function.

**Key words:** training of future teachers, integrated education, fine arts, foreign language, system of exercises.

UDC 378.141

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.12>

**V. YA. CHORNIY**

*PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine*

*E-mail: [vira\\_chorniy@ukr.net](mailto:vira_chorniy@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0002-0371-3984>*

**YA. YE. DUMASHIVSKYI**

*PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine*

*E-mail: [slav-d@ukr.net](mailto:slav-d@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0002-8992-6947>*

**O. V. TYNKALIUK**

*PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine*

*E-mail: [oksanatynkaliuk@ukr.net](mailto:oksanatynkaliuk@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2353-0755>*

**O. V. PATIIEVYCH**

*PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine*

*E-mail: [olya.mylyk@gmail.com](mailto:olya.mylyk@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0001-6640-1219>*

**APPROACHES TO ACCELERATE COMMUNICATION IN THE PROCESS  
OF STUDENTS FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
OF THE NON-LINGUISTIC FACULTIES**

The article investigates theoretical and methodological basis to increase the effectiveness of using foreign language for professional business communication in non-languages specialized higher educational institutions. This will contribute to the guidelines forming in the field of communication. The use of collective forms of organizing cognitive activity at the stage of preparing students for professional communication contributes to the effectiveness of achieving the goal. An important aspect of preparing students for communication is the process of forming their *social values* in the field of business communication: attitude to each partner of communication as an aimed user, not as a means; interest in the process of communication, not just its result; attitude to communication as a dialogue, not a monologue; tolerance to the ideas of partners; orientation to not only receive in the communication process, but also to give as much as possible to the partner. The social attitudes forming in the sphere of communication becomes real only when it is carried out in the course of the entire educational job of the entire higher educational institution, directly related to the attitudes that teachers implement in their communication with students, that is, in the process of pedagogical communication.

The method of communicative approach to learning a foreign language, in particular, for its use in the professional sphere, is considered to be one of the most effective. Namely, the emphasis is provided on collective forms of students' cooperation, such as role-playing, group discussions, socio-dramas. Due to socio-drama it is possible to practice grammar (cognitive basis of communication skills) when the need to respond appears and the ability to produce grammatical sentences in the process of communicative interaction follows. The essence of this means of teaching communication is that the communicative task is solved by the participants of the role-playing game through improvised acting out of a certain situation, in particular from the real professional sphere. The ability to "read" non-verbal movements of a partner-interlocutor is also extremely important from a professional point of view for a specialist. It was experimentally proven the effectiveness of implementing in foreign language classes the use of both: text and audio materials, as well as collective forms of students' cooperation. We also used and verified the significance of collective forms. They were aimed at strengthening the development of business and professionally oriented speech.

**Key words:** communicative approach, abilities, role-play, group discussion, socio-drama.

**Introduction.** The study and analysis of scientific sources represent that the theory and methodology of professional education of future specialists in both linguistic and non-linguistic higher educational institutions has accumulated some positive experience in learning a foreign language, which has its own specific approaches, in particular at non-linguistic university faculties. There is a wide variety of didactic approaches and methods of teaching a foreign language in a non-languages specialized university. However, in recent years, the tendency to dominate and consolidate the means, forms and methods of the communicative approach to teaching and learning foreign languages, in particular for the use in the professional sphere, has been gaining its proof [Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching and Assessment : 9–15].

Therefore, our **aim** will be to 1) *analyze the importance and effectiveness of such cooperation with students, which is related to the creative thinking of a person who skillfully uses the latest technical means and developments;* 2) *prove the extreme necessity of mastering a foreign language at the professional level not only for the functioning of a person in the field of communication but also in other spheres of life.*

In our opinion, the use of collective forms of organizing cognitive activity at the stage of preparing students for professional communication contributes to the effectiveness of achieving the goal. An important aspect of preparing students for communication is the process of forming their *social values* in the field of business communication: attitude to each partner of communication as an aimed user, not as a means; interest in the process of communication, not just its result; attitude to communication as a dialogue, not a monologue; tolerance to the ideas of partners; orientation to not only receive in the communication process, but also to give as much as possible to the partner.

The social attitudes forming in the sphere of communication becomes real only when it is carried out in the course of the entire educational job of the entire higher educational institution, directly related to the attitudes that teachers implement in their communication with students, that is, in the process of pedagogical communication.

**Analysis of the latest research and publications.** An effective way to form (change) students' social

attitudes in the field of communication is a *group discussion*. Its essence is based in the fact that with a students' group discussion of specific problems that arise in the process of communication, conflicts between partners are organized in order to find solutions. The following stages of group discussion can be distinguished:

- defining and formulating the problem;
- consideration of the facts from which it arises;
- criteria selection for evaluation the solution;
- reviewing and evaluating of the decision;
- steps to implement the solution discussion;

The group discussion method is of great importance and impact because it allows students to express their own point of view, enrich themselves with information, and gain experience to find a solution to a problem within a group.

A special part of the job in preparing students for communication at the professionally oriented level is the development and communication skills forming: a) the ability to transfer the knowledge and skills, solutions, communication techniques known to students to a new situation, transforming them in accordance with the peculiarities of its particular conditions; b) the ability to find a solution to a communication situation from a combination of ideas, knowledge, skills and techniques already known to the student; c) the ability to create new ways and build new techniques to solve a specific communication situation.

From a professional point of view, it is also extremely important for a specialist to be able to “read” the non-verbal movements of the interlocutor partner: his/her facial expressions, looks, postures, gestures, voice tone, its modulations and transitions, voice saturation, speech speed, etc. A set of expressive movements (gestures, posture, facial expressions) or, as defined by modern semiotics, extralinguistic means of communication can tell a lot about the mental state and mood of a partner. Some scholars denote that non-verbal means of communication perform the function of saving speech, clarify or change the meaning of message that is being said, and enhance the emotional aspect of speech [Kul'tura : 55–118].

Thus, one of the most effective ways to develop and form (“shape”) students' professional skills required in interpersonal communication is provided through *role-playing*. Role-playing games are widely used in teaching



practice. They are profoundly and theoretically researched in pedagogics (L.M. Ivanova, E.O. Fomin, S.O. Shmakov, M.G. Yanovska). The Department of Foreign Languages for Natural Sciences of the Faculty of Foreign Languages of Ivan Franko National University of Lviv also discussed and supported this approach.

The essence of this means of teaching communication is that the communicative task is solved by the participants of the role-playing game through improvised acting out of a certain situation, in particular from the real professional sphere. (For example, how to transfer money abroad, to apply for a loan, how to make an agreement during negotiations, etc.).

Role play creates conditions for its participants to: a) understand not only the essence of the social and psychological situation they propose but also their own social attitudes and feelings, thoughts related to a particular role; b) develop the ability “to pretend be in the position of other people”, to better understand their positions and feelings; c) try out new roles and forms of communication in situations that simulate real life. All this *contributes to the awareness of role-playing participants of the importance of social and psychological factors in their daily professional activities, communication with other people in business, promotes the forming of the ability to analyze more correctly and, accordingly, to better understand their own behavior and the behavior of other people.*

The development of communication skills that students need in the field of role-playing communication goes through several stages:

- mastering standard techniques and bringing them automatic (subconscious) use;
- improvisation development in their application;
- process of transferring skills from one situation into another.

Students’ ability to cooperate in a group is developed in three stages: At the first stage, the teacher provides students with detailed instructions which include a set of standard actions necessary for successful communication between group members. This set includes information on what group task is, how groups should be arranged in the classroom, instructions on the sequence of task stages within the group: familiarizing

process with the material, planning of work, distribution of tasks within the group, individual tasks performing, discussion of individual results of work in the group, discussion of the overall task as a whole. This allows the teacher to offer students the next set of more complex, but also quite standard techniques necessary for role-playing communication in a group.

When the techniques are mastered, the third stage of training begins. The students are taught the most complex techniques necessary for role-based communication between group members, related to the perception of each group member’s activities by partners and the process of interaction starts.

Thus, we are quite satisfied with the role-playing method in terms of intensifying educational and cognitive activity because it includes group interaction as a necessary condition for its implementation, which, in our opinion, will contribute to the effectiveness of the process of communicative skills forming. We will consider these ideas as optimal conditions for organizing activities in ESP classes.

The use of the Internet and multimedia teaching tools is a special area of improvement in teaching methods. The theoretical foundations and practical implementation of this area are also combined with the intensifying process of student learning [Chorniy : 102–106].

There is another, in our opinion, effective direction – Roles/Dramatizing. This direction is a continuation process in ideas developing and promoting (Teacher/Individual and Social/Therapeutic) while activating educational and cognitive activity in the process of mastering a foreign language for professional purposes, represented by S. Stern, R. Di Pietro, R. Rodriguez, R. White [Bezpalova : 55–59] and others. These scholars defend the view that role play and drama are powerful methods of stimulating the production of communicative acts and mobilizing and intensifying students’ competence to carry them out [Vyshniakova : 12–13]. These aspects are well studied and used in domestic foreign language teaching practice.

We are interested in the ideas of Robin Scarsella, whose research focus is on stimulating the communication skills forming through *socio-drama*, which, in his opinion, is the most effective

way to do this [Scarcella : 58–64]. Scholars consider that in the student's age, the value-oriented activity, which is applied in the form of unity of views, attitudes, positions of people in relation to objects that are important to them, is the approval of the goals of the activity they perform, etc [Harmer : 394–400]. According to the researcher Kapska, this feature of students' conscious activity often remains non-launched in foreign language classes, which, in her opinion, significantly weakens the results of the educational process [Kapska : 12–18]. We completely share this opinion.

Therefore, it is important to compare the methods of stimulating the communication skills forming with the domestic research of Kyseliuk, who considers that role-playing is the most effective way to develop communication skills. In our opinion, foreign colleagues have moved much further in this direction, replacing the concept of "role-playing game" to socio-drama". All the considerations previously discussed are the theoretical basis for us to prove it in practice [Kyseliuk : 88–94].

According to Robin Scarsella, socio-drama is a type of role-playing game that includes a series of role-playing actions for students to solve problems of social significance. This takes the process of an unfinished story with a clear and easily identifiable conflict and it should relate to the student and his/her experience. The scientist promotes the following technology for organizing socio-drama in the classroom for the development of communication skills:

1. Warm-up. The teacher suggests the topic of the drama and stimulates interest to it while creating a relaxed atmosphere in the student group.

2. Presentation of new words (minimum number of new words and expressions).

3. Presenting a dilemma. The story should be directed to students, include a clearly defined problem and a climax. The story is interrupted at the point of dilemma. Students are asked to focus on the conflict of the socio-dramatic story.

4. Discuss the situation and assign roles.

5. Study-room activity on preparation. Students who are not selected become the audience. They are given special tasks. For example, they may be asked to determine the reason for a solution or not.

6. Playing roles. Players offer their solution to the problem.

7. Discussion of the situation and selection of new players. Alternative ways of solving the problem are considered.

8. Repeated performance of roles. Students perform again the problem situation and try to solve the socio-drama dilemma using new strategies. At this stage, steps 5, 6, 7 can be repeated until a variety of solutions are presented in a sequence for discussion.

9. Making conclusions. The teacher asks the students to summarize what has happened and enquire about final comments or deductions about the problem and the solutions proposed.

10. Follow-up. These activities can include writing exercises, extended discussions, also reading on similar topics sources.

There is another consideration of this scholar that needs attention. Namely, that socio-drama can be used to practice grammatical material (the cognitive basis of communicative skills) when students acquire the ability to produce grammatical sentences in the process of communicative interaction.

#### **Presentation of the main material of the study.**

Having analyzed domestic and foreign methods of activating students' educational and cognitive activity, in particular in the professional orientation of teaching, we decided to determine the level of professional communication skills of 4-th year students of all qualifications of the Faculty of Economics of Lviv Ivan Franko National University. For the methodological basis we used the Syllabus of the Discipline of "Business Communications – English (B2)". [Syllabus : 5]. The aim was to:

1. To determine the foreign language skills development and the level of students' cognitive abilities condition in the process of foreign language professional communication.

2. To identify the nomenclature of foreign language communicative and speaking skills. The preliminary experimental research solved the following problems:

- to draw up diagnostic tasks to determine the current condition;

- to define the real condition of foreign languages skills level.

The first group of tasks was aimed at identifying the condition of foreign language speaking skills forming (behavioral level

of communicative skills). When diagnosing communicative skills through foreign language speaking skills, we proceed from the position that since the activity of foreign language professional communication is interactive in nature, the linguistic skills are produced through the activity of communication in a specific professional situation. Therefore, there is a close connection between communicative skills and foreign language professional speech skills. The more successfully they are produced in the activity of communicative interaction, the higher the level of communicative skills, i.e. the ability to implement the system of professional communication through speech.

The other group of tasks was aimed at identifying the levels of self-assessment forming (the cognitive basis of communication skills). The latter were determined by several factors:

First, skills are not external actions but internal models. One of the most reliable sources of information about one's internal capabilities can only be the student himself or herself;

Secondly, if skills are based on professional knowledge in the broad sense, then lexical and grammatical knowledge is the basis of the activity forming. In other words, to know in order to be able to do it is not only necessary to have descriptive, operational, problem-solving, heuristic and other knowledge but also to know and be aware of your capabilities;

Thirdly, among the skills that can be diagnosed, there are many that are not sufficiently assessed on the basis of activity alone. These are skills that occur only on the mental level and are manifested externally as refraining from action. It also will be difficult to determine the degrees and levels of mastery of these skills by underestimating self-assessment itself.

Cosiquently, the *results of professional foreign language proficiency and self-assessment* are a significant source for determining the degree and level of communication skills, which is the most important prerequisite and driving force for students to improve their overall foreign language level.

We selected a group of tasks to determine the students' ability to speak at the level of dialogue and monologue (testing the behavioral level of communication skills).

The students were given an assignment:

1. To supplement the dialogue with one of the speakers' lines. Create a dialogue on a topic offered.

2. To write a story.

These tasks did not cause any particular difficulties. Almost everyone coped with the task, but the quality of performance varied.

90% of the students were able to complete the dialogue with the remarks of one of the speakers. Only 10% demonstrated the ability to carry on a conversation. These students' remarks not only answered the question but also included appeals to the interlocutor to continue the conversation.

All students were able to make up a dialogue but most of them were short in length with short, monosyllabic remarks. As a rule, the dialogues are constructed in accordance with the question-and-answer principle, with the question formulated in such a way as to imply a single-syllable answer of "yes" or "no". There were also a large number of questions to which answers should be offered in a detailed way and the vast majority of students coped with this task. The product of the students' speech activity *met the* necessary criteria for proficiency in a foreign language as a means of communication: content and semantic richness, logical completeness; linguistic correctness was at the appropriate level. There were means of addressing, initiative, emotionality and spontaneity.

When analyzing the results of the second task, the instruction for which was to write a story, revealing the topic. We trace that a significant majority of students correctly used figurative and expressive means which we combined into one word such signs of communication as addressing, initiative, emotionality and spontaneity. In general, students' speech was varied and expressive: many sentences presented logical emphasis which made their expressions not monotonous but multifaceted. It was particularly interesting for the students to reveal the topic of the statement. As a rule, all the sentences corresponded to the proposed topic. This indicates that students are able to produce a speech.

The data on the use of figurative and expressive means represent that there are enough epithets, metaphors, similes, clichés and other figurative and expressive means in the speech of a significant majority of students and almost 65% of them use them successfully (Pic. 1).

Total number of students	They use imaginative and expressive means	Used sometimes	Not used
100%	65%	25%	10%

**Pic. 1. Data on the use of figurative and expressive means**

Total number of students	Complemented the dialogue			Made up a dialogue			Wrote a story		
	Good	With mistakes	Did not make up	Good.	With mistakes	Did not make up	Good.	With mistakes	Did not make up
100%	80%	19,1%	0,9%	85%	14,5%	0,5%	56%	34%	10%

**Pic. 2. Pre-check data to make up the dialogue in %**

Total Students /100%/	Definition. theme and main idea	Answer to the Question	Making a plan	Translati on
It worked with the task	86,6%	85%	91%	62%

**Pic. 3. Data on preliminary listening comprehension test in %**

The results of the preliminary test investigation of the ability to complete and make up a dialogue, write a story on a topic offered reflected in the following picture (Pic. 2).

The second group of tasks was aimed at testing listening skills, as we proved in practical exercises that misunderstanding of the interlocutor (business partner) is the cause of complications in the act of communication between partners, in particular when negotiating at the primary (initial) level.

The students were asked to listen to the text, answer questions, identify the topic and main content of the passage, give it a title, make a plan and summarize it.

They were also asked to understand the text from an audio file read by a native English speaker. The students coped well with the reading task. Almost all students were able to answer the questions. Most of them gave full, detailed answers. A significant

number of them were able to identify the main idea of the text and give it a title. The data on the pre-test of the ability to perceive the text “by ear” (listening skills) are represented in the picture (Pic. 3).

**Conclusions.** Thus, we have proved the effectiveness of introducing into ESP classes the use of textual material aimed at deepening the development of oral communication and reading, which are directly related to the students’ future qualification at the initial stage. The majority of school and lyceum leavers enter Ivan Franko National University of Lviv with a good basis of foreign language proficiency. Therefore, our task has been and it will continue to be: 1) to promote students speaking skills and knowledge of the language in general; 2) to increase ability to communicate in a foreign language within the framework of professional topics.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Безпалова, Н.П., Книшевицька, Л. В. Рольова гра на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів немовних спеціальностей у ВНЗ *Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки* (49). 2019. С. 55–59. ISSN 2309-9771 [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28346/1/N\\_Vezpalova\\_L\\_Knyshevyska\\_NPKPNU\\_FN\\_49.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28346/1/N_Vezpalova_L_Knyshevyska_NPKPNU_FN_49.pdf)
2. Вишнякова, Г.О. Рольові ігри – креативний метод вивчення іноземної мови. In: *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів. Матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції. ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», Дніпро. 2020. С. 12–13.*
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Капська А.Й. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: 36. *Наукових статей. Інститут змісту і методів навчання.* К. : 1996. С. 12–18, 92–96.

5. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманізації сучасної освіти. Суми, 1996. С. 59–118., 203–225.
6. Чорній В.Я. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців банківської справи: монографія / В.Я.Чорній. К. УБС НБУ, 2013. 342 с.
7. Di Pietro, R.J. (1983). Scenarios, discourse, and real life roles. In J.W. Oller, Jr., & P.A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers* (pp. 226-238). Rowley, MA: Newbury House.
8. Harmer J. *The Practice of the English Language*. Edinburgh: Pearson, 2007. 447 p.
9. Kyseliuk N., Hubina A., Martyniuk A., & Tryndiuk V. Non-verbal means of communication in the representation of the emotional state of joy in modern English fictional discourse. *Cognitive Studies–Études cognitives*. 2020. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2284>
10. Robin Scarlcella, Elaine S. Andersen, Stephen D.Krashen *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Heinle & Heinle. 1990. 356 p.
11. Силабус навчальної дисципліни «Ділові комунікації (перша іноземна мова, англійська, рівень B2)» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями: 07 «Управління та адміністрування», 073 «Менеджмент» IV курсу економічного факультету. ЛНУ ім. І. Франка. Львів. 2021. 5 с. <http://lingua.lnu.edu.ua/course/dilovi-komunikatsiji-anhlijska-mova-dlya-studentiv-ekonomichnoho-fakultetu>

### REFERENCES

1. Bezpalova, N.P, Knyshevyts'ka, L.V. Rol'ova hra na praktychnykh zanyattakh z inozemnoyi movy za profesiynym spryamuvanniam dlya studentiv nemovnykh spetsial'nostey u VNZ (2019) (Role play in practical foreign language classes for professional purposes for students of non-linguistic specialties at higher educational institutions). *Scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. Philological Sciences* (49). 2019, pp. 55–59. ISSN 2309-9771 [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28346/1/N\\_Bezpalova\\_L\\_Knyshevytska\\_NPKPNU\\_FN\\_49.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28346/1/N_Bezpalova_L_Knyshevytska_NPKPNU_FN_49.pdf) [In Ukrainian]
2. Vyshnyakova, H.O. Rol'ovi ihry – kreatyvnyy metod vyvchennya inozemnoyi movy (2020) (Role-playing games – a creative method of learning a foreign language). In: *Actual problems of teaching foreign students. Materials of the XXXI All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. State Institution «Dnipro Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine»*, Dnipro, pp. 12–13. [In Ukrainian]
3. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyannya (2003) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment). K.: Lenvit. [In Ukrainian]
4. Kaps'ka A.Y. Profesiyna pidhotovka studentiv pedahohichnykh instytutiv do vykhovnoyi diyal'nosti (1996) (Professional training of students of pedagogical institutes for educational activities): *Collection of scientific articles. Institute of Content and Methods of Teaching*. K., pp. 12–18, 92–96. [In Ukrainian]
5. Kul'tura pedahohichnoho spilkuvannya yak faktor humanizatsiyi suchasnoyi osvity (1996) (Culture of pedagogical communication as a factor of humanization of modern education. Sumy, pp. 59–118, 203–225. [In Ukrainian]
6. Chorniy V.YA. (2013) Formuvanya hotovnosti do profesiynoho spilkuvannya maybutnikh fakhivtsiv bankivs'koyi spravy [Forming of readiness for professional communication of future specialists in banking]. K. UBS NBU, 342 p. [In Ukrainian]
7. Di Pietro, R.J. (1983). Scenarios, discourse, and real life roles. In J.W. Oller, Jr., & P.A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers* (pp. 226-238). Rowley, MA: Newbury House.
8. Harmer J. (2007) *The Practice of the English Language*. Edinburgh: Pearson, 447 p.
9. Kyseliuk N., Hubina A., Martyniuk A., & Tryndiuk V. (2020) Non-verbal means of communication in the representation of the emotional state of joy in modern English fictional discourse. *Cognitive Studies–Études cognitives*. URL:<https://doi.org/10.11649/cs.2284>
10. Robin Scarlcella, Elaine S. Andersen, Stephen D.Krashen (1990) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Heinle & Heinle. pp. 356.
11. Syllabus navchalnoi dystsypliny «Dilovi komunikatsii (persha inozemna mova, anhlijska, riven B2)» dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnostiamy: 07 «Upravlinnia ta administruvannia», 073 «Menedzhment» IV kursu ekonomichnoho fakultetu [Syllabus of the discipline «Business communication (English, level B2)», for applicants of specialties: 07 «Management and administrartion», 073 «Management» for the IV-year students of Economics Faculty]. Ivan Franko National University of Lviv. Lviv. 2021. 5p. [in Ukrainian]. <http://lingua.lnu.edu.ua/course/dilovi-komunikatsiji-anhlijska-mova-dlya-studentiv-ekonomichnoho-fakultetu>

**В. Я. ЧОРНІЙ**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна  
Електронна пошта: vira\_chorniy@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-0371-3984>*

**Я. Є. ДУМАШІВСЬКИЙ**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна  
Електронна пошта: slav-d@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-8992-6947>*

**О. В. ТИНКАЛЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна  
Електронна пошта: oksanatynkaliuk@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-2353-0755>*

**О. В. ПАТІЄВИЧ**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна  
Електронна пошта: olya.mylyk@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6640-1219>*

**ПІДХОДИ ПІДВИШЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ  
В СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

У статті характеризуються теоретичні основи та методологічні основи до підвищення ефективності використання іноземної мови для професійного ділового спілкування у немовних ЗВО, а це сприятиме формуванню соціальних настанов у сфері спілкування. Використання колективних форм організації пізнавальної діяльності на етапі підготовки студентів до професійного спілкування сприяє ефективності досягнення мети. Важливим аспектом підготовки студентів до спілкування є процес формування в них соціальних цінностей у сфері ділового спілкування: ставлення ко кожного учасника спілкування як до цільового користувача, а не як до засобу; зацікавлення власне процесом спілкування, а не тільки його результатом; ставлення до спілкування як до діалогу, а не монологу; толерантність до ідей партнерів; орієнтація на те, щоб під час спілкування не тільки отримувати, але й віддавати якомога більше партнеру. Формування соціальних установок у сфері спілкування стає реальним лише тоді, коли воно впроваджується в процесі усієї викладацької роботи, закладом вищої освіти в цілому. Воно безпосередньо пов'язане з установками, які викладачі реалізують під час спілкування із студентами, тобто в процесі педагогічного спілкування. Метод комунікативного підходу до вивчення іноземних мов, зокрема для використання її у професійній сфері вважається одним із найбільш дієвих. Зокрема, акцент здійснено на колективних формах роботи із студентами, таких як рольові ігри, групові дискусії, соціо-драми. Завдяки соціо-драмі можна відпрацьовуватися граматичний матеріал (когнітивна основа комунікативних умінь), коли у студентів виникає здатність, уміння продукувати граматичні речення у процесі комунікативної взаємодії. Суть комунікативного підходу полягає в тому, що комунікативне завдання вирішується учасниками рольової гри завдяки імпровізації, де моделюється певний приклад із реальної професійної сфери. Надзвичайно важливим, власне із професійної точки зору для фахівця, є також уміння «читати» невербальні рухи партнера-співрозмовника. Було експериментально доведено ефективність впровадження на заняттях із іноземної мови використання як текстового, так і аудіо матеріалів. Нами було також використано та перевірено значущість колективних форм співпраці студентів, які спрямовані для поглиблення розвитку усного ділового та професійно-орієнтованого мовлення.

**Ключові слова:** комунікативний підхід, уміння, рольова гра, групова дискусія, соціо-драма.

УДК 378.015.31.78

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.13>

### **О. В. ЯРМОЛЮК**

*викладач хорового диригування циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [oyarmolyuk@lpc.ukr.education](mailto:oyarmolyuk@lpc.ukr.education)*

*<https://orcid.org/0000-0001-7238-0522>*

### **В. А. ШКОБА**

*заслужений працівник освіти України, завідувач відділення*

*музичного мистецтва та фізичної культури, викладач-методист,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [vshkoba@lpc.ukr.education](mailto:vshkoba@lpc.ukr.education)*

*<https://orcid.org/0000-0003-0441-2363>*

### **А. В. СТЕПАНЮК**

*викладач диригентсько-хорових дисциплін циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [astepanyuk@lpc.org.education](mailto:astepanyuk@lpc.org.education)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2359-4687>*

## **ХОРОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Поняття «менеджмент» міцно увійшло в наше повсякденне та професійне життя, а основні засади менеджерської діяльності вже активно застосовуються в освітній та мистецькій галузях. Сьогодні традиційна система освіти потребує реорганізації, оскільки теперішні реалії вносять певні корективи у фахову підготовку здобувачів вищої та передвищої освіти, диктують нові потреби та запити для майбутніх фахівців.

Наукове дослідження висвітлює актуальність впровадження основних засад хорового менеджменту в процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.13 середня освіта (музичне мистецтво).

У статті розглянуто основні складові успішної диригентської діяльності, серед яких диригентсько-мануальна техніка, вокально-виконавська та інструментальна майстерність, здатність до інтерпретації музичного матеріалу, особистісні якості керівника (авторитетність, комунікативність, емпатія, чітка громадянська та суспільна позиція). Також окреслено ключові менеджерські функції, які виконує диригент у колективі, зокрема забезпечення матеріально-технічних умов, організація соціокультурної діяльності та фінансової підтримки, створення психологічно-емоційного клімату, популяризація та просування хору в мережі Інтернет.

Обґрунтовано важливість симбіозу цих функцій в єдине ціле та поєднання їх із суміжними дисциплінами, що не мають зв'язку з музичним мистецтвом. Майбутні фахівці, зокрема ті, що працюватимуть з мистецькими колективами в закладах дошкільної, загальної середньої чи вищої освіти, повинні вміти застосовувати ці якості організатора й менеджера на практиці.

Життя в нових реаліях змушує шукати нові креативні підходи до формування та надання освітніх послуг. Тому головним завданням для кожного педагога сьогодні є пошук нових методів роботи зі студентами, акцентування важливості менеджерських функцій у професійній діяльності. У застосуванні набутих знань та вмінь на практиці в різних хорових колективах важлива також робота із соціальними мережами та цифровими платформами, використання досвіду українських колег та світової спільноти.

**Ключові слова:** менеджмент, хоровий менеджмент, диригент, хормейстер, хоровий колектив, вокально-хорове виконавство.

**Поставлення проблеми.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства, глобалізація, диджиталізація освітніх та мистецьких процесів, умови ринкової економіки вимагають від закладів вищої освіти орієнтації на потреби ринку, вміння проводити підприємницьку, маркетингову й менеджментську діяльність не лише теоретично в академічних умовах, а й застосовувати їх на практиці у відносинах з іншими суб'єктами суспільства.

Менеджментська діяльність впроваджена в різні галузі нашого повсякденного життя, певні елементи ми активно використовуємо у своїй професійній діяльності. Вживаючи слово «менеджер», більшість людей ототожнюють його з образом керівника нового покоління, який використовує у своїй роботі сучасні методи управління.

Мистецтво управління, управлінська культура стають вирішальними чинниками, що забезпечують успіх реформ. Ринок освітніх послуг потребує не лише простих виконавців, а й генераторів творчих ідей, професіоналів, які спроможні відповідати за стан справ та забезпечувати його прогресивний розвиток.

Кожен студент повинен бути готовим до проявів своїх організаційних якостей у майбутній професійній діяльності, тому підготовка майбутніх фахівців – складний, багатокомпонентний процес, що включає теоретичні, практичні знання, вміння та навички. Цикл підготовки студентів до майбутньої професійної реалізації складається з різних дисциплін, проте всі вони здебільшого спрямовані на розвиток музичних здібностей, вокально-хорових навичок, знання елементарної теорії музики, історії українського та світового музичного мистецтва, практичну роботу.

Крім того, формування та впровадження основних організаційних та керівних засад, менеджменту в хоровому колективі лишається поза увагою навчальних програм. Саме тому ми наголошуємо на важливості впровадження цих основ у процес фахової підготовки з дисциплін «Хорове диригування», «Практична робота з хором» та «Хоровий клас».

Випускник, починаючи трудову діяльність, натрапляє на певні труднощі, адже формування хорового колективу потребує не лише базових музичних знань і таланту, а й менеджерських

здібностей. Починаючи від етапу формування складу колективу, його репертуарної та концептуальної політики, до професійної концертної діяльності – все супроводжується певними організаційними моментами, до яких молодий спеціаліст повинен бути готовий.

**Аналіз попередніх досліджень.** Висвітлення засад формування диригентсько-хорової техніки можна простежити у працях М. Колесси, К. Пігрова, П. Муравського, Л. Шумської, Л. Костенко, О. Бенч, А. Лашенка, П. Ковалика, А. Козир, А. Кречківського та інших. Проблеми управління самодіяльними хоровими колективами розглядали А. Анісімова, Ю. Пучко-Колесник, З. Богун, С. Горбенко, Л. Шаміна та інші.

Основну частку публікацій, що висвітлюють засади організаційної діяльності чи хорового менеджменту, складають праці Д. Бодді, Д. Дороті, Н. Краснокутської, М. Мескона, Е. Піляліна, С. Роджерса.

**Метою статті** є розгляд основних засад професійної компетентної менеджментської діяльності в хоровому колективі, їх упровадження у фахову підготовку здобувачів вищої освіти.

**Результати та дискусії.** Менеджмент – вид управління; діяльність, спрямована на перетворення вихідної ситуації в бажану. Це – функція, вид діяльності керівництва з людьми в різних організаціях, а також галузь людських знань, які допомагають здійснити цю функцію [Осовська, Юшкевич : 180]. Т. Мостенська зазначає, що менеджмент – це не окрема дисципліна, а міждисциплінарна область, що включає в себе науку, досвід, ноу-хау, які збагачуються управлінським мистецтвом. Мистецтво управління можна розглядати як використання наукового симбіозу задля досягнення мети діяльності організації та отримання бажаних результатів на основі узгодження дій багатьох людей [Мостенська : 23].

Термін «менеджмент» часто ототожнюють з терміном «управління», але між ними є певна відмінність. Управління – цілеспрямована дія на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі зміною обставин. Об'єктом може бути як людина чи колектив, так і автомобіль, технічна система, комп'ютерна мережа, літак тощо. Менеджмент зосереджений виключно на управлінні людьми (праців-



никами, колективами працівників, групами, організаціями тощо). Отже, менеджмент – це цілеспрямований вплив на колектив працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей [Кузьмін, Мельник].

Сучасний хоровий колектив сьогодні виступає як один структурний підрозділ, створений задля чіткої мети – репрезентації українського та світового вокально-хорового мистецтва. Проте шлях від вивчення музичного матеріалу до репрезентації включає в себе безліч етапів, серед яких менеджментська діяльність є провідною. Отож сьогодні він потребує компетентного художнього керівника, хормейстера чи диригента незалежно від того, чи це навчальний, студентський, аматорський чи професійний колектив.

Керівництво хоровим колективом – надзвичайно структурний та багатокомпонентний процес, що включає в себе виховну, художньо-виконавську, організаційну, менеджерську та керівну функції, забезпечує подальший розвиток хору та його учасників, їхню творчу реалізацію, культурно-просвітницьку діяльність. Окрім цього, завданням диригента є вибір репертуару та концепції колективу, репетиційний аспект та підготовка до виконання, пошук та організація платформ для здійснення концертної діяльності, репрезентація колективу в Україні та за її межами, піар та реклама колективу в соціальних мережах та багато іншого.

Враховуючи нинішні реалії (глобалізація, пандемія, фінансова криза, війна в Україні), завдання для кожного керівника значно ускладнилися, адже роль менеджерського аспекту суттєво зростає в діяльності кожного хормейстера, зумовлена необхідністю створювати умови для успішної діяльності та розвитку хорового колективу.

Кожен освітній заклад ставить собі за мету підготовку кваліфікованих та професійних кадрів, компетентних фахівців, які не просто мають у своєму арсеналі набір відповідних умінь та навичок, а є різносторонніми креативними особистостями, які вміють приймати рішення та нести відповідальність за них, можуть організувати колектив та відкриті до нової інформації, яка сьогодні доступна з різних джерел.

Фахова підготовка студентів у педагогічних закладах освіти різного рівня (коледж, університет, інститут) є надзвичайно різноманітною. Спеціальність 014.13 середня освіта (музичне мистецтво) для підготовки керівника певного музичного колективу (здебільшого, вокально-хорового) пропонує певний цикл спеціальних дисциплін, до яких потрібно віднести:

- хорове диригування (диригування);
- постановку голосу (вокал);
- музичний інструмент;
- хорознавство;
- практична робота з хором;
- хоровий клас;
- хорове та комп'ютерне аранжування та багато інших.

Усі вони певним чином спрямовані на розвиток диригентсько-мануальної техніки, вокально-виконавської та інструментально-концертмейстерської підготовки, фахової ерудованості, художньо-творчого мислення, здатності до інтерпретації та ін. За період навчання студент, а згодом - майбутній керівник, повинен успішно оволодіти диригентською технікою, вокальними та інструментальними навичками, практичними навичками репетиційної роботи, сценічною майстерністю; вміти підбирати музичний репертуар, вивчити його з колективом, зробити гідний мистецький продукт і презентувати його у концертному виконанні.

Справжній диригент (хормейстер, художній керівник, регент) – це симбіоз вродженого таланту (музичний слух, пам'ять, уява), набутих умінь і навичок (музична професійна освіта) та менеджерських якостей.

Менеджмент культурно-мистецької сфери розглядають як процес планування організації, мотивації, контролю та координації, спрямований на досягнення певної мети [Boddy, Paton : 208]. Організація менеджменту в галузі мистецтва – доволі молоде питання, тому дослідження у сфері діяльності творчих музичних колективів, що орієнтовані на виконання класичних зразків української чи зарубіжної музики, вкрай обмежені. Відносно широко в останній період студіюються питання менеджменту в галузі шоу-бізнесу: предметом аналізу стають питання підготовки музикантів – керівників художньо-мистецьких колекти-

вів, характеристика сфери діяльності майбутніх менеджерів та специфіки їх здійснення.

Спираючись на праці та дослідження різних учених та науковців, а також власний досвід, можемо виокремити основні функції, актуальні для менеджменту хорового колективу, а саме:

- формування складу учасників (співачи, концертмейстери);
- забезпечення матеріально-технічних умов для колективу (репетиційна база, допоміжний інвентар, костюми, транспорт);
- організація соціально-культурного аспекту діяльності (концерти, гастролі, конкурси та фестивалі);
- репетиційний та підготовчий аспект (підбір та вивчення музичного репертуару);
- забезпечення гідного концертного виконання;
- створення та підтримка сприятливого морально-психологічного клімату в колективі;
- популяризація та реклама, налагодження зв'язків з громадськістю;
- організація фінансової підтримки хорової діяльності (меценатство, спонсорство, патронаж).

Хоча функцій та завдань чимало, однак менеджментська чи організаційна діяльність часто лишається «за бортом» навчальних програм та робочих планів. Деякі навчальні заклади й зовсім не акцентують уваги на цих якостях, лишаючи це на самостійну роботу кожного студента.

Робота з професійним хоровим колективом значно відрізняється від роботи з аматорським, навчальним чи іншим колективом. Професійний хор, як правило, забезпечений певними матеріальними умовами (репетиційна база, нотний та допоміжний матеріал, костюми та аксесуари, графік концертних виступів, організація гастрольної діяльності та інше). Також варто зазначити, що професійні колективи мають окрему посаду менеджера чи концертного директора, який займається вирішенням усіх організаційних питань. Та, звісно, кожен професійний музичний колектив має певну фінансову підтримку від меценатів, спонсорів чи просто заможних слухачів, які цінують хорове мистецтво. Диригент у такому колективі може сповна насолодитися мистецькою складовою своєї роботи та займатися виключно музикою [Ма Сью : 62].

Складніше в роботі з іншими хорами, наприклад, аматорськими, церковними, навчальними, шкільними чи студентськими. У такому колективі всі організаційні функції (а їх чимало) лягають на плечі керівника. Тобто посада та сама – але роботи вдвічі, а інколи й втричі більше. Тому, працюючи зі студентом, готуючи його до керівництва хоровим колективом, викладачі повинні враховувати цей аспект та націлювати здобувача освіти на різносторонню роботу, що включає в себе формування різних вмінь та навичок, подекуди зовсім не пов'язаних з музичним мистецтвом, диригуванням чи теорією музики [Ма Сью : 63].

Проте, варто зазначити, що працюючи над формуванням організаційних якостей, слід враховувати психолого-емоційну складову цього питання. Адже психологічна готовність диригента, його комунікація, вміння спілкуватися з різними людьми, ерудованість, емоційний інтелект відіграють ключову роль у формуванні менеджерських навичок.

Зокрема, в роботі над твором з хоровим колективом суттєве значення набуває контакт диригента з виконавцями: саме ці відносини стають визначальними в хорі. Концентрація уваги співаків, їхня реакція та чутливість, готовність до роботи з диригентом – усе це запорука вдалого творчого процесу. Диригент повинен враховувати, що кожен учасник колективу – окрема особистість, яка має свій характер, настрій, мотивацію, професійну підготовку – і все це, безумовно, впливає на створення мистецького продукту.

Психологічно-емоційний клімат у колективі – першочергове завдання для керівника. Важливу роль відіграють особистісні якості керівника хору: його тактовність, авторитетність, здатність до встановлення особистісних, ділових і творчих відносин, повага до співаків, пошук компромісу в деяких ситуаціях, людяність, емпатія. Не менш важливе значення складають і морально-етичні принципи, життєва та громадянська позиція керівника – особливо сьогодні, під час масштабної війни проти української держави та її народу.

До всього вищесказаного варто додати ще один важливий аспект – уміння популяризувати та просувати свій хор. Інтернет, соціальні мережі, цифрові платформи – все це,

безумовно, допоможе презентувати колектив. І диригент, звісно ж, повинен уміти це робити – або принаймні розбиратися в ключових аспектах та розуміти, кому можна делегувати цю функцію.

Враховуючи досвід пандемії коронавірусу, коли очні зустрічі, репетиції та концерти були під заборонаю, безліч колективів почали активно займатися своїми соціальними мережами. Створювалися сайти колективів, організовувалися репетиції та виступи на цифрових платформах (zoom, google meet, youtube) та багато іншого. Слід додати, що безліч хороших колективів України активно використовують соціальні мережі зараз для збору коштів на потреби Збройних сил України, організовують концертні виступи онлайн та офлайн, продають цифрові записи виконання музичних творів і нотний матеріал.

**Висновки.** Мистецтво завжди потребуватиме якісного вдосконалення освітньої системи підготовки відповідних фахівців. Музично-педагогічна освіта в Україні базується на вікових сталих засадах, традиціях певних діячів,

виконавців та шкіл хорового виконавства, що стали основою для підготовки студентів.

Діяльність керівника аматорського чи професійного хорового колективу багатофункціональна, оскільки поєднує в собі різноманітні функції та завдання. Базовими серед них є музично-технічна, виконавсько-інтерпретаційна, навчально-виховна, прогностична та менеджерська функції, які в сукупності повинні сформувати психологічно здоровий колектив, що виконує та створює якісний музичний продукт і презентує його різними способами в Україні та за її межами.

Щоб реалізувати все це на практиці, потрібно дещо змінити вектор підготовки майбутніх керівників у системі фахової підготовки. Зокрема, акцентувати увагу на організаційних якостях під час занять з дисциплін професійного циклу або ж виокремити хоровий менеджмент в окремий предмет. Освіта майбутніх фахівців має забезпечувати повний комплекс навичок і вмінь, які становлять основу для здійснення успішної професійної діяльності з урахуванням сучасних реалій та попиту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. 416 с.
2. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 / Півден. нац. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 236 с.
3. Менеджмент /за ред. Новак В. О., Луцький М Мостенська Т. Л. Г., Ільєнко О. В. Київ : Кондор-Видавництво, 2012. 758 с.
4. Осовська Т. В., Юшкевич О. О. Економічний словник. Київ : Кондор-Видавництво, 2006. 356 с.
5. David Boddy, Robert Paton. Management: An Introduction. FT Press, 2005. 727p.

#### REFERENCES

1. Kuzmin O. Ye., Melnyk O. H. (2003). *Osnovy menedzhmentu [Basics of management]: pidruchnyk*. Kyiv : Akademvydav, 416 s.
2. Ma Siui (2015). *Metodychni zasady pidhotovky inozemnykh studentiv u VNZ Ukrainy do kerivnytstva khorovymy kolektyvamy [Methodological principles of training foreign students in universities of Ukraine to lead choral groups]: dys. ... k-ta ped. nauk : 13.00.02 / Pivden. nats. ped. un-t. im. K. D. Ushynskoho*. Odesa., 236 s.
3. *Menedzhment [Management] (2012). / za red. Novak V. O., Lutsyki M Mostenska T. L. H., Iliencko O. V.* Kyiv : Kondor-Vydavnytstvo, 758 s.
4. *Osovska T. V., Yushkevych O. O. (2006.). Ekonomichnyi slovnyk [Economic dictionary]*. Kyiv : Kondor-Vydavnytstvo, 356 s.
5. David Boddy, Robert Paton (2005). *Management: An Introduction*. FT Press, 727 p.

**O. V. YARMOLYUK**

*Lecturer of Choral Conducting at the Department of Methodology of Music Education and Vocal and Choral Training,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: oyarmolyuk@lpc.ukr.education*

*<https://orcid.org/0000-0001-7238-0522>*

**V. A. SHKOBA**

*Honored Worker of Education of Ukraine,*

*Head of the Department of Musical Art and Physical Culture,*

*Lecturer-Methodologist,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: vshkoba@lpc.ukr.education*

*<https://orcid.org/0000-0003-0441-2363>*

**A. V. STEPANIUK**

*Lecturer of Conducting and Choral Disciplines at the Department of Methodology of Music Education and Vocal and Choral Training,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: astepanyuk@lpc.org.education*

*<https://orcid.org/0000-0002-2359-4687>*

**CHOIR MANAGEMENT AS A COMPONENT OF UNDERGRADUATE STUDENTS’ PROFESSIONAL ACTIVITY PREPARATION**

The concept of “management” has firmly entered our everyday and professional life, and the basic principles of managerial activity are already actively applied in the educational and artistic fields. Today, the traditional education system needs reorganization, as current realities make certain adjustments to the professional training of students of higher and pre-higher education, dictate new needs and requests for future specialists.

The scientific study highlights the relevance of implementing the basic principles of choral management in the process of professional training of students of higher education in the specialty 014.13 secondary education (musical art).

The article examines the main components of successful conducting activity, including conducting-manual technique, vocal-performing and instrumental skills, ability to interpret musical material, personal qualities of the leader (authority, communication, empathy, clear civic and social position). The key managerial functions performed by the conductor in the collective are also outlined, including the provision of material and technical conditions, the organization of socio-cultural activities and financial support, the creation of a psychological and emotional climate, popularization and promotion of the choir on the Internet.

The importance of the symbiosis of these functions into a single whole and their combination with related disciplines that are not related to musical art is substantiated. Future specialists, in particular those who will work with art groups in preschool, general secondary or higher education institutions, should be able to apply these qualities of an organizer and manager in practice.

Life in new realities forces us to look for new creative approaches to the formation and provision of educational services. Therefore, the main task for every teacher today is to find new methods of working with students, emphasizing the importance of managerial functions in professional activity. Working with social networks and digital platforms, using the experience of Ukrainian colleagues and the world community is also important in applying the acquired knowledge and skills in practice in various choral groups.

**Key words:** management, choral management, conductor, choirmaster, choral group, vocal and choral performance.

## ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 378.091:[316

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.14>

### О. В. БІРЮКОВА

*аспірант кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності,  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [oletim85@gmail.com](mailto:oletim85@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-2168-9225>*

### В. П. СТРОГИЙ

*аспірант кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності,  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [v.p.strohyi@npu.edu.ua](mailto:v.p.strohyi@npu.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0003-0137-1746>*

## ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО

В статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти дослідження стейкхолдерства, як соціального партнерства в освіті. Деталізовано розуміння дефініції – стейкхолдер для аналізу специфіки теорії стейкхолдерства. Аналіз зарубіжних джерел констатує два основні акценти поняття: позиції зацікавленості представників зовнішнього та внутрішнього середовища, а також їх взаємовплив з організацією. Здійснено компаративний аналіз підходів по удосконаленню соціального партнерства у взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами: розглянуто основні функції організації взаємовідносин ЗВО зі стейкхолдерами, їх ідентифікація, пріоритизація, планування заходів щодо взаємовідносин, моніторинг рівня задоволеності від взаємодії. Проаналізовано основні принципи формування системи управління взаємовідносинами процесу взаємодії стейкхолдерів із ЗВО. Поряд з методологічними особливостями розгляду стейкхолдерства надано алгоритм залучення стейкхолдерів у взаємодію із ЗВО, який включає три робочих процеси взаємовідносин: побудова, підтримка, реорганізація. Запропоновано послідовність алгоритму залучення стейкхолдерів у взаємодію із ЗВО на основі задоволення взаємних інтересів. Означено сукупність стейкхолдерів різних соціальних інституцій та підприємств: засновники, інвестори, постачальники, громадські організації, наукові організації, науковці, викладачі, держава, конкуренти, мас-медіа, діячі, батьки, випускники, студенти, навіть абітурієнти та інші. Констатовано, що за умов стейкхолдерської взаємодії із ЗВО позитивним є соціалізація та адаптація майбутніх фахівців в умовах професійного становлення, побудова їх траєкторії професійного росту. Партнерство стейкхолдерів із закладами освіти дає можливість ще на ранніх стадіях професійної підготовки майбутніх фахівців оцінити якості потенційних кадрових ресурсів.

**Ключові слова:** соціальне партнерство, стейкхолдер, заклади вищої освіти, взаємодія.

**Вступ.** Трансформація ринку праці потребує соціалізації та адаптації майбутніх фахівців на ринку праці, процес яких залежить від взаємодії між інститутом освіти та суспільством.

Соціальна адаптація визначає залежність закладів вищої освіти (ЗВО) ще більшою мірою від стейкхолдерів, коло яких постійно зростає: громада, органи влади, громадські організації, ЗМІ, діячі, працедавці, викладачі, співробітники, батьки, випускники, студенти, навіть абітурієнти та ін.

**Постановка проблеми.** Вивчення нової соціальної функції освіти – соціального парт-

нерства, є одним з найбільш затребуваних типів соціальної взаємодії, яка проявляється як перспективний механізм вирішення соціальних проблем у мінливому суспільстві в умовах тісної взаємодії освітніх інституцій, а саме, ЗВО зі стейкхолдерами [Любима; Лупа; Любарець 2022].

Такі підходи вимагають від ЗВО побудови життєздатної системи взаємодії всіх груп впливу, встановлення між ними зрозумілих партнерських стосунків, саме того соціального партнерства, яке в змозі вплинути на «запитну переважаність» та об'єднати зусилля

стейкхолдерів навколо освіти, без оновлення якої розв'язати вирішення соціальних проблем у постійно мінливому суспільстві не можливо.

**Аналіз попередніх досліджень.** Наукову увагу взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами спрямували у своїх дослідженнях: І. Гевко, В. Борисов [Гевко, Борисов] акцентували увагу на ефективності їх взаємодії у оптимізації освітнього процесу; І. Нечітайло, О. Борюшкіна, П. Назаркін [Нечітайло; Борюшкіна; Назаркін] конкретизували форми взаємодії ЗВО з внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами; В. Ляпунова, С. Жейнова [Ляпунова; Жейнова] розглянули можливі форми впливу роботодавців на якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Незважаючи на багаточисельні дослідження спрямованих на реалізацію взаємодії закладів освіти зі стейкхолдерами, потребує подальших поглиблених досліджень підходів по удосконаленню між ними соціального партнерства.

**Метою статті** є аналіз підходів по удосконаленню соціального партнерства у взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами.

**Виклад основного матеріалу.** Теорія стейкхолдерства, поряд з концепцією соціального партнерства, є однією з провідних сучасних парадигм у освіті, що допомагають конструювати відносини освітніх організацій з усіма тими, хто «торкається» її діяльності. Її поява визначилася тим фактом, що використання внутрішніх ресурсів стало недостатнім для ефективного вирішення завдань ЗВО, які ставить перед освітою сучасність. Її мінливість і багатоманітність сформували потребу обліку не тільки внутрішніх, а й зовнішніх (а також їх поєднання) константних та/або властивостей широкого кола соціальних суб'єктів на ринку праці, що змінюються. Переорієнтація на ринкові відносини провокує зацікавленість обох сторін, а саме ЗВО та потенційних партнерів «непрямих» ресурсів, до соціальної взаємодії. Як зазначають численні дослідники, появу теорії зацікавлених сторін зазвичай пов'язують із виходом роботи Е. Фрімена «Стратегічний менеджмент: концепція зацікавлених сторін» [Freeman; Mcvea 2001]. Автор пропонує авторську модель організації, ідея якої про те, що для підвищення ефективності діяльності організацій розглядається крізь призму набору зацікавлених у її діяльності сторін.

У монографії «Соціальне партнерство в освіті: ключові маркери аналізу» дослідниця К. Михайльова зазначає, що основи для подібної теорії стали активно формуватися ще в 1960-х роках: поняття «зацікавлення сторін» зустрічається у доповіді Р. Стюарта, М. Адлена та М. Дошер у 1963 році. Вони використували старий шотландський термін «стейкхолдер» у значенні перша згадка «законний претендент на щось, що має цінність». Також вона наголошує на думці Р. Акоффа в організації не повинні ухвалюватися рішення, які негативно позначаються на наступних поколіннях. Сприймаючи організацію відкритою системою, він вважав, що соціальні проблеми у майбутньому можливо подолати, якщо перевлаштувати основні інститути та налагодити ефективну взаємодію «зацікавлених осіб» [Соціальне].

Варіант концепції Е. Фрімена – один із останніх у ХХ столітті та найпоширеніший на практиці. При цьому більшість дослідників даної концепції вважають, що особливий етап у її розвитку пов'язаний з появою у 2002 р. книги Поста Дж., Престона Л., Сакса С. «Переосмислення корпорації: стейкхолдерський менеджмент та багатство організації». У цій роботі стейкхолдерський підхід розглядається в контексті багатства організації. У цьому під ним розуміється «особливий інтегральний показник можливості компанії виробляти різні блага всім її стейкхолдерам» [Freeman; Mcvea 2001]. У такій інтерпретації цільова функція стейкхолдер-менеджменту – максимізація багатства організації поряд із оптимізацією соціальної відповідальності компанії перед усіма стейкхолдерами.

Для розуміння специфіки теорії стейкхолдерства звернемося до детальнішого аналізу дефініції – стейкхолдер.

«Стейкхолдер» (від англ. stakeholder) у більшості джерел характеризується як особа або компанія, яка інвестує у бізнес та володіє його часткою. Також воно трактується як «власник інтересу», «група інтересів», «зацікавлена сторона», «залучена сторона». Тобто, стейкхолдер це соціальні суб'єкти, рішення, дії і поведінка яких можуть безпосередньо чи опосередковано впливати на організацію, і навіть відчувати на собі її вплив.

У словнику англійської мови стейкхолдер трактується як «особистість, зацікавлена в результаті діяльності компанії або організації» [Freeman 1984]. За трактуванням автора теорії стейкхолдерства Е. Фрімена, стейкхолдерами компанії є будь-яка особистість, група чи організація, які впливають «на прийняття компанією рішень» [Freeman; Mcvea 2001].

Як бачимо, у зарубіжних джерелах велике місце у визначеннях займають два основні акценти: позиції зацікавленості (вигоди) представників зовнішнього та внутрішнього середовища, а також їх взаємовплив з організацією.

На думку Т. Кочана та С. Рубінштейна [Kochan; Rubinstein] суб'єктами є організації які:

- надають стратегічні ресурси (у тому числі інтелектуальні у вигляді знань);
- впливають (в силу своїх інтересів чи взаємовідносин з організацією) на результати функціонування організаційної системи, вектор та траєкторію її розвитку;
- можуть вплинути на організацію завдяки владним повноваженням або іншими способами.

Стейкхолдери диференціюються за рівнем впливу напрямів та за рівнем збігу інтересів. Однак поєднання даних параметрів можуть бути різними. Наприклад, відповідно до підходу Е. Фрімана, Дж. Мцвеа є такі підстави для угруповання стейкхолдерів [Freeman; Mcvea 2001]:

- рівень створюваних стейкхолдером можливостей у розвиток організації;
- рівень створюваних стейкхолдером загроз для організації.

Кожному типу стейкхолдерів відповідає специфічна стратегія взаємодії ЗВО з ними. При цьому кожен із стейкхолдерів має певні права, тому концепція стейкхолдерства передбачає необхідність ухвалення рішень з урахуванням усіх інтересів. Ігнорування окремих груп неминуче призведе до появи «слабких місць» у співпраці.

Найчастіше говорять про те, що зацікавлені сторони забезпечують організацію необхідними для її діяльності ресурсами тому, що її діяльність працює на їхні запити та потреби у тому числі. У цьому задоволення запитів зацікавлених сторін не що інше, як отримання

ресурсного обміну, так як кожна із них прагне створити власну ресурсну базу, яка б найкраще відповідала її цілям [Соціальне].

Слід зазначити, що сучасна бізнес-методологія використання теорії стейкхолдерства поєднує класичні питання вигоди із соціальними запитами різних груп населення, що дозволяє їй бути теорією особливої моделі організації, яка певним чином інтерпретує її як соціально відповідальний інститут сучасного суспільства.

У такому розумінні стейкхолдери стають частиною стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, що дозволяє розширити їх ресурсні можливості, та приймати участь у стратегічних, тактичних та оперативних освітніх процесах.

Створення спільних цінностей фокусується на конкретно ситуаційній ідентифікації, і навіть розширенні та посиленні зв'язків між соціальним та економічним прогресом. На думку Портера та Креймера, спільні цінності «тримають особливий ключ, який відкриває двері для наступної хвилі адекватних інновацій та відповідного зростання» [Porter; Kramer]. Таким чином, саме загальні цінності є основою успіху кожної компанії, і навіть визначають підтримку загального контексту функціонування та розвитку соціуму.

Таким чином, ціннісна методологія теорії стейкхолдерства поміщає партнерство організацій у ціннісну площину. Однак, на наш погляд, обмежуватись нею недостатньо для практичних рішень у цій сфері. Поряд з методологічними особливостями розгляду стейкхолдерства, важливе значення набуває алгоритм взаємодії їх із ЗВО.

У цілому нині, концепція стейкхолдерства сьогодні є однією з ефективних концепцій взаємодії різних соціальних суб'єктів, в тому числі і ЗВО. З соціологічної точки зору, з опорою на постулати загальної теорії систем, будь-який навчальний заклад є складною соціальною системою, життєздатність і (само)відтворюваність якої залежать від якості та характеру її внутрішніх та зовнішніх взаємодій. Стейкхолдери – як особи та/або групи впливу – є найважливішими суб'єктами цих взаємодій.

Сучасні джерела розкидають різні аспекти взаємодії ЗВО із зовнішніми стейкхолдерами (спонсорами, засобами масової інформації,

благодійними фондами, активістами, які формують громадську думку та ін.), більше того, саме суб'єкти зовнішнього середовища найчастіше і розглядаються як стейкхолдерів. Однак очевидно, що і всередині самого ЗВО, безумовно, є особи, що впливають на неї, і групи. Крім того, якщо говорити про стейкхолдери не тільки з позиції їх впливу на ЗВО, а й з позиції зацікавленості успіху та благополуччя, виходить, що внутрішні «особи та групи» є більш значущими стейкхолдерами і мають більш яскраво виражену суб'єктність, ніж зовнішні.

Традиційно процес взаємовідносин стейкхолдерів з ЗВО можна подати у вигляді схеми Мета – Ситуація – Проблема – Рішення. Перехід від одного до іншого відбувається за рахунок реалізації етапів процесу взаємодії стейкхолдерів з ЗВО.

Мета у процесі взаємодії повинна мати операційний характер і трансформуватися у завдання задля конкретизації використання необхідних ресурсів. Відносини зі стейкхолдером проявляються через ситуацію в якій вирішується проблема, вирішення якої являє собою вибір найбільш ефективного впливу на існуючу ситуацію: методів, засобів, прийомів, алгоритму управлінських дій.

У системі взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами об'єктами виступає безпосередня сукупність стейкхолдерів різних інституцій та підприємств. Найбільш загальними для ЗВО стейкхолдерами можуть виступати кожен з яких має свої інтереси партнерства з ним: засновники, інвестори, постачальники, наукові організації, науковці, викладачі, держава, конкуренти, мас-медіа та інші.

У свою чергу ЗВО, задовольняючи інтереси стейкхолдерів, задовольняє свої інтереси. Виходячи з загального складу стейкхолдерів, можна запропонувати типову систему інтересів ЗВО, з приводу яких встановлюються взаємовідносини зі стейкхолдерами. Ступінь задоволеності інтересів ЗВО з конкретним стейкхолдером визначатиме доцільність подальшого партнерства.

Формування взаємовідносин зі стейкхолдерами будується на певних принципах [Госн]:

– постійний моніторинг і визнання всіх стейкхолдерів, необхідність врахування їхніх

інтересів під час прийняття рішень і здійснення діяльності;

– необхідність відкритого спілкування про інтереси, участі та ризики стейкхолдерів, взаємодіючих із корпорацією;

– впровадження процесів і стилів поведінки, що враховують інтереси, вимоги та можливості груп стейкхолдерів;

– необхідність усвідомлення залежності винагород від зусиль серед стейкхолдерів, прагнення досягнення справедливості в розподілі корпоративної діяльності та привілеїв між ними, прийняття до уваги вразливостей і ризиків;

– взаємодія й узгодженість між здобувачами освітніх послуг під час роботи з усіма стейкхолдерами для забезпечення мінімізації загроз і шкоди від корпоративної діяльності;

– відмова від діяльності, яка супроводжується ризиком обмеження людських прав або виникнення небезпечних ситуацій, неприйнятних для відповідних стейкхолдерів;

– усунення протиріч під час взаємодії зі стейкхолдерами.

Процес співпраці зі стейкхолдерами – це алгоритм дій, що виконуються на постійній основі для виконання визначених цілей діяльності. Специфіка взаємовідносин ЗВО зі стейкхолдерами полягає в систематичному виявленні нових стейкхолдерів, визначенні їхнього впливу на формування майбутніх фахівців, розробці взаємопропорційних заходів щодо забезпечення задоволення інтересів стейкхолдерів на підприємстві та їх впливу на організацію освітнього процесу у ЗВО. Звідси, впливають основні функції організації взаємовідносин ЗВО зі стейкхолдерами, зокрема ідентифікація стейкхолдерів, пріоритизація стейкхолдерів, планування заходів щодо взаємовідносин зі стейкхолдерами, моніторинг рівня задоволеності взаємовідносин зі стейкхолдерами.

Алгоритм залучення стейкхолдерів у взаємодію із ЗВО включає три робочих процеси:

1) побудова взаємовідносин – формування переліку стейкхолдерів і визначення порядку роботи з кожною стороною, залученою до проекту;

2) підтримка взаємовідносин – регулярна діяльність із підтримки задоволеності стейкхолдерів та врегулювання конфліктів, що виникають;



3) реорганізація взаємовідносин – адаптація вже збудованих відносин під час виникнення будь-яких змін, у тому числі в бізнес-оточенні проекту.

Виходячи з вище розглянутого алгоритму залучення стейкхолдерів у взаємодію із ЗВО, можна запропонувати послідовність його організації на основі задоволення взаємних інтересів. Послідовність складається з декількох послідовних етапів:

1. Визначення цілей управління взаємовідносинами зі стейкхолдерами, що передбачає встановлення необхідності налагодження взаємовідносин зі стейкхолдерами щодо забезпечення певної діяльності.

2. Ідентифікація стейкхолдерів, що передбачає визначення існуючого кола стейкхолдерів.

3. Пріоритизація стейкхолдерів, що передбачає обґрунтування пріоритетності ключових стейкхолдерів.

4. Формування стратегії зростання задоволеності інтересів стейкхолдера, що передбачає обґрунтування сукупності дій відносно певного стейкхолдера щодо задоволення його інтересів.

5. Реалізація розроблених стратегій зростання задоволеності інтересів стейкхолдера, що передбачає виконання обґрунтованої сукупності дій відносно певного стейкхолдера щодо задоволення його інтересів із застосуванням необхідної сукупності управлінських дій та впливів.

6. Оцінка рівня задоволеності інтересів стейкхолдерів, що передбачає моніторинг задоволеності інтересів стейкхолдерів, за результатами якого здійснюється коригування стратегії зростання задоволеності стейкхолдерів інституції.

**Результати та висновки.** Переорієнтація на ринкові відносини зумовлює постійні зміни у системі освіти. Під час прийому на роботу

представників бізнесу цікавить не стільки формат «знань» випускників закладів освіти, скільки їхня готовність до здійснення професійної діяльності. Стейкхолдерство в освітньому процесі допомагає здобувачам освіти набувати на ранніх стадіях навчання певних професійних компетентностей, а також такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, навички оптимального вибору рішення, відповідальність за доручену ділянку діяльності. У процесі роботи вони по-новому осмислюють майбутню спеціальність і приймають обґрунтоване рішення про правильність вибору професії. Крім усього, майбутній фахівець у разі сумлінної праці може забезпечити собі додатковий дохід і стаж роботи, надзвичайно необхідний для працевлаштування в сучасних умовах.

Стейкхолдерам економічно доцільно інвестувати в освіту, оскільки «на виході» – після закінчення навчання в закладі освіти, на підприємство приходить фахівець, досконально ознайомлений з особливостями роботи саме цієї організації. Потенційний роботодавець, який має власне уявлення про фахівця, має можливість «втрутитися» в процес навчання, доповнюючи зміст навчання низкою специфічних для цього виробництва проблем. Партнерство з закладом освіти дає можливість ще на ранніх стадіях професійної підготовки оцінити якість потенційних кадрових ресурсів [Любарець; Бірюкова 2021].

Залучені в процес стейкхолдерської взаємодії здобувачі отримують вищий ступінь соціалізації, вступаючи у реальність соціокультурної професійної діяльності: молоді люди проходять перевірку і навчаються стверджувати свої позиції у виробничих умовах та ситуаціях. Позитивним є адаптація майбутнього фахівця в умовах професійного становлення, побудова траєкторії професійного росту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гевко І. В., Борисов В. В. Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2020. № 3. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922>
2. Госн С. Управління взаємовідносинами зі стейкхолдерами на промисловому підприємстві: дис. ... д-ра філософії в галузі знань 07 Управління та адміністрування : спец. 073 / Госн Салім ; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків, 2020. 212 с.
3. Любарець В. В., Бірюкова О. В. Проблематика підготовки майбутніх фахівців ресторанного господарства в Україні. The 2nd International scientific and practical conference «Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects» (August 1–3, 2021) MDPC Publishing, Berlin, Germany. 2021. С. 253–256.

4. Любима А., Лупа А., Любарець В. Актуальність співпраці стейкхолдерів з закладами вищої освіти. Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ», (August 12, 2022; Zurich, Switzerland), 2022. С. 151–152. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.46>
5. Ляпунова В. А., Жейнова С. С. Вплив соціального партнерства зі стейкхолдерами на якість професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти? Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Суценько (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75. Т. 2. С. 122–127.
6. Нечитайло І., Борюшкіна О., Назаркін П. Стейкголдер-менеджмент як інструмент соціального партнерства у сфері вищої освіти. Науково-теоретичний альманах *Грани*, (2022). 25(2). С. 72–81. URL: <https://doi.org/10.15421/172226>
7. Соціальне партнерство в освіті: ключові маркери аналізу / Е. В. Астахова, Е. В. Батаєва, к. Г. Михайльова, І. С. Нечитайло ; Нар. укр. акад. Харків : Вид-во НУА, 2019. 84 с.
8. Freeman E., Mcvea J. Astakeholderapproachtostrategic management. Electronic journal. 2001. № 1. p. 89–207.
9. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston, 1984. 275 p.
10. Kochan A., Rubinstein A. Toward a stakeholder theory of the firm: The Saturn partnership. Organization Science. 2000. № 11. p. 367–386.
11. Porter M.E., Kramer M. R. Creating Shared Value. Harvard Business Review. 2011.

#### REFERENCES

1. Gevko, I. V., & Borisov, V. V. (2020). Interaction of stakeholders with higher education institutions in the context of optimization of the educational process. Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: «Pedagogical Sciences», no. 3. Retrieved from: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922>
  2. Gosn, S. (2020). Management of relations with stakeholders in an industrial enterprise (PhD Thesis), Kharkiv: National. techn. un-t «Kharkiv. polytechn. in-t».
  3. Liubarets, V.V., & Biriukova, O.V. (2021) Problems of training future specialists of the restaurant industry in Ukraine. The 2nd International scientific and practical conference «Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects» (August 1–3, 2021) MDPC Publishing, Berlin, Germany. pp. 253–256 [in German].
  4. Lyubima, A., Lupa, A., & Liubarets, V. (2022) Relevance of cooperation of stakeholders with higher education institutions. Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ», (August 12, 2022; Zurich, Switzerland). pp. 151–152. [in Ukrainian] <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.46>
  5. Lyapunova, V.A., & Zheinova, S.S. (2021). Influence of social partnership with stakeholders on the quality of professional training of future specialists of preschool education. Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools: zb. Sciences. pr. / [editors: A.V. Sushchenko (chairman ed.) et al.]. Zaporizhzhia: KPU. Issue. 75. Vol. 2. pp. 122–127. [in Ukrainian]
  6. Nechitailo, I., Boriushkina, O., & Nazarkin, P. (2022). Stakeholder Management as an Instrument of Social Partnership in the Field of Higher Education. Scientific and Theoretical Almanac *Grani*, 25(2), pp. 72–81. [in Ukrainian] <https://doi.org/10.15421/172226>
  7. Astakhova E. V., Bataeva E. V., Mikhaileva K. G., Nechitailo I. S. (2019) Social partnership in education: key markers of analysis. Kharkiv: Publishing house of NUA [in Ukrainian]
  8. Freeman E., Mcvea J. (2001) Astakeholderapproachtostrategic management. Electronic journal, no. 1. pp. 89–207.
  9. Freeman R. E. (1984) Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston.
  10. Kochan A., Rubinstein A. (2000) Toward a stakeholder theory of the firm: The Saturn partnership. Organization Science, no. 11, pp. 367–386.
  11. Porter M.E., Kramer M. R. (2011) Creating Shared Value. Harvard Business Review.
-

**O. V. BIRIUKOVA**

*Postgraduate Student at the Department of Management and Innovative Technologies  
Social and Cultural Activities,  
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine  
E-mail: oletim85@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2168-9225>*

**V. P. STROHYI**

*Postgraduate Student at the Department of Management and Innovative Technologies  
Social and Cultural Activities,  
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine  
E-mail: v.p.strohyi@npu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0003-0137-1746>*

**INTERACTION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
WITH STAKEHOLDERS AS A SOCIAL PARTNERSHIP**

In the article the author studies some theoretical and methodological aspects of improving stakeholdership as a social partnership in education. A detailed understanding of the definition of a stakeholder for analysis of the stakeholder theory specifics has been provided. The analysis in some foreign sources determines the two main aspects of the notion: the positions of interest of representatives from external and internal environment, as well as their relationships with the organization. The author fulfilled comparative analysis of approaches to improve social partnership in relations of a higher educational institution with stakeholders; considered the main functions in organizing relations of a higher educational institution with stakeholders, as well as their identification, prioritization, and planning measures as to the relationships, monitoring the level of satisfaction with the interaction. Some basic principles of forming the system of managing the relationships in the process of interaction of stakeholders with a higher educational institution have been analyzed. Along with the methodological specifics of considering stakeholdership, the author provided the algorithm of involving stakeholders in interaction with a higher educational institution, which includes the three working processes of relationships: building, support and reorganization. A sequence of the algorithm for involving stakeholders in interaction with a higher educational institution based on the satisfaction of mutual interests has been proposed. The set of stakeholders of various social institutions and enterprises has been determined: founders, investors, suppliers, NGO's, scientific organizations, scholars, academics, the state, competitors, mass media, public figures, parents, graduates, students, even applicants etc. It has been established that under conditions of stakeholders' relationships with a higher educational institution the positive factor is socialization and adaptation of future specialists in their professional environment, building their career trajectory. Partnership of stakeholders with higher educational institutions allows assessing the quality of potential human resource upon the early stages of future specialists' training.

**Key words:** social partnership, stakeholder, higher educational institutions, interaction.

УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.15>

### **С. В. БОДНАР**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри іноземних мов,  
Одеський торговельно-економічний інститут, м. Одеса, Україна  
Електронна пошта: [sv.bodnar@ukr.net](mailto:sv.bodnar@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0002-9890-327X>*

### **Т. В. ГЛУШКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германських та східних мов і перекладу,  
Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна  
Електронна пошта: [tvglushko79@gmail.com](mailto:tvglushko79@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-6863-6326>*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Стаття присвячена вивченню особливостей проблемно-орієнтованого навчання іноземної усної мови майбутніх учителів іноземних мов. Дослідницьку увагу сфокусовано на аналізі поняття «проблемно-орієнтоване навчання» і специфікації феномена «проблемно-орієнтоване навчання іноземної усної мови майбутніх учителів іноземних мов», яке визначається як вид навчання, що пов'язаний з: пізнавальною активністю й самостійністю студентів щодо тлумачення, дослідження й аналізу лінгвістичних явищ; сприйманням й здійсненням комунікативних дій монологічного й діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студентів; формуванням в свідомості студента мовної й концептуальної картин світу крізь призму іноземної культури; розвитком творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів. В роботі визначено види проблемних завдань для навчання іноземної усної мови майбутніх учителів іноземних мов, а саме: проблемно-орієнтовані завдання, що спрямовані на: формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів в межах англійської дидактичного дискурсу; розвиток когнітивних здібностей студентів; розвиток умінь аргументації студентів; розвиток творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів та їх мовного чуття; формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів. Встановлено алгоритм методичних дій щодо навчання іноземної усної мови майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням проблемних завдань, який передбачає: формування в студентів лінгвокомунікативного мінімуму педагогічної спрямованості (в межах дидактичного дискурсу); формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій монологічного і діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студентів; формування мовленнєвих і когнітивних вмінь педагогічної спрямованості. Таким чином, використання проблемних завдань у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов відкриває нові можливості для інтенсифікації практичної мовної підготовки фахівців і допомагає формувати здатність вирішувати проблеми, які виникають на рівні професійного спілкування, що є суттєвим для інтеграції українських фахівців в європейське науково-педагогічне суспільство.

**Ключові слова:** проблемно-орієнтованого навчання, проблемні завдання, усне мовлення, методичні дії, майбутні вчителі іноземних мов.

**Вступ.** Значуще зростання міжнародних контактів України зі всіма країнами цивілізованого світу потребує від фахівця у будь-якій галузі знань вільного володіння міжнародною мовою, якою на сьогодні є англійська. Міністерство культури та інформаційної політики розробило законопроект про встановлення особливого статусу англійської мови в Україні як мови міжнародного спілкування, в якому стверджується, що «розширення сфери засто-

сування англійської мови в Україні сприятиме активізації процесів інтеграції українців у європейську спільноту» [Проект 2022]. У зв'язку з цим, зростають вимоги щодо підвищення якості навчання та активізується пошук нових ефективних методів і технологій викладання іноземної мови. Вчені, методисти та викладачі-новатори намагаються виявити більш креативні шляхи навчання й формати аудиторних занять для підвищення рівня володіння іноземною

комунікативною компетентністю студентів, що дасть їм змогу більш вільно інтегруватися в міжнародне професійне середовище і використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного і професійного спілкування.

Розглядаючи проблемне навчання як альтернативний вид навчальної діяльності, можна стверджувати, що перевагами проблемного навчання є те, що проблемні ситуації дають змогу зосередити увагу на проблемі оволодіння студентами іншомовною мовленнєвою діяльністю, допомагають реалізувати основний методичний принцип комунікативної спрямованості навчання і сприяють інтенсифікації практичної мовної підготовки.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Концепцію проблемного навчання розвивали в своїх працях такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: А. Алексюк, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін, В. Оконь, М. Фіцула, В. Ягупов, Т. Barrett & S. Moore, D. Boud & G. Feletti, С.Е. Hmelo-Silver, J. Larsson, M. Pease & D. Kuhn та інші. Організацію процесу проблемного навчання в ВЗО для формування різних компетентностей вивчали: І. Березнева, Н. Бурлаченко, Н. Жолобова, О. Кобзар, В. Павленко, Т. Рябуха, J. Colliver, E. Yew, K. Goh, T. Mohamad, G. Norman, H. Schmidt, H. White та інші. Аналіз вищезазначених та багатьох інших робіт з питання проблемно-орієнтованого навчання показав їхній вагомий внесок у вирішення сучасних педагогічних завдань. Однак при цьому, на жаль, в жодному з названих досліджень не обґрунтовано положень, які б гарантовано наближали процес навчання іншомовного усного мовлення студентів педагогічних спеціальностей до високого ступеня його валідності. Тому проблема проблемно-орієнтованого навчання студентів залишається назрілою і потребує подальшої конкретизації відповідно до вимог Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, яка акцентує на реформуванні та модернізації системи вищої освіти за міжнародними стандартами, основними цілями яких є виростити особистість, яка здатна мислити, орієнтуватися в соціумі, самостійно вирішувати освітні та професійні завдання.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості проблемно-орієнтованого навчання

іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов і визначити методичні дії, які б зумовили створення процесів навчання, що гарантують високий практичний результат у засвоєнні матеріалу.

**Завданнями є:** 1) схарактеризувати поняття «проблемно-орієнтоване навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов»; 2) визначити види проблемних завдань для навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов; 3) встановити алгоритм методичних дій щодо навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням проблемних завдань.

Для досягнення мети використовувалися такі **методи** дослідження, як: вивчення та аналіз дидактичної, методичної та філологічної літератури для визначення понятійно-категоріального апарату та розгляду стану теоретичної і практичної розробленості проблеми, обґрунтування алгоритму методичних дій щодо запровадження проблемно-орієнтованого навчання майбутніх учителів іноземних мов в педагогічних ВЗО.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо поняття «проблемно-орієнтоване навчання» стосовно навчання майбутніх учителів іноземних мов. Класифікація методів проблемного навчання була запропонована І. Лернером, який розподілив методи проблемного навчання на проблемний, частково-пошуковий і дослідницький виклади [Лернер : 46]. Проблемний виклад означає, що викладач, створивши проблемну ситуацію, не подає фінальний результат вирішення проблеми, а демонструє процес вирішення всіх поставлених завдань. Частково-пошуковий виклад означає, що викладач тільки планує кроки вирішення проблеми, а студент вже повинен самостійно вирішувати її. Дослідницький виклад означає, що викладач створює передумови для творчої, пошукової діяльності студента з метою навчити майбутнього викладача самостійно вирішувати поставлені проблеми, які виникають, шукати і знаходити відповіді на запитання, що з'являються під час дослідницької роботи. Відтак, кожна проблемна ситуація потребує продуктивної мовленнєво-розумової активності студента. Вчений А. Матюшкін також підкреслює, що «проблемна ситуація – це

особливий вид розумової взаємодії суб'єктів під час виконання ними завдань, який передбачає можливість набутти нові знання чи знайти нові засоби дії» [Матюшкін : 47]. М. Фіцула, в свою чергу, зауважує, що «проблемне навчання є одним із засобів розвитку активності, самостійності тих, хто навчається, розкриття розумових здібностей, воно ефективно впливає на продуктивне засвоєння матеріалу, вносить елементи змагання, тому що навчає долати перешкоди та труднощі» [Фіцула : 104]. М. Махмутов розглядає проблемне навчання як «тип розвивального навчання, в якому поєднуються самостійна дослідницька діяльність студентів із засвоєнням ними готових тверджень та положень, запропонованих науковцями-фундаторами, а викладання і вивчення певної дисципліни орієнтовані на формування пізнавальної самостійності студентів та детерміновані системою проблемних ситуацій [Махмутов : 20]. В. Окоп'єв наголошує, що проблемне навчання «ґрунтується не на передаванні студентам готової інформації, а на набутті знань та розвитку професійних вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем» [Окоп'єв : 137].

Щодо теми нашого дослідження, то поняття «проблемно-орієнтоване навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов» визначається як вид навчання, що пов'язаний з: пізнавальною активністю й самостійністю студентів щодо тлумачення, дослідження й аналізу лінгвістичних явищ; сприйманням й здійсненням комунікативних дій монологічного й діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студентів; формуванням в свідомості студента мовної й концептуальної картин світу крізь призму іншомовної культури; розвитком творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів.

Розглянемо впровадження проблемно-орієнтованого навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов, для яких компетентність в усному мовленні є однією з найважливіших видів мовленнєвої діяльності. Іншомовна усномовленнєва компетентність для студентів мовних спеціальностей полягає в: а) **знаннях** лінгвістичних і стилістичних особливостей розмовної, ділової, літературної, соціокультурної комунікації; б) **умін-**

**нях** викладати фахові дисципліни англійською мовою; вести інтерактивні професійні й побутові бесіди з учнями, студентами та фаховими спеціалістами – носіями англійської мови, виражаючи при цьому різноманітні почуття та емоції.

У вищій школі, як стверджує З. Курлянд, розрізняють чотири основні форми проблемного навчання: 1. По-перше, це проблемний виклад навчального матеріалу в режимі лекції (монолог викладача) чи в режимі діалогу (робота на семінарі – викладач-студент чи студент-студент). 2. По-друге, це проблемний виклад навчального матеріалу на інтерактивній лекції, коли лектор ставить проблемні запитання групі, він виокремлює проблему, детально окреслює її, і сам потім вирішує її; студенти лише опосередковано підключаються до пошуку рішення. 3. По-третє, це частково-пошукова діяльність під час так званих «проблемних» семінарів чи евристичних бесід. Викладач визначає проблему, вирішення якої повинно спиратися на ті знання, які вже мають студенти, і викликати розумову активність під час пошуку вирішення питання. 4. По-четверте, це самостійна дослідна діяльність, під час якої студенти самі формулюють проблему, аналізують та розв'язують її [Курлянд]. Зазначимо, що для проблемної ситуації важливим є акцентування на командній роботі, на відміну від завдань з розподілом на окремі групи студентів, коли кожен член групи виконує свою частину завдання, а не працює разом із командою. Для того щоб всі студенти мотивовано брали участь у розв'язуванні проблемної ситуації, необхідно щоб «проблема» була зрозумілою і актуальною для студентів, а також пов'язана з реальним життям чи професійною діяльністю.

Важливим аспектом під час використання проблемно-орієнтованого навчання є когнітивний, який враховує «знання, пізнання, мислення, сприймання, інтелект. Студент повинен бути активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача, в такому разі сприймати інформацію буде легше, якщо студент уявлятиме, що саме він буде вивчати» [Боднар : 35]. З позиції викладача потрібно витратити час і докласти значних зусиль, щоб допомогти студентам, які не мають досвіду розв'язання проблемних ситуацій, не

розуміють, як оцінити свої знання й уміння, як шукати необхідну інформацію та використовувати різні джерела. Якщо проблемне завдання виявляється складним для певної групи студентів, його можна розподілити на декілька проблемних завдань, щоб їх самостійне розв'язання стало можливим для кожного учасника.

Проаналізувавши інформацію щодо видів та цілей проблемних завдань, виокремимо проблемно-орієнтовані завдання для навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов:

1) проблемні завдання, спрямовані на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів при вивченні, наприклад, англomовного дидактичного дискурсу (перебудова дискурсів, яка передбачає заміну одних елементів іншими з метою удосконалення або побудови нових частин дискурсу або побудови цілого дискурсу; розширення наявних дискурсів, яке вимагає урізноманітнення засобом внесення додаткових елементів; розгортання думки, змісту тощо; редагування дискурсів – корекція і вдосконалення семантико-прагматичної організації дискурсу, виправлення граматичних помилок і лексичних неточностей у структурі, врахування типологічних особливостей);

2) проблемні завдання, спрямовані на розвиток когнітивних здібностей студентів (порівняння двох або більше текстів за темою, що вивчається, з метою пошуку відмінностей, порівняння національно-культурних особливостей двох країн, зіставлення різних інформаційних даних, відбір релевантних деталей з кожного тексту та їх порівняння, аналіз емоційної забарвленості текстів, відновлення даних по ситуації);

3) проблемні завдання, спрямовані на розвиток умінь аргументації (пошук необхідної інформації, аргументів для підтвердження правильності вирішення мовленнєвої задачі / проблеми, обґрунтування власної точки зору за допомогою фактів та тверджень вчених; відстоювання власної позиції, спираючись на об'єктивні факти);

4) проблемні завдання, спрямовані на розвиток творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів та їх мовного чуття (створення власних продуктивних висловлювань (монологічних та діалогічних) з опорою

на факти, відтворення сюжету наданого автентичного тексту, узагальнення фактичної інформації тексту для формулювання власних висновків, відновлення пропущених уривків тексту, за власним розсудом, інтерпретація певних фрагментів / ідей тексту, продовження тексту за ключовими словами, продукування нового початку або закінчення тексту);

5) проблемні завдання, спрямовані на формування дискурсивної компетентності (вибір адекватної стратегії пошуку інформації для вирішення мовленнєвої задачі проблемного характеру; використання риторичних стратегій для реалізації мовленнєвої тактики; побудова обґрунтованих і доказових відповідей, формулювання власних висновків).

Зазначимо, що впровадженню самих проблемних завдань в процес навчання передувало виконання групи вправ щодо навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов. Вправи були спрямовані на: 1) формування в студентів лінгвокомунікативного мінімуму педагогічної спрямованості (в межах дидактичного дискурсу), 2) формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій монологічного і діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студентів, 3) формування мовленнєвих і когнітивних вмінь педагогічної спрямованості. Розглянемо їх.

Перша підгрупа вправ передбачала виконання таких мнемонічних прийомів, як-от: складання розумових карт лексичних одиниць, парних асоціацій, категоризацію вивчаємого вокабуляру, метод виокремлення та аналізу ключових слів, зв'язок із попереднім фаховим досвідом студента, запам'ятовування нових одиниць чи родинних слів з опорою на «глибину мислення», вживання знайомих лексичних одиниць та сталих виразів в нових комунікативних ситуаціях педагогічної спрямованості.

Друга підгрупа вправ передбачала виконання таких прийомів, як-от: співвіднесення мовних / мовленнєвих засобів із комунікативними ситуаціями педагогічної спрямованості, відтворення комунікативних ситуацій з вивченими мовними / мовленнєвими одиницями, складання власних монологічних фрагментарних висловлювань, навчальних монологів / діалогів педагогічної спрямованості, завершення чи розгор-

тання професійно-спрямованих ситуативних висловлювань, вирішення ситуаційних задач із застосуванням когнітивних стратегій, спрямованих на самостійне контролювання студентом власної навчальної діяльності (планування; постановка цілей; моніторинг; оцінка).

Третя підгрупа вправ передбачала виконання саме проблемно-орієнтованих завдань, згідно з якими студент був активним учасником процесу навчання, і які стимулювали розумову діяльність студентів засобом постановки такого проблемного завдання як, наприклад, проаналізувати надані комунікативні ситуації з певною ціллю, прогнозувати власний виступ згідно з певною комунікативною стратегією, перебувати (розширити, звернути) надані текстові фрагменти, створити новий текст педагогічної спрямованості згідно з комунікативною ситуацією і публічно представити його, трансформувати діалогічний текст в публічний монологічний виступ; обговорити проблему в команді, відстоюючи власну точку зору засобом надання фактологічних аргументів.

Наведемо приклади проблемно-орієнтованих завдань, спрямованих на навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов.

1. *Problem to solve.* You are a 3<sup>rd</sup>-year student. You would like to change your specialization this year. You believe that changing the major will give you more motivation to study, bring more success to your academic progress and influence your results positively. Discuss the idea with the other fellow-students and with your academic faculty adviser. Is it worth changing? Give pros and cons.

2. *Problem to solve.* You and your friend would like to occupy the same position in a group – to be a group monitor. Discuss with your partner the features a monitor should have, the qualities he should possess, the knowledge he should show. Tell which of you is more likely to be a success as a group monitor basing your speech on your personal features. Present your arguments to the other students. Discuss in a team who will be the best group leader.

3. *Problem to solve.* You are a member of the academic staff. Offer a new subject to introduce into the faculty curriculum. Express your confidence that accepting a new discipline will improve students' level of knowledge in this field. Ground the confidence by pointing out the necessary con-

ditions: taking special qualification courses for the teachers, cooperating with the colleagues who give lectures, manual supplying. Try to overcome the doubts of the other colleagues. Use all necessary strategic tactics.

4. *Problem to solve.* Your uncompromising child has argued with his teacher at school. Being a tolerate and fair mother you intend to speak to him and explain how he should behave. You should find out what the problem was and why the child began to argue. Try to find the way to your child and find the necessary words to know the truth. You should arrive at mutual understanding and the son has to promise to be reserved henceforth.

5. *Problem to solve.* You would like to get a loan from the bank for \$ 15 000 to start a small business. Decide what kind of business is going to be (a private school, a summer camp for teenagers, a translating bureau, English courses). Prepare to explain to the bank manager: your business experience in general, your experience in the field you want to start, the preparation you've already done, what exactly you want to do with the loan, how soon you could pay money back.

Зауважимо, що під час виконання проблемно-орієнтованих завдань більшість мовленнєвих умінь формується комплексно й інтегративно. Вирішення таких завдань сприяє: розвитку критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов, тим самим розвиваючи когнітивні здібності педагогів; формуванню іншомовної дискурсивної компетентності, тим самим зумовлюючи досягнення взаєморозуміння з представниками іншої нації; підвищенню мотивації до навчального процесу в педагогічному ВЗО; підвищенню пізнавальної та інтелектуально-творчої активності студентів, самостійності у вирішенні професійних завдань.

**Висновки.** Викладений в статті матеріал дозволяє дійти таких висновків.

Проблемно-орієнтоване навчання іншомовного усного мовлення майбутніх вчителів іноземних мов визначається як вид навчання, що пов'язаний з: пізнавальною активністю й самостійністю студентів щодо тлумачення, дослідження й аналізу лінгвістичних явищ; сприйманням й здійсненням комунікативних дій монологічного й діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студен-



тів; формуванням в свідомості студента мовної й концептуальної картин світу крізь призму іншомовної культури; розвитком творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів.

Видами проблемно-орієнтованих завдань для навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов були такі, що спрямовані на: формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів в межах англо-мовного дидактичного дискурсу; розвиток когнітивних здібностей студентів; розвиток умінь аргументації студентів; розвиток творчих здібностей та інтелектуально-креативних якостей студентів та їх мовного чуття; формування дискурсивної компетентності майбутніх вчителів.

Алгоритм методичних дій щодо навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням проблемних завдань передбачав: формування в студентів лінгвокомунікативного мінімуму педагогічної спрямованості (в межах дидактичного дис-

курсу); формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій монологічного і діалогічного характеру з орієнтацією на когнітивний розвиток студентів; формування мовленнєвих і когнітивних вмінь педагогічної спрямованості.

Таким чином, активне використання проблемних завдань у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов іншомовного усного мовлення відкриває нові можливості для інтенсифікації практичної мовної підготовки фахівців, а крім того, допомагає формувати здатність вирішувати проблеми, які виникають на рівні професійного спілкування, що є суттєвим для інтеграції українських фахівців в європейське науково-педагогічне суспільство.

#### **Перспективи подальших розвідок.**

В наших наступних роботах представимо моделювання процесу проблемно-орієнтованого навчання іншомовного усного мовлення майбутніх учителів іноземних мов із подальшою апробацією цієї моделі в експериментальній педагогічній практиці.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Березнева І. М. Засоби організації проблемно-орієнтованого навчання на заняттях англійської мови у вищих військових навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Випуск 72, том 1. 2019. С. 62–66.
2. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англо-мовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. №10/CXXVII. С. 34–38.
3. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання. 2005. 399 с.
4. Лернер И. Я. Главная функция проблемного обучения. *Вестник высшей школы*. 1976. № 7. С. 16–21.
5. Матюшкин А. М. Классификация проблемных ситуаций. *Вопросы психологии*. 1970. № 5. С. 23–35.
6. Махмутов М. И., Матюшкин А. М. Психолого-педагогические основы и пути развития. *Вестник высшей школы*. 1977. № 2. С. 17–24.
7. Проект закону про особливий статус англійської мови в Україні від 12.08.22. Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3549003-urad-rozroblaе-zakonoproekt-sodo-statusu-anglijskoi-movi-v-ukraini.html>
8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Київ: МОН. 2020. 71 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Академія, 2001. 528 с.
10. Larsson J. Problem-Based Learning: A possible approach to language education? Polonia Institute Jagiellonian University. March, 2001. 10 p.
11. Mohamad T. B. Problem based learning (PBL) in teacher education: A review of the effect of PBL on the pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*. March 2014. Vol.1. No.1. P. 76–87.
12. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa : Wydawnictwo "Żak", 1995. 423 p.
13. White, H. B. (1996). Dan tries Problem-Based Learning: A case study. In L. Richlin (Ed.). *To Improve the Academy: journal of educational development*. Vol. 15 (1). P. 75–91.

### **REFERENCES**

1. Berezneva, I. (2019). Zasoby orhanizatsiyi problemno-oriyentovanoho navchannya na zanyattiyakh anhliys'koyi movy u vyshchyykh viys'kovyykh navchal'nykh zakladakh [Aspects of organization of problem-oriented learning the English language in Higher Military Establishment]. *Scientific journal of M.Drahomanov Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*. No 72 (1). P. 62–66 [in Ukrainian].
2. Bodnar, S. (2015). Kohnityvnyy pidkhdid do formuvannya anhlo-movnoyi leksychnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey [A cognitive approach to the formation of English lexical competence of students of economic specialties]. *Science and education*. No 10/CXXVII. С. 34–38 [in Ukrainian].

3. Kurlyand, Z. N. (2005). Pedagogika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of the higher school]. Kyiv: Knowledge. 399 p. [in Ukrainian].
  4. Lerner, I. Ya. (1976). Glavnaya funktsiya problemnogo obucheniya [The main function of problem-based learning]. *Higher School Bulletin*. No. 7. P. 16–21 [in Russian].
  5. Matyushkin, A. M. (1970). Klassifikatsiya problemnykh situatsiy [Classification of problem situations]. *Questions of Psychology*. No. 5. P. 23–35 [in Russian].
  6. Makhmutov, M. I., Matyushkin, A. M. (1977). Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy i puti razvitiya. [Psychological and pedagogical foundations and ways of development]. *Bulletin of the higher school*. No. 2. P. 17–24 [in Russian].
  7. Proyeckt zakonu pro osoblyvyy status anhliys'koyi movy v Ukrayini 12.08.22 [Draft law on the special status of the English language in Ukraine dated December 8, 2022]. Mode of access: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3549003-urad-rozroblae-zakonoproekt-sodo-statusu-anglijskoi-movi-v-ukraini.html>. [in Ukrainian].
  8. Stratehiya rozvytku vyshchoyi osvity v Ukrayini na 2021–2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031] (2020). Kyiv: MON. 71 p. [in Ukrainian].
  9. Fitsula, M. M. (2001). Pedagogika [Pedagogy]. Kyiv: Akademiia. 528 p. [in Ukrainian].
  10. Larsson, J. (2001). Problem-Based Learning: A possible approach to language education? Polonia Institute Jagiellonian University [in English]. 10 p.
  11. Mohamad, T. B. (2014). Problem based learning (PBL) in teacher education: A review of the effect of PBL on the pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*. Vol.1 (1). P. 76–87 [in English].
  12. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej [Introduction to general didactics]. Warszawa: Wydawnictwo “Żak”, 1995. 423 p. [in Polish].
  13. White, H. B. (1996). Dan tries Problem-Based Learning: A case study. In L. Richlin (Ed.). *To Improve the Academy: journal of educational development*. Vol. 15 (1). P. 75–91 [in English].
- 

### **S. V. BODNAR**

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Foreign Languages,  
Odesa Trade and Economic Institute, Odesa, Ukraine  
E-mail: sv.bodnar@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-9890-327X>*

### **T. V. GLUSHKO**

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of German  
and Oriental Languages and Translation,  
International Humanitarian University, Odesa, Ukraine  
E-mail: tvglushko79@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-6863-6326>*

## **SPECIFICS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION**

The article is devoted to the study of the peculiarities of problem-oriented learning in a foreign language teachers' education. The research attention is focused on the analysis of the concept «problem-oriented learning» and the specification of the phenomenon «problem-oriented learning regarding the education of foreign language teachers how to interact in a foreign language». This phenomenon is defined as a type of learning related to: students' cognitive activity and independence regarding interpretation, research and analysis of the linguistic phenomena; perception and implementation of monologic and dialogic interaction with a focus on the students' cognitive development; formation of the linguistic and conceptual pictures of the world through the prism of a foreign culture in the students' minds; development of students' creative abilities and intellectual qualities. The work defines the types of problem-based tasks for training future teachers of foreign languages how to interact orally. The problem-based tasks are aimed at: the formation of students' linguo-communicative vocabulary within the English didactic discourse; development of students' cognitive abilities; development of students' argumentation skills; development of students' creative abilities, intellectual qualities and linguistic sense; formation

of discursive competency of future teachers. An algorithm of methodical actions as to training future teachers of foreign languages how to interact, which involves using the problem-based tasks, was established. It was aimed at: the formation of students' linguo-communicative pedagogical vocabulary (within the didactic discourse); formation of the skills regarding the perception and implementation of monologic and dialogic interaction oriented at the students' cognitive development; formation of speech skills and cognitive skills in connection with pedagogical communication. As a conclusion, it is worth saying that the use of problem-based tasks in the process of training future teachers of foreign languages opens up new opportunities for intensifying the practical language training, helps to form the ability to solve problems that arise during the professional communication in a foreign language. All these factors are essential for the integration of Ukrainian specialists into the European scientific and pedagogical society.

**Key words:** problem-oriented learning, problem-based tasks, oral speech, methodical actions, future teachers of foreign languages.

УДК 53:378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.16>

**Ф. М. ГАРЄЄВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [fainatax51@gmail.com](mailto:fainatax51@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-4714-3060>*

**М. В. ЧУРСАНОВА**

*кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [afina55@ukr.net](mailto:afina55@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0001-6977-7473>*

**Т. В. МАТВЄЄВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [tatianamatveeva27@gmail.com](mailto:tatianamatveeva27@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-4079-4901>*

**О. В. ДРОЗДЕНКО**

*старший викладач кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [a-drozdenco@ukr.net](mailto:a-drozdenco@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0002-2141-411X>*

**ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ МОМЕНТУ ІНЕРЦІЇ  
ЗА ДОПОМОГОЮ ДІ-МЕТОДА**

В роботі розглянуто питання організації навчання розв'язуванню задач з курсу загальної фізики в ЗВО України з використанням методу ДІ (диференціювання та інтегрування).

З метою подолання основних складнощів у навчанні студентів розв'язуванню задач (низький рівень фізико-математичної підготовки, відсутність знань, умінь та навичок практичного застосування фізики) запропоновано підхід до методики проведення практичних занять з фізики, який базується на використанні методу ДІ. Оскільки задачі з фізики вимагають від студентів застосування апарату вищої математики, розроблена схема поетапного підвищення складності при формуванні поняття моменту інерції яка використовує відомі значення величини дій для наступних логічних послідовностей: матеріальна точка → стрижень → тонка пластина у формі прямокутника, трикутника; матеріальна точка → кільце → диск (вісь обертання співпадає з одним із діаметрів); кільце → диск → суцільний циліндр, конус або куля (вісь обертання перпендикулярна площині кільця чи диску і проходить через його центр); кільце → порожня сфера → суцільна куля (вісь обертання перпендикулярна площині кільця і проходить через його центр). Опанування студентами запропонованих алгоритмів сприяє не лише більш глибокому розвитку вмінь та навичок розв'язувати задачі, але й усвідомленню універсальності методу диференціювання та інтегрування та можливості його застосування для розв'язання нових задач більш складного рівня. Методичний підхід поетапного формування фізичного поняття з поступовим підвищенням складності забез-

печує ефективність оволодіння ДІ-методом та розширює уявлення студентів про використання математики для розв'язку задач з фізики, сприяє розвитку комплексного мислення, несе елемент творчості та розвиває науково-фізичне мислення.

**Ключові слова:** студенти, фізика, математика, розв'язування задач, метод диференціювання та інтегрування, ДІ-метод.

Різноманітні аспекти навчання студентів розв'язуванню задач з фізики представлені достатньо широко в роботах дослідників (серед них, наприклад, роботи Дідович М.М., Пастушенко С.М., Сергієнко В.П., Павленко Т.М., Сусь Б.А. та ін [Герасимова; Sadovy]). Проте здобуття практичних навичок та компетентностей при вивченні фізики в сучасному технічному університеті вимагає від студентів володіння апаратом вищої математики [Іщенко 2020]. Це викликає труднощі при засвоєнні певних тем, особливо серед студентів першокурсників [Іщенко 2019].

Зокрема, застосування поетапного формування поняття моменту інерції при використанні метода ДІ в педагогічних дослідженнях розглянуто не достатньо повно [Беликов; Matvieieva], тому навчально-методичні розробки цього питання залишаються актуальними в наш час.

Отже, **метою** нашого дослідження було розробити такий підхід до проведення практичних занять зі студентами, який би допоміг їм подолати основні складнощі в навчанні розв'язуванню задач з фізики.

**Постановка проблеми.** Багаторічний досвід роботи зі студентами КПІ ім. Ігоря Сікорського виявив існування деяких факторів, що приводять до складнощів у навчанні фізики.

Першим фактором є *низький рівень фізико-математичної підготовки*.

Другим фактором є *відсутність знань, умінь та навичок практичного застосування фізики*.

Вищезазначені фактори приводять до того, що студенти неохоче залучаються до вивчення фізики та розв'язування задач. Для подолання таких негативних явищ, нами було запропоновано використання поетапного формування фізичних понять за допомогою метода ДІ.

Під час розробки навчально-методичного матеріалу для проведення практичних занять, нами було задіяно такі методи навчання розв'язуванню задач, як репродуктивний та частково-пошуковий. Для цього задачі підбиралися зі зміною рівня складності: від простої до більш складної.

Метод ДІ є одним з найбільш універсальних методів при розв'язуванні задач з фізики. В нашому дослідженні розглянуто використання цього методу для знаходження моменту інерції тіла, яке обертається навколо деякої осі. Для якісного засвоєння цього методу, важливо, щоб студенти засвоїли основні принципи та етапи використання цього методу, закріпили їх на простих задачах і могли використовувати для розв'язання більш складних задач.

Як відомо, метод диференціювання та інтегрування (ДІ-метод) спирається на два принципи:

1. *Принцип можливості представлення закону у диференціальній формі;*
2. *Принцип суперпозиції* (якщо величини, які входять до закону, адитивні).

Застосування цих принципів складається з двох етапів:

– перший етап: знаходять *диференціал шуканої величини*. Для цього в більшості випадків умовно розділяють фізичне тіло на нескінченно малі частини, для яких значення шуканої величини нам відоме;

– другий етап: підсумовують (інтегрують) знайдений вираз для диференціала шуканої величини. Тут слід звернути найбільшу увагу на а) вибір змінної інтегрування; б) визначення меж інтегрування.

**Визначення змінної інтегрування** зводиться до наступних кроків: проаналізувати, від яких змінних залежить диференціал шуканої величини і яка змінна є найсуттєвішою, по якій найзручніше проводити інтегрування. Після цього всі інші змінні виражають як функції від цієї змінної.

**Визначення меж інтегрування** означає: знайти крайні (граничні) значення змінної інтегрування.

Після обчислення визначеного інтеграла одержують числове значення шуканої величини [Беликов].

Отже, знаючи вираз для моменту інерції матеріальної точки, ми можемо знайти за допомогою ДІ-метода момент інерції стрижня, елементарною частиною якого є матеріальна точка,

а коли студенти будуть знати момент інерції стрижня, вони зможуть використовувати його для знаходження моменту інерції тонкої пластини у формі трикутника чи диска, які можна розбити на нескінченно тонкі стрижні тощо.

Схема поетапного підвищення складності при формуванні поняття моменту інерції приведена у таблицях 1, 2 та 3. З цих таблиць видно, що при застосуванні методу ДІ діє одна й та сама схема, яка використовує відомі значення величини у простішому випадку для

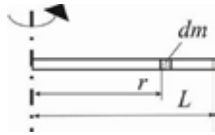
знаходження цієї величини у більш складному випадку.

У таблиці 1 наведено приклад алгоритмічного застосування методу ДІ для знаходження моменту інерції тонкого стрижня.

Після опрацювання зі студентами алгоритму визначення моменту інерції стрижня за поданим вище прикладом (таблиця 1), можна запропонувати їм визначити моменти інерції фізичних тіл більш складної конфігурації, які ретельно розглянуті у таблицях 2 та 3.

Таблиця 1

**Алгоритм знаходження моменту інерції тонкого стрижня за допомогою ДІ-метода**

№	Алгоритм дій	Приклад дії
1	Уважно знайомитись з умовою задачі.	Знайти момент інерції тонкого стрижня довжиною $L$ та масою $M$ , що обертається навколо осі, яка перпендикулярна стрижню і проходить через його кінець.
2	Визначити, яке тіло розглядається та на які нескінченно малі елементи його можна розбити.	Фізичне тіло – стрижень. Його можна розбити на нескінченно малі точки маси $dm$ , що знаходяться на відстані $r$ від осі обертання.
3	Накреслити малюнок до задачі, на якому зобразити дане тіло, вісь, навколо якої воно обертається, нескінченно малий елемент тіла.	
4	Визначити елементарний момент інерції $dI$ .	Нескінченно малий елемент – точка масою $dm$ , отже $dI = r^2 dm$
5	Визначити елементарну масу $dm$ . Якщо тіло лінійне, $dm = \lambda dl = \frac{M}{L} \cdot dl$ ; плоске, $dm = \sigma ds = \frac{M}{S} \cdot ds$ ; об'ємне, $dm = \rho dv = \frac{M}{V} \cdot dv$ (*).	$dm = \lambda dl$ ; $\lambda = \frac{M}{L}$ $dm = \frac{M}{L} \cdot dr$
6	Виразити елементарну довжину $dl$ , площу $ds$ або об'єм $dv$ через параметри тіла, яке ми розглядаємо (відстань до осі обертання $r$ , висоту $h$ тощо).	$dl = dr$
7	Підставити одержаний вираз для $dm$ у формулу для $dI$ .	$dI = r^2 \cdot \frac{M}{L} \cdot dr$
8	Записати розрахункову формулу $I = \int dI$ у якій виразити всі змінні через змінну, по якій проводиться інтегрування.	$I = \int \frac{M}{L} \cdot r^2 dr$
9	Визначити межі інтегрування, які залежать від параметрів тіла (довжини $L$ , радіусу $R$ , висоти $H$ , кута $\phi$ тощо).	$I = \frac{M}{L} \int_0^L r^2 dr$
10	Провести інтегрування.	$I = \frac{M}{L} \cdot \frac{r^3}{3} \Big _0^L = \frac{M}{L} \cdot \frac{L^3}{3}$
11	Одержати кінцевий результат та зробити його аналіз.	$I = \frac{ML^2}{3}$

\*Зуваження: тут і далі ми вважаємо, що маса розподілена рівномірно. Якщо це не так, то густину треба розглядати як функцію від відстані (тобто  $\lambda = \lambda(r)$ ;  $\sigma = \sigma(r)$ ;  $\rho = \rho(r)$ ).

Таблиця 2

**Схема поетапного формування поняття моменту інерції за допомогою ДІ-метода для матеріальної точки, тонкого стрижня, тонкого кільця, тонких пластин, тонкого диску**

Приклад	Матеріальна точка, що знаходиться на відстані $R$ від осі обертання і має масу $M$	
1	2	
Малюнок		
Момент інерції	$I = MR^2$	
Приклад	Тонкий <b>стрижень</b> довжини $L$ та маси $M$ . Вісь обертання перпендикулярна стрижню та проходить через його середину.	Тонке <b>кільце</b> радіуса $R$ і маси $M$ . Вісь обертання співпадає з одним із діаметрів.
Малюнок		
Елемент	Нескінченно мала <b>точка</b> маси $dm$ , що знаходиться на відстані $r$ від осі обертання	
Елементарний момент інерції	$dI = r^2 dm$	
Елементарна маса	$dm = \lambda dl = \frac{M}{L} \cdot dr$	$dm = \lambda dl = \frac{M}{2\pi R} \cdot dl = \frac{M}{2\pi R} \cdot R d\varphi$
Момент інерції	$dI = r^2 \cdot \frac{M}{L} \cdot dr$	$dI = r^2 \cdot \frac{M}{2\pi} \cdot d\varphi$
Розрахункова формула	$I = \int_{-L/2}^{L/2} \frac{M}{L} \cdot r^2 dr$	$I = \int_0^{2\pi} \frac{M}{2\pi} \cdot r^2 d\varphi \Big _{r=R \sin \varphi} = \frac{M}{2\pi} \int_0^{2\pi} R^2 \sin^2 \varphi d\varphi$
Результат	$I = \frac{1}{12} MR^2$	$I = \frac{1}{2} MR^2$
Загальний вигляд	$I = kMR^2$ ; $k = 1/12$	
Приклад	Тонка <b>площина</b> довжини $L$ та маси $M$ . Вісь обертання лежить у площині і проходить через її середину.	Рівнобічний <b>трикутник</b> масою $M$ , з висотою $H$ і основою $L$ . Вісь обертання лежить у площині трикутника і співпадає з його висотою.
Малюнок		
Елемент	Нескінченно тонкий <b>стрижень</b> маси $dm$ і довжини $r$	Нескінченно тонке <b>кільце</b> маси $dm$ і радіуса $r$
Елементарний момент інерції	$dI = \frac{r^2}{12} dm$	$dI = \frac{1}{2} r^2 dm$
Елементарна маса	$dm = \sigma ds = \frac{M}{LH} \cdot rdh$	$dm = \sigma ds = \frac{M}{\pi R^2} \cdot 2\pi r dr$

Момент інерції	$dI = \frac{r^2}{12} \cdot \frac{M}{LH} \cdot rdh$	$dI = \frac{r^2}{12} \cdot \frac{M}{LH/2} \cdot rdh$	$dI = \frac{r^2}{2} \cdot \frac{M}{\pi R^2} \cdot 2\pi r dr$
Розрахункова формула	$I = \int_0^H \frac{M}{LH} \cdot \frac{r^3}{12} dh$	$I = \int_0^H \frac{M}{LH/2} \cdot \frac{r^3}{12} dh = \frac{M}{6LH} \cdot \int_0^H \left(h \cdot \frac{L}{H}\right)^3 dh$	$I = \int_0^R \frac{M}{R^2} \cdot r^3 dr$
Результат	$I = \frac{1}{12} ML^2$	$I = \frac{1}{24} ML^2$	$I = \frac{1}{4} MR^2$
Загальний вигляд	$I = kML^2; k = 1/12$	$I = kML^2; k = 1/24$	$I = kML^2; k = 1/4$

**Висновки.** При опануванні універсального підходу до розв’язання задач за методом ДІ, досить важливим є поступове підвищення складності розв’язування задач. Застосовуючи поетапне формування фізичного поняття, перехід від простого до складного сприяє більш глибокому та міцному розвитку вмінь та навичок розв’язувати задачі, дозволяє осо-

бистості набувати сміливості розв’язувати нові задачі більш складного рівня.

Застосування методу ДІ розширює уявлення студентів про використання математики для розв’язку задач з фізики, сприяє розвитку комплексного мислення, несе елемент творчості та розвиває науково-фізичне мислення.

#### ЛІТЕРАТУРА

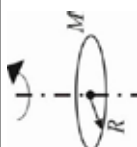
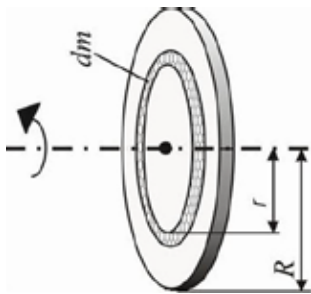
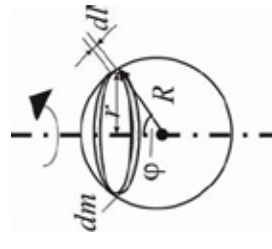
1. Беликов Б.С. Решение задач по физике. Общие методы: Учеб. пособ. для студентов ВУЗов. М.: Высш. шк., 1986. 256 с.
2. Герасимова К.В., Ткаченко Г.І. Практичні заняття з фізики із залученням демонстрацій у закладах вищої освіти. *Фізико-математична освіта*. Випуск 4(30). 2021. С. 29–33.
3. Іщенко Р.М., Горбунович І.В. Міжпредметні зв’язки фізики і математики під час викладання фізичних основ механіки студентам технічного університету. *Фізико-математична освіта*. Випуск 1(23). Частина 2. 2020. С. 39–44.
4. Іщенко Р.М., Ісаєнко Г.Л. Аналіз рівня підготовки з фізики студентів технічних спеціальностей за результатами вхідного контролю. *Фізико-математична освіта*. Випуск 1(19). 2019. С. 75–79.
5. Matvieieva, T.V. Solving problems in electrostatics: textbook for foreign students of higher educational institutions / Matvieieva T.V., Chursanova M.V., Gareeva F.M. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2022. 153 p.
6. Sadovyi M.I., Riezina O.B., and Tryfonova O.M. The use of computer graphics in teaching physics and technical disciplines at pedagogical universities. *ITLT*. Vol. 80, No. 6. 2020. Pp. 188–206.

#### REFERENCES

1. Belikov B.S. (1986) Resheniye zadach po fizike. Obshchiye metody: Ucheb. posob. dlya studentov VUZov [Solving problems in physics. General methods: textbook for university students]. M.: Vyssh. shk.
2. Herasymova C., Tkachenko G. (2021) Praktychni zanyattya z fizyky iz zaluchennyam demonstratsiy u zakladakh vyshchoyi osvity [Practical training in physics with demonstrations in institutions of higher education]. *Physical and Mathematical Education*. Issue 4 (30). P. 29–33.
3. Ishchenko R., Gorbunovich I. (2020) Mizhpredmetni zv'yazky fizyky i matematyky pid chas vykladannya fizychnykh osnov mekhaniky studentam tekhnichnoho universytetu [Intersubject connections of physics and mathematics at teaching the physical fundamentals of mechanics to students of technical university]. *Physical and Mathematical Education*. Issue 1 (23). Part 2. P. 39–44.
4. Ishchenko R., Isaienko G. (2019) Analiz rivnya pidhotovky z fizyky studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey za rezul'tatamy vkhidnoho kontrolyu [Analysis of the training level from physics of students of technical specialties by entrance control result]. *Physical and Mathematical Education*. Issue 1 (19). P. 75–79.



Таблиця 3  
**Схема поетапного формування поняття моменту інерції за допомогою ДІ-метода для кільця, диска, сфери, циліндра, конуса, кулі**

Приклад	Нескінченно тонке кільце радіуса R і маси M. Вісь обертання проходить через центр кільця і перпендикулярна його площині.
Малюнок	
Елементарний момент інерції	$dI = r^2 \cdot dm$
Розрахункова формула	$I = \int_{(m)} r^2 \cdot dm$
Результат	$I = MR^2$
Загальний вигляд	$I = kMR^2$ ; $k = 1$
Приклад	Тонкий диск радіуса R та маси M. Вісь обертання перпендикулярна площині диска та проходить через його центр.
Малюнок	
Елемент	Нескінченно тонке кільце маси dm і радіуса r
Елементарний момент інерції	$dI = r^2 \cdot dm$
Елементарна маса	$dm = \sigma ds = \frac{M}{\pi R^2} \cdot 2\pi r dr$
	$dm = \sigma ds = \frac{M}{4\pi R^2} \cdot 2\pi r dl = \frac{M}{4\pi R^2} \cdot 2\pi r \cdot R d\varphi$
	

Продовження таблиці 3

Момент інерції	$dI = r^2 \cdot \frac{M}{\pi R^2} \cdot 2\pi r dr$				$dI = r^2 \cdot \frac{M}{4\pi R^2} \cdot 2\pi r \cdot R d\varphi$
Розрахункова формула	$I = \int_0^R \frac{2M}{R^2} \cdot r^3 dr$				$I = \int_0^\pi \frac{M}{2R} \cdot r^3 d\varphi =  r = R \sin \varphi  =$ $= \frac{M}{2R} \int_0^\pi R^3 \sin^3 \varphi d\varphi$
Результат	$I = \frac{1}{2} MR^2$				$I = \frac{2}{3} MR^2$
Загальний вигляд	$I = kMR^2$ ; $k = 1/2$				$I = kMR^2$ ; $k = 2/3$
Приклад	Суцільний циліндр радіуса R та маси M. Вісь обертання співпадає з віссю симетрії циліндра	Суцільний конус та масою M, з висотою H і основою радіуса R. Вісь обертання співпадає з віссю симетрії	Суцільна куля радіуса R та маси M. Вісь обертання співпадає з одним із діаметрів		Суцільна куля радіуса R та маси M. Вісь обертання співпадає з одним із діаметрів
Малюнок					
Елемент	Нескінченно тонкий диск маси dm і радіуса r	Нескінченно тонкий диск маси dm і радіуса r			Нескінченно тонка сфера маси dm і радіуса r
Елементарний момент інерції	$dI = \frac{r^2}{2} dm$				$dI = \frac{2}{3} r^2 dm$
Елементарна маса	$dm = \rho dv = \frac{M}{SH} \cdot S dh$	$dm = \rho dv = \frac{M}{\pi R^2 H / 3} \cdot \pi r^2 dh$	$dm = \rho dv = \frac{M}{4\pi R^3 / 3} \cdot \pi r^2 dh$		$dm = \rho dv = \frac{M}{4\pi R^3 / 3} \cdot 4\pi r^2 dr$
Момент інерції	$dI = \frac{r^2}{2} \cdot \frac{M}{H} dh$	$dI = \frac{r^2}{2} \cdot \frac{M}{R^2 H / 3} \cdot r^2 dh$	$dI = \frac{r^2}{2} \cdot \frac{M}{4R^3 / 3} \cdot r^2 dh$		$dI = \frac{2r^2}{3} \cdot \frac{M}{R^3 / 3} \cdot r^2 dr$

Продовження таблиці 3

Розрахункова формула	$I = \int_0^H \frac{M}{H} \cdot \frac{r^2}{2} dh$	$I = \int_0^H \frac{M}{R^2 H / 3} \cdot \frac{r^4}{2} dh =$ $= \frac{3M}{2R^2 H} \cdot \int_0^H \left( h \cdot \frac{R}{H} \right)^4 dh$	$I = \int_{-R}^R \frac{M}{4R^3 / 3} \cdot \frac{r^4}{2} dh =$ $= \frac{3M}{8R^3} \cdot \int_{-R}^R (R^2 - h^2)^2 dh$	$I = \int_0^R \frac{M}{R^3 / 3} \cdot \frac{2r^4}{3} dr$
Результат	$I = \frac{1}{2} MR^2$	$I = \frac{3}{10} MR^2$	$I = \frac{2}{5} MR^2$	$I = \frac{2}{5} MR^2$
Загальний вигляд	$I = kMR^2; k = 1/2$	$I = kMR^2; k = 3/10$	$I = kMR^2; k = 2/5$	$I = kMR^2; k = 2/5$

5. Matvieieva, T.V. (2022) Solving problems in electrostatics: textbook for foreign students of higher educational institutions / Matvieieva T.V., Chursanova M.V., Gareeva F.M. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 153 p.

6. Sadovyi M.I., Riezina O.B., and Tryfonova O.M. (2020) The use of computer graphics in teaching physics and technical disciplines at pedagogical universities. *ITLT*. Vol. 80, No. 6. Pp. 188–206.

---

### **F. M. GAREEVA**

*Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes,*

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: fainamax51@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0003-4714-3060>*

### **M. V. CHURSANOVA**

*Ph.D. of Physical and Mathematical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes,*

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: afina55@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0001-6977-7473>*

### **T. V. MATVIEIEVA**

*Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes,*

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: tatianamatveeva27@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0003-4079-4901>*

### **O. V. DROZDENKO**

*Senior Lecturer at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes,*

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: a-drozdenco@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0002-2141-411X>*

## **STEP-BY-STEP FORMATION OF THE MOMENT OF INERTIA CONCEPT USING THE DI METHOD**

The article addresses the issue of the organization of training in solving physics problems at higher education institutions of Ukraine using the DI (differentiation and integration) method.

In order to overcome the main difficulties in teaching students to solve problems (the low level of physics and mathematics training, the lack of knowledge and skills in the practical application of physics), the methodological approach of conducting practical classes in physics is proposed. The approach is based on the use of the DI method. Since physics problems require students to use the apparatus of higher mathematics, a scheme of gradually increasing complexity in forming the concept of moment of inertia is developed, which uses known values of a quantity in a simpler case to find this quantity in a more complex case. The scheme gives algorithms of steps for the following logical sequences: material point → rod → plate in the shape of a rectangle, triangle; material point → ring → disk (the axis of rotation coincides with one of the diameters); ring → disk → solid cylinder, cone or sphere (the axis of rotation is perpendicular to the plane of the ring or disk and passes through its center); ring → empty sphere → solid sphere (the axis of rotation is perpendicular to the plane of the ring and passes through its center). Students' mastering of the proposed algorithms contributes not only to the more profound skills and abilities to solve problems, but also to the awareness of the universality of the differentiation and integration method and the possibility of its application to solve new problems of a more complex level. The methodological approach of the step-by-step formation of a physical concept with the gradual increase in complexity ensures the effectiveness of mastering the DI method and expands students' ideas about the use of mathematics to solve physics problems, contributes to the development of complex thinking, carries an element of creativity and develops scientific physical thinking.

**Key words:** students, physics, mathematics, problem solving, differentiation and integration method, DI-method.

УДК 313,1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.17>**ГОУ КВАНДЕНГ**

*аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу,  
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, м. Харків, Україна;  
Педагогічний коледж Нейцзян, Китайська Народна Республіка  
Електронна пошта: 10602907@qq.com  
<http://orcid.org/0000-0001-6573-9859>*

**ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ**

Нами проаналізовано новий підхід до розуміння персоналізованого навчання та звертається увага на необхідний для втілення цієї моделі навчання у житті ключовий елемент – звички розуму. Стаття присвячена опису, як злиття цих двох компонентів створює основу для навчальних просторів, у яких учні вдумливо вирішують проблеми та винаходять свої власні ідеї. Персоналізована модель навчання залучає учнів у проектування та розробку завдань, у вирішенні яких вони беруть участь. Залучення не вимірюється тим, як швидко школяр освоює навчальний матеріал; це залежить від того, наскільки доречним, цікавим та гідним він його знаходить. У статті розглядається завдання вчителя – працювати з учнями, відточувати їх навички та передавати знання, допомагати підтвердити свої знання та навички у справжніх, складних та проблемних починаннях. Персоналізоване навчання за допомогою навичок розуму сприяє цілісному підходу до навчання. Таким чином, персоналізоване навчання – це організаційна структура, якої сьогодні потребує педагогіка: структура, яка вимагає від учнів використання явного мислення, відображеного у звичках розуму. Рух у цьому напрямі вимагає, щоб вчителі та учні думали інакше та взялися за новий процес навчання. Продумана навчальна програма, розроблена вчителем, гарантує наявність узгодженого набору цілей та оцінок, які отримає кожен учень. Персоналізоване навчання означає, що учні повинні взяти на себе відповідальність за нього, спільно створюючи свої завдання, проекти та оцінки. Це сприяє самоврядуванню та показує намір продовжувати працювати для досягнення бажаної продуктивності. Персоналізоване навчання – загальний термін, яким можна позначити багато практик, кожна з яких призначена для прискорення навчання шляхом його адаптації до потреб та навичок окремих осіб у процесі виконання вимог навчальної програми. Сфера персоналізованого навчання (як воно розуміється в даний час) має розширюватися, що дозволить учням досліджувати та розвивати свої власні захоплення та інтереси. Персоналізоване навчання – це орієнтована на учнів модель освіти, яка дозволяє їм прагнути досягнення цілей, досліджувати проблеми, знаходити рішення, проявляти цікавість і створювати уявлення. Існує чотири характерні визначальні ознаки персоналізованого навчання, кожен з яких можна використовувати як фільтр для вивчення існуючих методів роботи в класі або створення нових. Це мотивація, спільне творення, соціальне будівництво та самопізнання.

**Ключові слова:** персоналізація, модель учня, соціальні навички, зміст освіти.

**Постановка проблеми.** Завдяки активному та стрімкому розвитку технологій в умовах сьогодення з'явився новий напрямок сучасної освіти – персоналізація навчання. Принципи персоналізації ґрунтуються на наукових дослідженнях американського психолога Бенджаміна Блума. У своїй статті 1984 року він висвітлив проблему, яку назвав проблемою «двох сигм», яка полягала в порівнянні навчання учнів у звичайному середовищі класу (1 група) та навчанні з репетитором (2 група). За результатами навчання було з'ясовано, що друга група мала кращі результати. Згідно цього дослідження було визначено, що традиційний формат навчання в класних приміщеннях мало-ефективний. Це спонукало до перегляду ролі вчителя в навчальному процесі.

Теоретичними підвалинами індивідуалізації навчання стали наукові розробки таких вчених: Л.С. Виготського, Ж. Піаже, Дж. Брунера, А.Н. Леонтєва, В.В. Давидова, Ш. Амонашвілі та інших.

Порівняльними дослідженнями ефективності освітніх технологій займалися Дж. Хетті, Р. Марцано, П. Ньюман, Д. Колб, Г. Гарднер та інші.

Адаптацію класичних теорій управління у своїх працях висвітлювали С. Кові, П. Сенге, Дао Тойота.

**Метою статті** є визначення персоналізованої моделі навчання, де існує модель учня, модель вчителя, модель рекомендацій та модель оцінювання.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з визначенням, персоналізація – це зсув

акцентів. З'являється нове поняття – це студентоцентричність, тобто центром навчання є студент. У центрі уваги учень та його індивідуальність, таланти та здібності, навчальне та культурне середовище. Персоналізація саме опирається на ці фактори [Еллісон Змуда : 20].

Персоналізація навчання передбачає осмислення навчального матеріалу, розробку систем завдань різного рівня складності та обсягу, розробку системи заходів щодо організації процесу навчання в конкретних навчальних групах; враховує індивідуальні особливості кожного учня, отже, поняття «внутрішня індивідуалізація» і «індивідуалізація» сутнісно тотожні.

Використання індивідуалізації в процесі навчання створює можливості для розвитку творчої цілеспрямованої особистості, яка усвідомлює кінцеву мету та завдання навчання; для підвищення активності та посилення мотивації вчення; формує прогресивні педагогічні мислення [Сьюзан Патрік : 13].

Однією з найважливіших основ індивідуалізації є врахування психологічних особливостей учнів.

**Основною метою** індивідуалізації є збереження та подальший розвиток індивідуальності дитини, виховання такої людини, яка була б неповторною, унікальною особистістю.

Реалізуючи персоналізуючий підхід у навчанні, викладач повинен бачити динаміку зростання студента та враховувати його; наочно представляти можливості колективної роботи з різними групами учнів; представляти можливість вибрати систему роботи з кожною із груп учнів.

Необхідність зовнішньої персоналізації досі залишається дискусійним питанням. Тоді як внутрішню індивідуалізацію вважають найважливішим засобом реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі навчання.

Процес організації викладача внутрішньо аудиторної персоналізації включає кілька етапів [Якубов : 30]: 1. Проведення діагностики. 2. Розподіл учнів за групами з урахуванням діагностики. 3. Визначення методів індивідуалізації, розробка індивідуалізованих завдань 4. Реалізація персоналізованого підходу до студентів на різних етапах заняття. 5. Діагностичний контроль над результатами.

На основі наукових праць М. Бернацькі та К. Уолкінгтон опишемо деякі групи.

Розподіляємо студентів за готовністю засвоювати матеріал:

I група. Низький рівень засвоєння знань, умінь передбачає неправильність виконання завдань; у студентів низький рівень пам'яті та негативне ставлення до предмету; міркування щодо неспроможності виконання завдання; студент не володіє мовою; низький рівень сформованості навичок; не виділяють взаємозв'язку між вивченими питаннями; низький рівень виконання розумових операцій.

II група. Студенти з низьким рівнем засвоєння знань, умінь: затрудняються у правильному виборі під час вирішення завдань; ускладнюються у виділенні взаємозв'язку між вивченими питаннями; низький рівень виконання розумових операцій; міркування вибудовують лише під час постановки питань; мова досить не розвинена. середній рівень сформованості навичок;

III група. Студенти із середнім рівнем засвоєння знань, умінь: правильно роблять вибір при вирішенні завдань у звичній формі, але не можуть справитись з творчим видом завдань; середній рівень розумових операцій; мають добрий показник пам'яті; розвинена тонкість спостережень; мова розвинена; виконання узагальнень лише елементарних понять; навички сформовані добре;

IV група. Студенти з високим рівнем засвоєння знань, умінь: правильно роблять вибір під час вирішення завдань, успішно виконують види творчої роботи над завданням; високий показник пам'яті; високий рівень розвитку мови. високий рівень сформованості навичок; високий рівень виконання розумових операцій;

Позитивні сторони такого поділу: 1) виключення невиправданих та недоцільних для суспільства «зрівнялівки» та «усереднення» студентів; 2) поява у вчителя можливості допомагати слабкому, приділяти увагу сильному; 3) відсутність у класі відстаючих знімає необхідність зниження рівня викладання; 4) підвищення рівня Я – концепції: сильні утверджуються у своїх здібностях, слабкі отримують можливість відчувати навчальний успіх, позбутися комплексу неповноцінності; 5) підвищення рівня мотивації вчення у сильних гру-

пах; 6) у групах, де зібрані однакові діти, дитині легше вчитися; 7) постає як розвиток самостійності учнів [Луценко : 15].

Негативні аспекти цього поділу: 1) розподіл студентів за рівнем розвитку не гуманно; 2) висвічування соціально-економічної нерівності; 3) позбавлення слабких можливості тягнутися за сильнішими, отримувати від них допомогу, змагатися з ними; 4) переведення в «слабкі» групи сприймається дітьми як зниження їхньої гідності; 5) недосконалість діагностики призводить часом до того що, що у розряд слабких переводяться «неординарні діти».

Розглянемо інший етап внутрішньокласної персоналізації – це її методи. Вони припускають: персоналізацію змісту навчальних завдань: за рівнем творчості; за рівнем складності; за об'ємом використання різних способів організації діяльності дітей, при цьому зміст завдань є єдиним, та робота індивідуалізується: за ступенем самостійності учнів; за ступенем та характером допомоги студентам; за характером навчальних дій.

Наступний етап – діагностичний контроль. Результати роботи над цією темою можна переглянути та оцінити за підсумками діагностики. На практиці кожен студент повинен до кінця навчання суттєво змінитись, показати якісні та кількісні зміни. Відстежити всі ці зміни дуже важко одному вчителю, тут потрібна допомога психолога та батьків.

Отже, можна дійти висновку, що з найважливіших основ персоналізації у навчанні є врахування психологічних особливостей учнів. А основною метою персоналізації є збереження та подальший розвиток індивідуальності студента, виховання такої людини, яка була б неповторною, унікальною особистістю. Необхідність персоналізації сприймається всіма викладачами як необхідну умову подальшого розвитку вищих навчальних закладів, але на шляху реалізації цієї ідеї виникає низка труднощів, які необхідно подолати.

Проведена викладачем робота з підготовки аудиторного заняття в даному ключі дозволяє чітко організувати та розмежувати роботу викладача та студента, відстежити рівень підготовки учнів до уроку (продумати роботу учня на репродуктивному, продуктивному та твор-

чому рівні), продумати форми та методи роботи викладача та студентів на кожному етапі заняття і відповідно до всього вищевикладеного контролювати засвоєння студентами матеріалу заняття.

Щоб надати визначення персоналізації потрібно звернутися до концепції персоналізації А.В. Петровського. Науковець акцентує свою увагу на тому, що людська особистість визнає себе через суспільство, соціум. Вчений окреслив три основні етапи в персоналізації до яких належать: адаптація, індивідуалізація та інтеграція.

Психолог А.Н. Леонт'єв пояснював людську особистість як таку, що може формуватися через вплив зовнішніх відносин, а це відбувається все життя.

Ми можемо визначити, персоналізація – найголовніший процес у формуванні особливих навичок та вмінь, цей процес впливає на позицію людини, прояв ініціативи, об'єктивне самооцінювання, визначення свої ролі у суспільстві. Персоналізація – це процес, що виникає на стадії становлення особистості.

Порівняльна таблиця критеріїв традиційного навчання та персоналізованого навчання (таблиця 1).

Модель студента полягає в індивідуалізованих психологічних характеристиках. Модель викладача полягає у складанні персоналізованих цілей навчання та навчального змісту відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Прогрес навчання студентів залежить від уподобань студентів та опанування навчальних дисциплін. Модель оцінювання має за мету створення відповідних стратегій щодо оцінювання студентів [Якубов : 15].

Рух до персоналізації – це жага бути значущою особистістю. Ефективним способом задоволення потреби в персоналізації є ініціативне сприяння в життя соціуму, так внаслідок діяльності людина має можливість власної реалізації, проявляючи свою особливість оточуючим.

Схильність до персоналізації – це комплекс індивідуально-психологічних якостей, які дають мотивацію людини в здійсненні важливих для соціуму дій, оцінених в перспективі іншими. Процес розвитку підживлюється внутрішніми бажаннями суб'єкта, різноманітним методом реалізації, що стане допомогою

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця критеріїв традиційного навчання та персоналізованого навчання**

Основа для порівняння	Традиційне навчання	Персоналізоване навчання
Визначення	Увага акцентується на запам'ятовуванні та відтворенні інформації	Виникає потреба творчого мислення студентів, формування їх комунікативних умінь та практичної підготовки
Ставлення до особистості учня/студента	Студентам пропонується вже готова модель навчання	Діяльність студентів має яскраво виражений творчий характер
Методи навчання	Тоталітарний або авторитарний метод	Демократичний
Особливості взаємодії викладача та студента	Викладач це суб'єкт, який визначає всі аспекти процесу навчання Студент сприймає, засвоює і відтворює інформацію, яку надає викладач	Викладач це суб'єкт, який ініціює процес навчання і стимулює перетворення студентів в активних суб'єктів процесу навчання. Студент активно засвоює і генерує інформацію, яку отримує із різноманітних джерел
Особливості контролю	Формальні, не індивідуалізовані форми контролю. Жорсткий контроль	Гнучкі індивідуалізовані форми контролю, навчання студентів самоконтролю та рефлексії
Рівень творчості	Творчість притаманна викладачеві, студенту пропонується вже готова інформація	Творчість викладача стає все більш різноманітною, а діяльність студентів має яскраво виражений творчий характер
Результат навчання	Сукупність знань	Сукупність знань, практичних вмінь і навичок, здатність до їх творчого використання в професійній діяльності

в майбутньому для власної реалізації. Відсутність персоналізації в житті людини може бути наслідком нестачі в відчутті значущості.

**Висновки.** Персоналізована модель навчання залучає студентів у проектування та розробку завдань, у вирішенні яких вони беруть участь. Залучення не вимірюється тим, як швидко сту-

дент освоює навчальний матеріал; це залежить від того, наскільки доречним, цікавим та гідним він знаходить матеріал. Роль вчителя – працювати з учнями, відточувати їх навички та передавати знання, допомогти учням підтвердити свої знання та навички у справжніх, складних та проблемних починаннях.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Кіщенко Н., Моргун І. Теоретико-історичні засади обґрунтування поняття «гендер» в лінгвістиці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 13 (81). 2022. с. 24–26.
2. Луценко Л.І. Диференційований підхід розвитку особистості учнів на уроках математики. Шостка, 2014. 15 с.
3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. з англ. М.: Когито-Центр, 2002.
4. Якубов С. Дистанційне навчання. Організація процесу // Директор школи. 2015. № 1 (97). 2015. с. 11–17.
5. Еллісон Змуда, Грег Кертіс, Даян Ульман. Персоналізоване навчання: еволюція сучасного класу. 2015.
6. Артур Л. Коста та Бена Каллік: Навчання та ведення зі звичками розуму: 16 основних характеристик успіху. 2008.
7. Тоні Вагнер і Тед Дінтерсміт. Найімовірніше, до успіху: підготовка наших дітей до ери інновацій. 2015.
8. Сьюзан Патрік, Кетрін Кеннеді та Еллісон Пауелл. Знаєте те, що ви говорите: визначення та інтеграція персоналізованої, змішаної та компетентної освіти. 2013.

**REFERENCES**

1. Kishchenko N., Morhun I. (2022) Teoretyko-istorychni zasady obhruntuvannya ponyattya «gender» v lnhvystyци. *Naukovi zapysky Nacionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya»: Seriya «Filolohiya»*. 13 (81). pp. 24–26.
2. Lucenko L.I. (2014) Diferencijovaniy pidhid rozvitku osobistosti uchniv na urokah matematiki. Shostka.
3. Raven, J. (2002) Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija. M.: Kogito-Centr.
4. Jakubov S. (2015) Distancijne navchannja. Organizacija procesu // Direktor shkoli. № 1 (97). pp. 11–17.
5. Ellison Zmuda, Greg Kertis, Dayan Ulman (2015). Personalizovane navchannya: evolyuciya suchasnoho klasu.
6. Artur L. Kosta, Bena Kallik (2008) Navchannya ta vedennya zi zvychkamy rozumu: 16 osnovnykh karakterystyk uspihu.
7. Toni Vahner i Ted Dintersmit (2015) Najimovirnishe, do uspihu: pidhotovka nashyh ditey do ery innovaciyi.
8. Syuzan Patrik, Ketrin Kennedy ta Ellison Pauell (2013) Znajte te, shho vy hovoryte: vyznachennya ta intehraciya personalizovanoyi, zmishanoyi ta kompetentnisnoyi osvity.



**GOU QUANDENG**

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation,  
Kharkiv National University of Economics named after Semen Kuznets, Kharkiv, Ukraine;  
Neijiang College of Education, People's Republic of China  
E-mail: 10602907@qq.com  
<http://orcid.org/0000-0001-6573-9859>*

**RETHINKING THE PERSONALIZED LEARNING MODEL**

We analyzed a new approach to understanding personalized learning and drew attention to the key element necessary for the implementation of this learning model in life - habits of mind. The article is devoted to describing how the fusion of these two components creates the basis for learning spaces in which students thoughtfully solve problems and invent their own ideas. A personalized learning model involves students in the design and development of tasks in which they participate. Engagement is not measured by how quickly a student learns the learning material; it depends on how relevant, interesting and worthy he finds it. The article examines the task of the teacher - to work with students, sharpen their skills and transfer knowledge, help to confirm their knowledge and skills in real, difficult and problematic endeavors. Personalized learning through mind skills promotes a holistic approach to learning. Thus, personalized learning is the organizational structure that pedagogy needs today: a structure that requires students to use explicit thinking reflected in habits of mind. Moving in this direction requires teachers and students to think differently and undertake a new learning process. A thoughtful teacher-designed curriculum ensures that there is a consistent set of goals and grades that each student will receive. Personalized learning means that students take ownership of it by co-creating their assignments, projects and assessments. This promotes self-management and shows the intention to continue working to achieve the desired performance. Personalized learning is an umbrella term for many practices, each of which is designed to accelerate learning by adapting it to the needs and skills of individuals in the process of fulfilling curriculum requirements. The realm of personalized learning (as it is currently understood) should expand, allowing students to explore and develop their own passions and interests. Personalized learning is a student-centered model of education that allows students to pursue goals, explore problems, find solutions, be curious, and create ideas. There are four defining characteristics of personalized learning, each of which can be used as a filter to examine existing classroom practices or create new ones. This is motivation, joint creation, social construction and self-discovery.

**Key words:** personalization, student model, social skills, educational content.

УДК 378.016:780.616.432

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.18>

### **В. В. ЗИСКО**

*викладач фортепіано,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [bebek2550@ukr.net](mailto:bebek2550@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0001-7620-8690>*

### **А. Ю. КРУГЛЯЧЕНКО**

*викладач фортепіано,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [krugliachenko1375@gmail.com](mailto:krugliachenko1375@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-4865-6925>*

### **З. П. БОГДАН**

*викладач кафедри теорії, методики музичної освіти*

*та інструментальної підготовки,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [bogdanzoja72@gmail.com](mailto:bogdanzoja72@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-0176-3048>*

## **ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ВПЛИВ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті розглянуто та проаналізовано найбільш значущі пріоритети навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музичного мистецтва. Акцентовано на важливості фортепіанної гри у професійній підготовці майбутнього музиканта.

Актуальність теми дослідження зумовлена жорсткими вимогами суспільства до підготовки висококваліфікованого вчителя нової української школи. Методологічні засади обраного аспекту вивчення ґрунтуються на психолого-педагогічних основах та принципах фахової підготовки спеціаліста, оскільки сучасна освіта трансформується зі знаннево-орієнтованої на практико-орієнтовану.

Суттєвим методологічним підґрунтям дослідження є опора на обґрунтовані в науці діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи у підготовці фахівця освіти.

Новизна дослідження полягає в тому, що розкрито поліфункціональність впливу навчання гри на фортепіано у професійній підготовці майбутнього вчителя. Акцентовано на взаємозв'язку психолого-педагогічного та спеціально-музичного аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця та ролі навчання гри на фортепіано у цьому процесі.

На основі аналізу наукового фонду та досвіду роботи з означеної проблеми виокремлено ключові параметри змін у навчанні гри на фортепіано у зв'язку з еволюцією технічних можливостей, виконавських вимог, інтерпретації музики.

З'ясовано, що навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтоване не лише на вдосконалення виконавської майстерності, а й на виховання особистості, на формування музично-естетичної компетентності. В цілому акцентується на потенційних можливостях навчання гри на фортепіано в естетичному вихованні.

Безперечно, викладач фортепіано повинен успішно реалізовувати як дидактичну, так і виховну функцію, оскільки навчання гри на фортепіано має поліфункціональний вплив у фаховій підготовці майбутнього вчителя.

У статті зроблено виважені висновки про значущість гри на фортепіано у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва та естетичному вихованні. Окреслено перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** поліфункціональний вплив, гра на фортепіано, музичні заняття, українська пісенна культура, учитель музичного мистецтва, естетичне виховання, фахова компетентність.

**Поставлення проблеми.** В умовах глибоких перетворень нашого суспільства, де рівень освіченості й культури кожної людини набуває вирішального значення для економічного й соціального розвитку країни, змінюються пріоритети, напрямки сучасної системи освіти, посилюється тенденція гуманізації й демократизації навчання.

Найважливішою структурною складовою суспільства є молоде покоління, зокрема студентство, яке багато в чому визначає перспективи і напрями розвитку держави. У зв'язку з цим на вищу школу покладається особлива відповідальність не лише за професійну підготовку майбутніх фахівців, а й за виховання студентської молоді, формування її громадянських, морально-естетичних цінностей. Адже від того, який рівень культури, які цінності сформує світосвітне бачення молоді, залежить реалізація й успішність глибоких перетворень в Україні.

Відтак актуалізується питання естетичного виховання студентства, яке дає можливість не тільки розвинути в людині здібності сприймати прекрасне, відрізнити його від потворного, любити і створювати його, а й уміти цінувати красу моральних вчинків, людських стосунків, розрізнити добро й зло.

У цьому зв'язку об'єктивується потреба підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів з музичною освітою.

У Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI сторіччі, Національній комплексній програмі естетичного виховання, Державній програмі «Вчитель» віддзеркалені основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів, їхнього професійного рівня. Зокрема, зазначено, що однією з проблем сучасності є переорієнтація педагогічного процесу на збагачення духовного світу майбутнього вчителя, педагогічне забезпечення умов для його повноцінного естетичного самовираження й самореалізації, професійно-естетичного самовиховання педагога.

Означена проблема актуалізується особливо, коли йдеться про професійну підготовку вчителя музичного мистецтва. У цьому ракурсі акцентуємо на виховному потенціалі однієї з мистецьких дисциплін – фортепіанному навчанні.

Практика засвідчує, що традиційно зорієнтовують студентів на оволодіння знаннями з профільних предметів, майстерністю та методикою гри на інструменті, менше звертаючи увагу на естетичне виховання при викладанні дисциплін.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукового фонду з досліджуваної нами проблеми засвідчує, що різні її аспекти мають місце у науково-методичній літературі.

Значний внесок у розробку питання професійно-педагогічної та естетичної підготовки студентів зробили С. Барановська, О. Дем'янчук, Р. Дзвінка, І. Карпенко, Н. Козіна, Н. Мартинович, С. Мельничук, В. Общанський, Л. Побережна, А. Попович, О. Рафалович, О. Рудницька, О. Ростовський та інші.

У дослідженнях вказаних авторів висвітлені аспекти естетичного виховання, формування музично-естетичної культури майбутніх учителів засобами музики.

Зазначимо, що на сьогоднішній день ґрунтовніше вивчені питання естетичної культури, естетичного виховання майбутніх учителів музики засобами музичного мистецтва. Педагогічний доробок стосовно ролі та потенційних можливостей навчання гри на фортепіано в естетичному вихованні майбутнього вчителя музики є незначним.

**Мета статті:** на основі обґрунтованих та узагальнених наукових підходів, досвіду роботи в педагогічних коледжах висвітлити наявні пріоритети навчання гри на фортепіано, зокрема в естетичному вихованні майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Результати та дискусії.** Аспекти інтеграції змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зводяться передусім до психолого-педагогічного та спеціально-музичного. Саме вдосконалення особистості вчителя у визначених ланках, на наше глибоке переконання, забезпечують успішність його професійної діяльності.

Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є однією з актуальних і важливих проблем, що постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку із методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня, а також якісно новими

пріоритетами освітніх галузей «Мистецтво» та «Художня культура», «Музичне мистецтво». Від того, яким буде майбутній учитель музичного мистецтва, чи здатен він враховувати вимоги, що ставить суспільство перед сучасною школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

Сучасна теорія і практика фахової підготовки вчителя музичного мистецтва переорієнтовується з дидактичної на творчу парадигму. Важливим є те, що оновлений зміст музичної освіти, крім традиційних знань, умінь і навичок, включає формування особистісного досвіду музично-творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва. У цьому сенсі цінною є думка О. Ростовського, що «вирішальне значення має не стільки обсяг знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі важливіші для майбутнього вчителя» [Ростовський: 15].

Дослідження в царині музичної педагогіки акцентують на значному потенціалі гри на музичних інструментах в естетичному вихованні молоді, їх впливу на емоційний, естетико-моральний стан особистості (С. Барановська, Т. Карпенко, Г. Падалка, Н. Плешкова). Автори відзначають поліфункціональність впливу музичного мистецтва на розвиток особистості. У цьому контексті слушним є міркування С. Барановської: «музика здатна формувати духовний світ людини, що є умовою розвитку творчої індивідуальності. Вплив музики спрямований на різні сторони душі людини: музика збагачує, розширює діапазон емоційного досвіду, який, поступово накопичуючись і осмислюючись, набуває важливого стимулюючого значення для прояву творчої активності. Музика сприяє вивільненню в особистості емоційних резервів, пізнанню нею своїх переживань. Через почуття і переживання музика передає особистісне ставлення до різних життєвих фактів і явищ, і це ставлення має позитивну емоційну забарвленість» [Барановська: 206].

На поліфункціональний вплив музики і гри на музичних інструментах акцентував у свій час В. Сухомлинський. Педагог зазначав: «У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної, естетичної сфер людини. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ,

утому, що людина прекрасна, а це переконання, посуті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [Сухомлинський: 555].

У контексті нашого дослідження варто з'ясувати сутність естетичного виховання. У наукових джерелах естетика визначається як вчення про прекрасне. Відтак, ключовим завданням естетичного виховання треба вважати розвиток в людини здатності сприймати прекрасне, відрізнити його від потворного, робити порівняльні оцінки, любити прекрасне й творити його.

Загальновідомою є істина про вплив мистецтва, музики на становлення особистості. Про естетичну насиченість всього навчального процесу йдеться у працях В. Сухомлинського. Педагог вчив дітей бачити красу природи, відчувати її, переживати, хвилюватися, розуміти і відчувати музику, яку він вважав «мовою почуттів», могутнім засобом виховання, який має надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини [Сухомлинський: 553]. На думку вченого, пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й отримувати насолоду від неї.

Сучасний дослідник А. Попович трактує естетичне виховання як розвиток гармонійної єдності емоційного й інтелектуального. Автор вважає розвиток художньо-образного мислення найважливішим результатом естетичного виховання, водночас передумовою, що забезпечує перехід до вищого рівня загального естетичного розвитку особистості. Основою для формування естетичного смаку дослідник визначає розвиток естетичного сприйняття, чуттів, відтворювальної творчої уяви, емоційно-образного мислення і творчих здібностей.

Виняткову роль в естетичному вихованні школярів А. Попович відводить предметам естетичного циклу [Попович: 235].

Безперечно, саме мистецтво з його впливом на емоційну сферудопомагає нам відкривати в оточуючому світі красу, все прекрасне.

Естетичне ставлення до дійсності і мистецтва завжди супроводжується емоційно-чуттєвою реакцією. Естетичні почуття не є ізолюваними, а вплітаються в цілісне естетичне враження, яке виникає при сприйнятті прекрас-

ного в дійсності, чи твору мистецтва. Естетичні почуття з'являються в особливому контексті свідомості, що налаштовує людину на сприйняття твору мистецтва.

Усе сказане вище засвідчує потребу естетичного виховання. Водночас паралельно зумовлюється необхідність художнього виховання, у контексті музично-естетичного, яке сприяє гармонійному розвитку молодшої людини, пробудженню її інтелектуальної, вольової та емоційної енергії, розкриттю здатності сприйняття, інтенсивної роботи фантазії й пам'яті, формуванню характеру й моральності.

Важливим пріоритетом навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музичного мистецтва вважаємо вплив на емоційно-естетичну сферу особистості.

Дієвий характер виховання музичної культури, естетично-емоційне виховання в процесі навчання гри на фортепіано залежить від ступеня оволодіння матеріалом музичного мистецтва (знання, потреби, інтереси), рівня розвитку ціннісних орієнтацій, цілеспрямованого розвитку естетичного смаку.

Зазначимо, що підвищення рівня музично-естетичної компетентності майбутнього фахівця залежить від володіння методикою навчання, знання музичної літератури, вміння виявляти чуттєве значення задуму автора, розуміння суті й специфіки музичного мистецтва як засобу відображення дійсності.

На наше глибоке переконання, суттєвим аспектом у навчанні гри на фортепіано є професійно-кваліфікаційний, який передбачає розвиток самоактуалізації. Передусім – це усвідомлення студентами необхідності постійно вдосконалюватися, розширювати та поглиблювати знання, критично оцінювати свою професійну діяльність, підвищувати рівень педагогічної майстерності.

Безумовно, в царині музичної освіти особливо важливими є питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки, один із провідних компонентів якої – розвиток виконавського характеру музиканта.

Акцентуємо: професійно-технічні навички базуються як на основі піаністичних технічних навичок, так і на музично-теоретичних умінях, на вміннях осягати сенс музичної мови та відтворювати її в конкретному звучанні.

Ключовою умовою професіоналізму є формування в майбутніх фахівців виконавської культури, яка передбачає відображення естетичного смаку, широту світогляду, свідоме ставлення до музичного мистецтва.

Реалізація завдань естетичного виховання буде більш успішною за умови врахування при навчанні гри на фортепіано динаміки розвитку структури музично-естетичних орієнтацій. Ми підтримуємо думку О. Павленка щодо визначення таких структурних елементів: потреба як джерело будь-якої активності, в тому числі й діяльності із засвоєння цінностей музичної культури; інтерес як усвідомлення й конкретизація потреби; установка як готовність до дії, що включає в себе когнітивний, афективний та конативний компоненти [Павленко: 80-81].

Дія когнітивного компонента базується на раціональному рівні пізнання. Водночас процес пізнання веде за собою переживання. У нашому випадку студент пропускає отриману інформацію через світ чуття й емоції, афективно переживає, внаслідок чого усвідомлюється, оцінюється роль музичного твору. Власне, тут відбувається єдність почуттєвого та раціонального, що зумовлює наступну ланку установки – конативну об'єктивні показники до поведінки). Означені компоненти взаємодіють між собою і засвідчують єдиний неподільний процес активності особистості.

Як ми вже зазначали, навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує поліфункціональний вплив. Одним із ключових пріоритетів впливу відзначаємо естетичне виховання, формування музично-естетичних цінностей у студентів.

Програма навчання гри на фортепіано має потенційні можливості для реалізації завдань естетичного виховання, формування естетичного смаку, оволодіння навиками художнього відчуття і сприймання музичних творів, забезпечення емоційно-естетичного й морального впливу на особистість студента.

При навчанні гри на фортепіано ми звертали увагу студентів не лише на вдосконалення виконавської культури, а й передбачали розвиток здатності до активної переробки, осмислення, систематизації знань, уміння творчо тлумачити музику.

Передусім, важливо вирішувати у взаємозв'язку музично-освітні й художньо-творчі виховні завдання.

На музичних заняттях ми використовували як імпресивні так і експресивні методи. Імпресивні забезпечували демонстрування окремих фрагментів музичного твору, ілюстрування музичних прикладів; експресивні були спрямовані на розвиток здатності студентів «вживатися» в музичний образ, проявляти інтуїцію, творчу уяву, фантазію, артистичність.

Доречними є також аналітичні методи, спрямовані на застосування різних видів аналізу музичного твору.

Відомо, що українська пісенна культура – одне з найцінніших надбань народу за багатовікову історію. У народних піснях відображено найрізноманітніші прояви життя їх носіїв – героїчну боротьбу, повсякденні турботи, кохання, взаємну любов і щастя закоханих, а також неповторну красу різнобарвної природи. Винятковою мистецькою красою, ліричною проникливістю, глибиною і підкресленою простотою, неперевершеним гумором, сатирою характеризується пісенний фонд українців – календарні та обрядові пісні, історичні та козацькі, соціально-побутові, родинно-побутові, жартівливі та ліричні.

Надзвичайну мистецьку вартість народних пісень усвідомили й оцінили українські композитори, створивши на їх основі музичні твори світового рівня.

Безперечно, цінність при навчанні гри на фортепіано становлять колядки та щедрівки в обробці В. Безкоровайного. Так, при вивченні твору «Нова радість стала» викладач має змогу звернути увагу студентів на простоту тексту колядки. Водночас акцентувати на тих почуттях, які хоче передати композитор музичним звучанням твору, – захоплення і радість людей від очікування величного свята Різдва. Безперечно, звертаємо увагу на той момент, що постійне напруження повинно компенсуватися радістю гри, можливістю спонтанного самовираження за інструментом. Для цього викладачу потрібна особлива обережність і увага, а студенту – воля. Лише в такому випадку для нього гра на інструменті стане задоволенням, легше буде житися зі змістом твору, усвідомити його емоційно-естетичну насиченість. Адже значення

естетичного виховання, зазвичай, пов'язане із культивуванням емоційної сфери. Безперечно, мистецтво додає сил людині у складних життєвих ситуаціях та змогу відчувати радість від зустрічі з прекрасним.

Власне, такий вплив забезпечують твори в обробці В. Безкоровайного «На небі зірка засіяла» та «Дивная новина». Варто звернути увагу студентів не лише на мелодійне звучання музичних творів, а й на велике духовне піднесення, вкладене у текстах колядок та щедрівок. Адже в мелодиці пісень зимового календаря композитор зображував красу людських взаємин, яка передана в змісті колядок і щедрівок: господині й господарі радо зустрічають колядників і щедрувальників, даруючи їм разом із солодощами своє тепло, радість і щедрість.

Акцентуємо, що композитору вдалося передати хвилювання й захоплення українців, які правдиво, просто й сердечно радіють Різдвяним святам. Звертаємо увагу на естетичну довершеність, гармонію цілісної структури музики і літературного тексту вищезгаданих колядок і щедрівок.

Власне, саме це дає змогу формувати у майбутнього вчителя музичного мистецтва почуття естетично-емоційної насолоди. Адже в колядках і щедрівках закодована душа та прагнення українців.

Любов нашого народу до гострого слова, вигадок та справжній оптимізм споглядаємо в рухливих жартівливих та сатиричних піснях, сповнених ніжних почуттів та водночас висміювання ледарів та невдах.

З усім вищесказаним студенти мають змогу ознайомитись при вивченні таких творів: «Лемківські пісні» в обробці Богдани Фільц, «Ой чорна я, си чорна», «Ой джигуне, джигуне» В. Назарової, «Коломийка» О. Науменко, «Цвіте терен» та «По садочку ходжу» О. Саратського.

Динамізм, рухливість, волелюбність українців відображено в лемківських піснях та коломийках, музична обробка яких репрезентує мелодичну і ритмічну свободу. Все це дає змогу викликати у студентів естетично-емоційне захоплення красою почуттів закоханих, відчувати й передати вільнолюбний дух українців, або ж посміятися з джигуна, який полюбляє молодичок.

Поруч із добрим гумором і сміхом у жартівливих піснях звучать ніжні почуття закоханих,

а також підкреслено, що українські хлопці – мудрі, а дівчата – роботящі.

Відтак, наголошуємо, що у творчості українських композиторів *інструментальний супровід* набув значення не просто акомпанементу, а став *основним* із засобів художньої виразності. Гармонія фортепіанних навичок із засвоєнням змісту творів дозволяє формувати у майбутніх фахівців як естетичні так і моральні почуття.

Хорошим матеріалом для естетичного самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва є також і пісні літературного походження. Одним із зразків таких є фантазія Л. Забари на тему української народної пісні «Ніч яка місячна, зоряна, ясна» на слова М. Старицького.

У пісні глибинно передано красу української місячної ночі. І на фоні цієї прекрасної ночі відчуваємо ніжне, щире, сповнене вірності, турботи й тепла палке кохання.

Майбутній учитель музичного мистецтва має змогу відчути красу української природи, передану у тексті пісні та емоційно відтворити її за допомогою засобів музичної виразності.

Важливою умовою успішного естетичного впливу гри на фортепіано є забезпечення єдності зусиль викладача та студента.

Наше дослідження дає підстави узагальнити, що рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до естетичного виховання при навчанні гри на фортепіано буде успішно забезпечений за умови врахування таких критеріїв сформованості музично-естетичної компетентності:

– усвідомлення мети і завдань естетичного виховання на заняттях;

– уміння аналізувати музичний твір та виявляти задум автора;

– знання і розуміння суті і специфіки музичного мистецтва;

– знання музичної літератури;

– володіння емоційно-образним словом про музику;

– володіння виконавською культурою.

**Висновки.** Під час наукового пошуку нами виявлено поліфункціональний вплив навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва, що проявляється у збагаченні їх музично-теоретичних знань, вдосконаленні фахової компетентності, зростання рівня професіоналізму, а також в успішному естетично-емоційному розвитку.

Переконані, що ефективність естетичного виховання при навчанні гри на фортепіано залежить від багатьох чинників: високої кваліфікації викладача, рівня його виконавської культури, стимулювання активності студентів та всіх викладених нами вище умов і критеріїв.

Системна й цілеспрямована робота викладача при навчанні гри на фортепіано з естетичного виховання сприяє підвищенню рівня всіх складових як професійної, так і музично-естетичної компетентностей майбутнього фахівця з музичного мистецтва.

Отже, перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні можливостей застосування інноваційних технологій у процесі навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музичного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська С. Структура музичної самоосвіти майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогіка». Кам'янець-Подільський національний університет*. Кам'янець-Подільський, 2008. С. 205–207.
2. Павленко О. Зміст і структура музично-естетичних орієнтацій. *Проблеми педагогічних технологій*. Вип. 1. Луцьк, 2002. С. 77–82.
3. Попович А. Педагогічні особливості формування естетичної культури молодших школярів. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогіка». Кам'янець-Подільський національний університет*. Кам'янець-Подільський, 2008. С. 233–236.
4. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія «Педагогіка». № 2. Тернопільський державний педагогічний університет*. Тернопіль, 2001. С. 15–22.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3. Народження громадянина. Київ : Радянська школа, 1977. С. 203–508.

#### REFERENCES

1. Baranovska, S. (2008). Strukturamuzychnoisamoosvitymaibutnohovchytelia [The structure of musical self-education of the future teacher]. *Zbirnyknaukovykhprats. Seriiia «Pedahohika». Kamianets-Podilskyinatsionalnyiuniversytet. Kamianets-Podilskyi*. S. 205–207. [inUkrainian]
2. Pavlenko, O. (2002). Zmist i strukturamuzychno-estetychnykhorientatsii [Content and structure of musical and aesthetic orientations]. *Problemy pedahohichnykh tekhnolohii*. Vyp. 1. Lutsk. S. 77–82. [inUkrainian]
3. Popovych, A. (2008). Pedahohichniosoblyvosti formuvannia estetychnoikultury molodshykh shkoliariv [Pedagogical features of the formation of aesthetic culture of young school children]. *Zbirnyknaukovykhprats. Seriiia «Pedahohika». Kamianets-Podilskyinatsionalnyiuniversytet. Kamianets-Podilskyi*. S. 233–236. [inUkrainian]
4. Rostovskyi, O. Ya. (2001). Profesiinapidhotovkamaibutnikhuchytelivmuzyky: problemy i perspektyvy [Professional training of future music teachers: problems and prospects]. *Naukovizapysky. Seriiia «Pedahohika». № 2. Ternopilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Ternopil*, S. 15–22. [inUkrainian]
5. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Vybranitvory v 5 t. [Selected works] T. 3. Narodzhenniahromadianyna. Kyiv : Radianskashkola. S. 203–508. [inUkrainian]

---

#### V. V. ZYSKO

*Piano Lecturer,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: bebek2550@ukr.net*

*<https://orcid.org/0000-0001-7620-8690>*

#### A. YU. KRUGLIACHENKO

*Piano Lecturer,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: krugliachenko1375@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0003-4865-6925>*

#### Z. P. BOHDAN

*Lecturer at the Department of Theory, Methods of Music Education  
and Instrumental Training,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: bogdanzoja72@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-0176-3048>*

### MULTIFUNCTIONAL EFFECT OF LEARNING PLAYING THE PIANO IN PROFESSIONAL TRAINING TEACHER OF MUSICAL ART

The article examines and analyzes the most significant priorities of learning to play the piano for a future music teacher. Emphasis is placed on the importance of playing the piano in the professional training of a future musician.

The relevance of the research topic is determined by the strict requirements of society for the training of a highly qualified teacher of the new Ukrainian school. Methodological principles of the selected aspect of study are based on psychological and pedagogical foundations and principles of specialist training, as modern education is transformed from knowledge-oriented to practice-oriented.

The essential methodological basis of the research is the reliance on science-based activity, person-oriented and competency-based approaches in the training of an education specialist.

The novelty of the research lies in the fact that the polyfunctionality of the influence of learning to play the piano in the professional training of a future teacher has been revealed. Emphasis is placed on the interrelationship of psychological-pedagogical and special-musical aspects of the professional training of a future specialist and the role of learning to play the piano in this process.



On the basis of the analysis of the scientific fund and the experience of working on the specified problem, the key parameters of changes in learning to play the piano in connection with the evolution of technical capabilities, performance requirements, and interpretation of music are singled out.

It has been found out that learning to play the piano for a future music teacher is focused not only on the improvement of performance skills, but also on the education of the individual, on the formation of musical and aesthetic competence. In general, the emphasis is on the potential possibilities of learning to play the piano in aesthetic education.

Undoubtedly, a piano teacher must successfully implement both didactic and educational functions, since learning to play the piano has a multifunctional effect in the professional training of a future teacher.

The article draws balanced conclusions about the importance of playing the piano in the professional training of a music teacher and aesthetic education. Prospects for further research are outlined.

**Key words:** multifunctional influence, playing the piano, music lessons, Ukrainian song culture, music teacher, aesthetic education, professional competence.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.19>

**А. О. КВЯТКОВСЬКА**

*аспірантка кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій,  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України;  
викладач вищої категорії, Київський фаховий коледж зв'язку, м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [sobolevanna29@gmail.com](mailto:sobolevanna29@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-4977-5515>*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

Статтю присвячено питанням організації освітньої діяльності в закладах фахової передвищої освіти в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з телекомунікацій. Через COVID-19 та війну в Україні, спричинену Російською Федерацією 24 лютого 2022 року, дистанційне та змішане навчання стало одними з провідних світових тенденцій в освіті, яке реалізує принцип безперервної, якісної освіти і здатне задовольнити постійно зростаючий попит на знання в інформаційному суспільстві. Автор проаналізувала досвід науковців щодо використання змішаного навчання та засобів ІКТ в закладах фахової передвищої освіти. В дослідженні описані цифрові інструменти навчання, які використовують викладачі при проведенні дисциплін «Системи комутації та розподілу інформації», «Технічне обслуговування станційного обладнання», «Мережі абонентського доступу» в Київському фаховому коледжі зв'язку; дане визначення змішаного навчання.

Автором були описані засоби створення освітнього контенту для здобувачів освіти за спеціальністю «Телекомунікації та Радіотехніка», описано використання симуляторних програм та робочих зошитів при організації змішаного навчання. Приведена діаграма успіху навчання після використання робочих зошитів в процесі викладання дисципліни «Системи комутації та розподілу інформації»

В анкетуванні взяли участь 27 здобувачів освіти Київського фахового коледжу зв'язку. У результаті опитувань автором було визначено, що використання робочих зошитів та програм симуляції підвищило якість навчання та сприяло підвищенню знань і професійних компетентностей майбутніх фахівців з телекомунікацій. Встановлено, що в умовах змішаного навчання важливо застосувати різні форми й методи роботи, адаптувати навчальні програми під індивідуальні особливості здобувачів освіти; змінювати підхід в системі оцінювання.

**Ключові слова:** цифрові інструменти, змішане навчання, інформатизація, ІКТ, телекомунікації, здобувачі освіти.

**Постановка проблеми.** Питання змішаного навчання в закладах фахової передвищої освіти залишається сьогодні у пріоритеті в Україні та світі. Вплив пандемії та початок війни в Україні через агресію Російської Федерації, лише загострив проблеми, які виникали в системі фахової передвищої освіти. Тому ефективна організаційна діяльність ЗФПО можлива при якісному використанні цифрових інструментів, цифрових платформ та інших допоміжних ресурсів при проведенні занять для майбутніх фахівців з телекомунікацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням питань використання цифрових засобів та ІКТ для організації дистанційного та змішаного навчання у закладах освіти займалися такі вчені: О. Спірін, Л. Карташова, Н. Гущина, О. Пінчук, М. Сільченко, Ю. Триус, В. Кухаренко, Н. Морзе та ін.

Впровадженням сервісів Google в освітній процес займалися Н. Балик, Н. Морзе, В. Олексюк, М. Носкова, О. Спірін, М. Шишкіна, Л. Карташова, С. Домбровська. Ці вчені у своїх дослідженнях поглибили й трансформували сутність поняття «змішане навчання» в педагогічному контексті, визначили теоретико-методологічні, методичні та операційно процесуальні аспекти його впровадження в освітню практику.

**Метою статті** є описання цифрових інструментів, які використовують викладачі при організації освітньої діяльності в умовах змішаного навчання в Київському фаховому коледжі зв'язку при підготовці майбутніх фахівців з телекомунікацій.

В межах сформульованої мети вирішувалося таке дослідницьке завдання: шляхом опитування здобувачів освіти з телекомунікацій виявити, чи впливає використання симулятор-

них програм та робочих зошитів в процесі змішаного навчання на ефективність, результативність та засвоєння знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як свідчать проведені Державною службою якості освіти України дослідження у період пандемії показали, що здобувачі освіти в нашій країні стикаються, як правило, з такими ключовими проблемами, як: відсутність якісного доступу до мережі Інтернет; ризик необ'єктивного оцінювання; низька самоорганізація; слабо розвинені комунікації з викладачем; відсутність необхідної техніки вдома; відсутність необхідних навичок роботи з технікою та дистанційними технологіями [Виноходов, 2017]. Важливою складовою змішаного навчання є організація освітнього процесу таким чином, щоб спілкування між собою майбутніх фахівців з телекомунікацій відбувалось якісно у режимах онлайн, в групах, при проведенні дискусій. Без усіх цих інтерактивних форм навчання й спілкування, процес вивчення дисциплін на відстані стає статичним і недостатньо ефективним. Тому використання цифрових інструментів та хмарних технологій є актуальним та важливим моментом: змішане навчання та підготовка викладачів має здійснюватися відповідно до потреб і за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Проаналізуємо як визначають термін «змішане навчання» науковці. На думку Г. Ткачук змішане навчання є наслідком розвитку інформаційно-комунікаційних засобів навчання, пов'язане з процесами інформатизації та комп'ютеризації суспільства, використання ІКТ в освітньому процесі, застосування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, формування інформаційно-технічних компетентностей фахівця, широкого застосування мережевих технологій для організації освітнього процесу, впровадження мобільно-орієнтованого навчання [Ткачук, 2018].

Відповідно до розробленої Інститутом Крістенсена концепції, змішане навчання визначається як «офіційна навчальна програма, за якою студент навчається так: частка навчального процесу припадає на онлайн навчання, яке передбачає елемент самоконтролю студентом у виборі часу, місця, методів і/або темпу навчання; незначна частка навчального процесу

припадає на навчання, віддалене від дому у спеціалізованих закладах під наглядом/керівництвом когось; освітній процес передбачає взаємоузгодженість і модальність між освітньою діяльністю кожного здобувача освіти впродовж вивчення курсу чи предмета, з метою забезпечення інтегрованого навчального досвіду» [Christensen Institute, 2017].

Зважаючи на вищезазначене, для забезпечення повноцінного освітнього процесу при організації змішаного навчання, окрім технічного інструментарію, викладачам необхідно володіти низкою професійних, цифрових та особистих компетентностей, які дозволять зацікавити, організувати майбутніх фахівців з телекомунікацій на початковому етапі та втримати їхню увагу аж до завершального.

При організації змішаного навчання в закладі фахової передвищої освіти необхідно звернути увагу на декілька моментів:

- оцінити готовність суб'єктів навчання до впровадження змішаного навчання;
- вивчити наявні навчально-методичні матеріали, технологічні можливості ЗФПО;
- окреслити основні проблемні питання (цифрова грамотність викладачів, інтегрованість використовуваних інструментів, визначення платформ для навчання, наявні ресурси та можливості тощо) [Спірін, 2021];
- вирішення питань з дотримання академічної доброчесності.

В цій статті автор більш детально зупиняється на організації освітньої діяльності з точки зору технологічного забезпечення, адже правильні технологічні рішення здатні забезпечити доступність матеріалів, можливість постійної підтримки здобувачів освіти, зручність контролю процесу навчання, автоматизацію частини роботи викладача. Методичні підходи забезпечують занурення здобувачів освіти за спеціальністю «Телекомунікації та радіотехніка» у процес навчання, засвоєння матеріалу, ефективну взаємодію між суб'єктами навчання, персоналізацію навчання.

Варто зазначити, що відповідно до Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, насамперед пропонують впровадити у закладі освіти єдину навчальну платформу, до вибору якої варто поставитися дуже виважено

й відповідально [Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, 2020]. Цей вибір значною мірою визначить майбутні можливості закладу в реалізації змішаного навчання, потрібні ресурси для підтримки платформи, можливості розвитку та вдосконалення. В Київському фаховому коледжі зв'язку є декілька платформ, на яких працюють викладачі: Moodle (для здобувачів освіти 1–2 курсів), сервіси Google Apps (використовують всі викладачі). Застосування онлайн технологій робить навчання більш технологічним. Технології можуть як покращити, так і погіршити його ефективність, а отже потрібно ґрунтовно опрацювати всі теоретичні та методичні засади викладання. Для якісного змішаного навчання, в дисциплінах «Системи комутації та розподілу інформації» та «Технічне обслуговування станційного обладнання» було обрано види активностей, які мають найкращий ефект онлайн (синхронно чи асинхронно), а які – за безпосереднього контакту, визначено в якому обсязі та в якій послідовності. Впровадження змішаного навчання як моделі навчання, що надає здобувачам освіти певні елементи контролю за вивченням матеріалу та можливості персоналізувати навчання, розкриває значно ширші перспективи.

Використання сервісів Google Apps дає можливість викладачам надавати матеріали та проводити різноманітні опитування для перевірки рівня засвоєння знань майбутніх фахівців з телекомунікацій. Google форми використовують як тестову платформу, що позбавляє від паперової тяганини, крім того, результати тесту не загубляться, так як зберігаються в хмарі Google [Виноходов, 2017]. Створення дистанційного курсу на *Google Class* зумовлене необхідністю пошуку нових інтенсивних шляхів і засобів освіти, яка переходить на новий зміст, а це, безумовно, потребує застосування сучасних інструментів навчання. Google Classroom допомагає організувати викладачу взаємодію через практичне опрацювання різних онлайн ресурсів та завдань. Під час змішаного навчання майбутні фахівці з телекомунікацій опрацьовують матеріали з таких напрямів:

– Узагальнюють, аналізують та систематизують лекційні матеріали на платформі оновлених Google сайтів.

– Переглядають та аналізують аудіо та відео-контент за допомогою інструментів прямих ефірів YouTube, які додаються в створені викладачем Classroom.

– Беруть участь в семінарах при проведенні дисциплін «Системи комутації та розподілу інформації» та «Технічне обслуговування станційного обладнання».

– Виконують практичні роботи, які викладені за допомогою програм симуляції.

– Ведуть робочі зошити для засвоєння теоретичних знань та аналізу попереднього матеріалу.

В статті автором були описані особливості та результативність програм симуляції при роботі зі здобувачами освіти за спеціальністю «Телекомунікації та радіотехніка» в процесі змішаного навчання [Квятковська, Сустретов, 2022]. Визначено, що виконання практичних та лабораторних програм за допомогою програм симуляторів, значно підвищили ефективність роботи викладачів та засвоєння знань здобувачами освіти. «Майже 87% здобувачів освіти відмітили ефективність використання програм симуляторів. Адже симуляційне навчання підвищує мотивацію та переносить навчання в особистий досвід, активує мозок та викликає інтерес до навчання, підтримує позитивне ставлення до нього» [Квятковська, Сустретов, 2022]. Симуляційні програми можна використовувати як в аудиторії, так і онлайн, адже вони не потребують великих затрат часу. Основна задача здобувача знань – зареєструватись в програмі симуляції, яку пропонує викладач в певній дисципліні (наприклад, Cisco Packet Tracer в дисципліні «Системи комутації та розподілу інформації»).

На думку автора не менш важливим є використання робочих зошитів в процесі змішаного навчання. Освітній потенціал робочих зошитів із друкованою основою являє собою сукупність наукової, дидактичної, психолого-педагогічної складових, що є умовою ефективної реалізації процесу навчання. Для здійснення ефективної роботи в процесі змішаного навчання викладачам доцільно організувати діяльність здобувачів освіти із виконанням завдань робочого зошита з друкованою основою, що задає нову траєкторію навчання майбутніх фахівців на аудиторних та онлайн заняттях із різних дис-

циплін та в поза аудиторній роботі. Автором був розроблений зошит з предмета «Системи комутації та розподілу інформації» в друкованому вигляді та на сайті викладача. Тобто здобувач освіти може самостійно вирішити, як йому зручніше користуватись зошитом, адже змішане навчання передбачає різні варіанти роботи. На рис. 1 представлений сайт викладача, де є можливість скачати робочий зошит.

Робочий зошит – навчальний посібник, який являє собою збірник завдань, вправ, інструкцій для самостійного виконання завдань різного рівня складності, лабораторно-практичних робіт (залежно від специфіки дисципліни), він має особливий дидактичний апарат, що допомагає студентові в засвоєнні навчальної дисципліни, а викладачеві – реальну можливість оптимізувати навчальний процес [Упатова, 2011].

Отже, на думку автора, важливим завданням при реалізації змішаного навчання в ЗФПО є розробка та впровадження робочих зошитів, що дають можливість реалізувати індивідуальний і диференційований підхід до здобувачів освіти, оптимізувати процес навчання, підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій. Технологією роботи з робочим зошитом під час змішаного навчання передбачається зміна організації самостійної роботи здобувачів знань, а основна мета такого засобу навчання – допомога здобувачу знань узагальнити, систематизувати матеріал із навчальної дисципліни.

Робочі зошити були експериментально впроваджені в роботу в вересні 2022 року для здобувачів освіти групи ІКС-93а, в дисципліні «Системи комутації та розподілу інформації». В листопаді автором було проведено опитування серед здобувачів освіти про їхнє ставлення до робочих зошитів, чи сприяють вони підвищенню знань, та чи варто їх використовувати в наступному семестрі. Відповіді розподілились згідно діаграми (рис. 2).

Із відповідей респондентів можна зробити висновки, що здобувачам освіти за спеціальністю «Телекомунікації та Радіотехніка» використання робочих зошитів в процесі навчання дає змогу підвищити рівень знань, систематизувати їх та сприяє мотивації до вивчення та опрацювання матеріалу на зміну конспектування та зубрінню. Проведене опитування дає можливість дійти висновку про те, що роль робочих зошитів полягає в забезпеченні зворотного зв'язку в освітній діяльності викладача й здобувача знань, одержанні об'єктивної інформації про перебіг засвоєння ними знань, про вироблення умінь і навичок, своєчасне виявлення прогалин у навчанні

**Висновки** і перспективи подальших досліджень. Перспектива вдосконалення системи змішаної освіти в процесі підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій складає активне впровадження цифрових інструментів, хмарних ресурсів, удосконалення та підвищення викладачами своїх цифрових компетентностей. Організувати ефективно змішане



Рис. 1. Сайт викладача з робочими зошитами та лекційними матеріалами



Рис. 2. Діаграма відповідей здобувачів знань

навчання з використанням цифрових платформ, комунікувати зі здобувачами освіти на відстані, надихати та мотивувати їх до навчання за фахом – ті навички, якими мають володіти сучасні викладачі. Проаналізувавши опитування, автор стверджує, що викорис-

тання програм симуляторів та робочих зошитів в процесі змішаного навчання покращує ефективність засвоєння знань при вивченні дисциплін «Системи комутації та розподілу інформації» та «Технічне обслуговування станційного обладнання».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Christensen Institute. 2017. URL: [www.christenseninstitute.org](http://www.christenseninstitute.org) (дата звернення 21.11.22)
2. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. *Danish scientific journal*: pp. 46–51 (60). 2022
3. Виноходов А. Використання сервісів Google та хмарних технологій в навчальному процесі: навч. посіб. Нікополь, 2017.
4. Домбровська С. О. Вища освіта в умовах пандемії: сучасні виклики організації освітнього процесу. Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, с. 216–218. 2020.
5. Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 18.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 29.10.2022)
6. Квятковська А. О., Сустретов А. С. Роль програм симуляторів в дистанційному навчанні студентів фахових закладів. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. № 48. 2022. DOI URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.42>
7. Осадча К., Осадчий В., Спірін О., Круглик С. Стан проблеми організації змішаного навчання у закладах вищої освіти України під час пандемії Covid-19. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 81. 2022. DOI URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44>
8. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
9. Спірін О. Інформаційно-цифрові технології віртуального університету післядипломної освіти. 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718722/1/%D0%86%D0%A6%D0%A2%20%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%83%20%D0%9F%D0%9E.pdf> (дата звернення 11.11.2022)
10. Ткачук Г. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України», *European vector of Ukraine and Republic of Poland*. Вип. 1, с. 465–485, 2018.
11. Упатова І. Робочі зошити як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/3602/3168/>

## REFERENCES

1. Christensen Institute. (2017). URL: [www.christenseninstitute.org](http://www.christenseninstitute.org) (дата звернення 21.11.22) [in English]
2. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. (2022). Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. *Danish scientific journal*: pp. 46–51 (60). [in English]
3. Vynokhodov A. (2017). Vykorystannia servisiv Google ta khmarnykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi [The use of Google services and cloud technologies in the educational process]. Navch. posib. Nikopol. [in Ukrainian]
4. Dombrovska S. O. (2020). Vyshcha osvita v umovakh pandemii: suchasni vyklyky orhanizatsii osvitnoho protsesu [Higher education in a pandemic: modern challenges of organizing the educational process]. *Reforma osvity v Ukraini. Informatsiino-analitychne zabezpechennia: materialy mizhnar. nauk. – prakt. konf., Kyiv, s. 216–218.* [in Ukrainian]
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Redaktsiia vid 18.03.2020 [Law of Ukraine “On Higher Education”. Edition of 18.03.2020]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата зvernennia 29.10.2022) [in Ukrainian]
6. Kviatkovska A.O., Sustrietov A.S. (2022). Rol prohram symulatoriv v dystantsiinomu navchanni studentiv fakhovykh zakladiv [The role of simulator programs in distance learning of students of professional institutions]. *Innovatsiina pedahohika: naukovy zhurnal*. Vyp 48. DOI URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.42> [in Ukrainian]
7. Osadcha K., Osadchyi V., Spirin O., Kruhlyk S. (2022). Stan problemy orhanizatsii zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity ukrainy pid chas pandemii covid-19 [State of the problem of organizing blended learning in higher education institutions of Ukraine during the covid-19 pandemic]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 81. DOI URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44> [in Ukrainian]
8. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations for the implementation of blended learning in institutions of professional higher education.]. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf> [in Ukrainian]
9. Spirin O. (2021). Informatsiino-tsyfrovi tekhnolohii virtualnoho universytetu pislidyplomnoi osvity [Information and digital technologies of the virtual university of postgraduate education]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718722/1/%D0%86%D0%A6%D0%A2%20%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%83%20%D0%9F%D0%9E.pdf> (data zvernennia 11.11.2022) [in Ukrainian]
10. Tkachuk H. (2018). Teoretychni aspekty ta stan vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Theoretical aspects and state of implementation of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *European vector of Ukraine and Republic of Poland*. Vyp. 1, s. 465–485 [in Ukrainian]
11. Upatova I. (2011). Robochi zoshyty yak zasib i sposib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu u VNZ. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/3602/3168/> [in Ukrainian]

### A. O. KVIATKOVSKA

*Postgraduate Student at the Department of Open Education Systems and Information and Communication Technologies, State Higher Educational Institution “University of Educational Management”;*  
*Lecturer of Higher Qualifying Category, Kyiv Professional College of Communication, Kyiv, Ukraine*  
*E-mail: sobolevanna29@gmail.com*  
*<http://orcid.org/0000-0002-4977-5515>*

## ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING FOR FUTURE TELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS

The article is devoted to the organization of educational activities in institutions of professional higher education in the context of blended learning for future telecommunications specialists. Due to COVID-19 and the war in Ukraine caused by the Russian Federation on February 24, 2022, distance and blended learning has become one of the world's leading trends in education, which implements the principle of continuous, quality education and is able to meet the ever-growing demand for knowledge in the information society. The author analyzed the experience of scientists in the use of blended learning and ICT tools in professional higher education institutions. The study describes the digital learning tools used

by teachers in the disciplines «Switching and Information Distribution Systems», «Maintenance of Station Equipment», «Subscriber Access Networks» at the Kyiv Professional College of Communications; the definition of blended learning is given.

The author described the means of creating educational content for students majoring in «Telecommunications and Radio Engineering», described the use of simulation programs and workbooks in the organization of blended learning. The diagram of learning success after using workbooks in the process of teaching the discipline «Switching and information distribution systems» is given.

The survey was attended by 27 students of the Kyiv Professional College of Communication. As a result of the surveys, the author determined that the use of workbooks and simulation programs improved the quality of learning and contributed to the improvement of knowledge and professional competencies of future telecommunications specialists. It is established that in the conditions of blended learning it is important to apply different forms and methods of work, adapt curricula to the individual characteristics of students; change the approach in the evaluation system.

**Key words:** digital tools, blended learning, informatization, ICT, telecommunications, students.



УДК 378.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.20>

### **І. В. КУЗЬМІНА**

*викладач циклової комісії словесних дисциплін,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ikuzjmina@lpc.ukr.education](mailto:ikuzjmina@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>*

### **О. М. СТОЛЯРЧУК**

*викладач циклової комісії словесних дисциплін,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [olgastolyarchuk@lpc.ukr.education](mailto:olgastolyarchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-5778-1608>*

## **ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті розкриваються такі поняття, як «культура», «мовлення» та взаємозв'язок між ними. Визначено фактори, які впливають на мовну культуру студентів, звернено увагу на методи формування мовленнєвої культури в умовах вищої школи. Акцент робиться на способах продукування усного мовлення, видах мовних і звукових вправ та комунікаційних завдань.

У статті побіжно висвітлено окремі прикладні аспекти сучасної комунікативно зорієнтованої методики формування мовленнєвої культури студентів у процесі вивчення курсу української мови та фахових дисциплін. Особливу увагу було приділено розвитку у студентської молоді небайдужості до виражальних можливостей слова, престижу своєї мови у цілому і професійного мовлення зокрема. Досвід викладацької роботи засвідчує, що питання про культуру повсякденного мовлення здобувачів освіти, на жаль, продовжує набувати особливого драматизму з огляду на гібридні загрози національній безпеці у контексті окупаційної війни РФ проти України. Значні зусилля потрібно спрямовувати на формування мовної свідомості сучасної молоді, бо «як основа духовності народу, мова є підмурком існування нації» (О. Пономарів). Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освіти, одна з яких полягає у навчанні людей, які можуть приймати ключові рішення та знаходити шляхи спілкування в нових середовищах. Мобільність, самостійність, креативність, здатність пристосовуватися до швидких змін – ці риси особистості стають вирішальними і їх формування потребує впровадження нових підходів у процес навчання. Сучасна педагогіка спрямована на створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку та самореалізації особистості, оскільки людина є найвищою цінністю суспільства. Від рівня освіти в країні залежить добробут людей і можливість інтелектуальної конкуренції на міжнародній арені. Для викладачів мови важливо, щоб молодь цікавилася літературою, прагнула більше дізнатися про рідну мову та формувала мовну культуру.

**Ключові слова:** культура, культура мовлення, методи, вправи, завдання.

**Поставлення проблеми.** В Україні вивчення мови є національним обов'язком кожного українця. При цьому держава гарантує вільний розвиток і використання мов в етнічних спільнотах. У поліетнічному середовищі формування культури мови є першочерговим завданням. Кожна мова є відображенням національної культури народу і важливим засобом соціалізації особистості. «Спілкування людей завжди здійснюється в певній культурі, використовуючи специфічну національну мову, унікальний мовний образ світу та закони спілкування, вироблені в цій мові та культурі» [Стахів :

12]. Велике значення мають дослідження становлення національної культури. За словами В. Сухомлинського, «Мовна культура людини є дзеркалом її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагородження її почуттів, душі, думок і переживань є краса і велич, сила і виразність рідної мови» [Сухомлинський : 202].

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освіти, одна з яких полягає у навчанні людей, які можуть приймати ключові рішення та знаходити шляхи спілкування в нових середовищах. Мобільність,

самостійність, креативність, здатність пристосовуватися до швидких змін – ці риси особистості стають вирішальними і їх формування потребує впровадження нових підходів у процес навчання. Сучасна педагогіка спрямована на створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку та самореалізації особистості, оскільки людина є найвищою цінністю суспільства. Від рівня освіти в країні залежить добробут людей і можливість інтелектуальної конкуренції на міжнародній арені. Для викладачів мови важливо, щоб молодь цікавилася літературою, прагнула більше дізнатися про рідну мову та формувала мовну культуру. Концепція нової української школи визначає, що «у процесі навчання здійснюватиметься самостійний вибір із застосуванням методів навчання, пов'язуючи вивчене з реальним життям, враховуючи особистість учня» [Концепція]. Щоб викладати по-новому, лінгвісти повинні мати свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Виховання самодостатньої людини, здатної мислити і вміти робити власний вибір вимагає від педагога чималих зусиль.

**Аналіз попередніх досліджень.** Сучасний процес навчання дітей української мови є досить складним за змістом і за структурою, а ефективність його залежить від розуміння педагогом сутності основ системи наукового знання і насамперед наукової теорії. Тому необхідна спеціальна підготовка педагогів до викладання української мови. Її опис представлено в теорії викладання основ науки, яка дає відповідь на запитання, як сформувати професійно-мовленнєву готовність педагогів до навчання української мови [Котик : 30].

«Культура мовлення учня – володіння усною та письмовою літературною мовою (орфографія, наголос, дикція, орфографія, морфологія, синтаксис) та вміння використовувати мову висловлювання відповідно до виразних цілей, комунікативних цілей та умов спілкування [Огієнко : 55]». Дослідженню проблеми культури мовлення присвячено праці провідних вчених (Г. Берегова, М. Вашуленко, К. Климова, А. Коваль, Л. Лушпинська, М. Наумчук, Т. Окунович, О. Пазяк, Л. Паламар, М. Пентилюк, В. Русановський, Г. Сагач). Поняття «культура мови» (спілкування) М. Вашуленко пов'язує

з дотриманням усталених мовних норм усної та писемної літературної мови та свідомим, цілеспрямованим і вмілим використанням мови та засобів виразності відповідно до мети та контексту. Спілкування – це також звичайний мовленнєвий етикет: типова формула вітання, прощання, благословення, запрошення тощо [Наумчук : 314]. Як бачимо, науковці розглядають мовленнєву культуру як володіння стандартизованими усними та письмовими формами літературного мовлення на всіх мовних рівнях, а також уміння використовувати мовні засоби, які найкраще підходять до певної мовленнєвої ситуації.

**Мета статті:** висвітлити прикладні аспекти проблеми формування культури усного мовлення у сучасної студентської молоді.

**Результати та дискусії.** Культура – сукупність фізичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що виражає рівень історичного розвитку суспільства і народу, і відображається в результатах виробничої діяльності [Філософський сл. : 320]. Це складне ціле, що включає знання, мистецтво, мораль, закони, звичаї, набуті особистістю. Володіння рідною мовою впливає на її формування, суспільний і життєвий досвід. Мова і культура не тільки відображають зміст культури, а й формують загальну культуру суспільства. Найважливішими ознаками української національної культури є її різноманітність, своєрідність і самобутність. Іван Огієнко пов'язував мову з духовною культурою особистості [Огієнко : 43]. Мовленнєва культура студента виявляється в мовленнєвій діяльності і тісно пов'язана з формуванням особистості.

Мовна культура відображається на двох рівнях:

1) дотримання мовних норм у щоденному усному та письмовому спілкуванні;

2) презентаційні навички, що демонструють вміння вибрати найбільш підходящий з наявних мовних варіантів.

Наше дослідження з цього питання проводилось у двох аспектах:

1) спостереження за розмовною мовою студентської молоді та виявлення типових помилок;

2) відбір методів формування культури усного мовлення.

Виявлено, що студенти (незалежно від спеціальності) володіли розмовною українською мовою, але допускали орфографічні, граматичні та стилістичні помилки. Для прикладу наведемо деякі типи з них:

- неправильна (м'яка) вимова [ч], [ш];
- глухі приголосні в кінці слова та складу (ду[п] замість ду[б], ка[с]ка замість ка[з]ка);
- зловживання діалектикою;
- вживання слів, які не відповідають своїм характеристикам;
- наявність у студентському жаргоні слів-паразитів;
- синоніми з різних джерел;
- неправильне застосування звертань.

Згідно з нашими дослідженнями, на розвиток мовлення молоді мають вплив (негативний і позитивний) такі фактори: діалектне середовище (60–65%), відстеження слів іншими мовами (близько 10%), ЗМІ, Інтернет (10%). Інші фактори: сім'я, спілкування з однолітками та ін. – (15%). Значний вплив на формування розмовної культури має засвоєння мовних норм у процесі вивчення будь-якої мови, а також дисциплін професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Другий напрямок наших досліджень – відбір методів формування мовленнєвої культури учнівської молоді. Методи навчання обґрунтовано дидактами (В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Антонова, О. Савченко, З. Курлянд). Класифікація методів навчання (І. Лернер, М. Скаткін) базується на характері пізнавальної діяльності учнів та різних її рівнях. Вчені визначають інтерпретаційні, директивні, відтворювані, проблематичні, частково дослідницькі та дослідницькі методи. Багато вчених (Є. Голант, А. Алексюк та ін.) диференціюють методи навчання за джерелом знань: словесні, наочні, практичні. Обираючи українську методичку навчання, О. Біляєв [Біляєв] враховує найбільш прийнятний усний виклад матеріалів (розповіді, пояснення), діалоги, спостереження учнів за мовою, методи відпрацювання, підручники.

За словами З. Курлянд [Курлянд], у процесі дослідження проблеми ми використовували методичку організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності у старшій школі. З них: словесні (лекції, пояснення, розповіді, діалоги,

інструктаж); наочні (спостереження, ілюстрації, демонстрації); практичні (практики, практичні роботи, досліди, продуктивні (навчальні) практики). Т. Окунович вважає, що основний фокус формування мовленнєвої культури має переміститися від формальної пам'яті основних принципів, визначень і правил, прикладів і винятків граматичної теорії до вивчення яскравого мовлення в різних формах і жанрах на основі освіти, текстів, що формують комунікативну культуру та всебічні вербальні здібності особистості. Все це свідчить про необхідність постійного розвитку мовленнєвої культури, а також задоволення вимог мовленнєвих навичок студентів, найважливішими з яких є: вміння адекватно сприймати і відтворювати усне та письмове мовлення, використовувати вправи з аудіювання та читання, практикуватися у стилях і ситуаціях спілкування тощо. Учасники на заняттях відтворюють готові тексти та створюють різні типи висловів (монологи, діалоги) [Окунович]. Г. Берегова, вивчаючи процес формування майбутньої експертної фонетичної культури в умовах діалекту, спирається на метод групування Л. Симоненкової. До цієї категорії належать теоретичні методи (діалог, спілкування, використання підручників) та методи теоретичного та практичного дослідження мови (фоніка, граматики, орфографічна, лексична, стилістичні вправи), фонологічне збагачення (мовна комунікативна діяльність, копіювання мовних зразків). Усні практики мають бути пріоритетними, оскільки вони позитивно впливають на формування внутрішнього мовлення, а також на зміст і структуру письма. Г. Берегова вказувала, що ці методи сприяють цілеспрямованому розвитку фонологічних навичок та допомагають студентам удосконалювати вміння самостійно здобувати знання та використовувати їх на практиці [Берегова]. Під час дослідження ми використовували методи набуття знань з мови та фонетики, методи формування навичок (мовно-фонетичних). Безсумнівно, що застосування методу практики відіграло провідну роль у формуванні мовної культури. На заняттях застосовували мовні, мовленнєві вправи та завдання, комунікативні завдання і ситуації. Метою мовної практики є використання такого матеріалу для виконання дій за межами словесного контексту,

де йдеться лише про скріплення чи граматичні форми. Прикладом мовленнєвої практики є конструктивна практика (заміщення та перетворення), покликана розвивати часткові мовленнєві навички та стимулювати розвиток комунікативного мовлення. Вправи на заміну передбачають заміну (підстановку) окремих слів, словосполучень у межах фраз, запропонованих педагогом.

Альтернативні вправи також використовуються для створення мікродіалогів, де вправи виконуються з різними сполученнями слів і виразів, пов'язаних із запитом, постановкою запитань тощо. Вправи на трансформацію передбачають деяку трансформацію (рефакторинг) запропонованої фрази, зміну її структури шляхом зміни її граматичної форми, заміну слів чи словосполучень тощо. Такі вправи особливо корисні для розвитку розмовних навичок. Наприклад, вправи з перекладу: словесник формулює коротке повідомлення про подію і просить іншого учасника уточнити цей факт, поставивши запитання.

На основі дослідження І. Гудзика ми використали методику умовних комунікативних вправ на основі штучно створених мовленнєвих ситуацій та різних видів прямої мовленнєвої діяльності: спонтанний діалог та монолог під час обговорення. Наприклад: сформулюйте проблему, що обговорюється, та використайте її в ігровій діяльності.

О. Хорошковська визначила умовну мовленнєву практику як один із найефективніших методів у формуванні культури мовлення у попередній підготовці (модельні практичні оцінювальні висловлювання, навчальні ігри) [Хорошковська]. На етапі формування мовних навичок ми використовуємо продуктивний та творчий підхід, спрямований на розвиток вміння самостійно висловлюватись. Суть цього підходу полягає в організації навчальної діяльності для стимулювання комунікативного мовного розвитку студентів. Для його реалізації використовувалися умовно-мовленнєві вправи та завдання навчального характеру, а також комунікативні завдання, що передбачають самостійне мовлення за метою та орієнтовані на учасника чи комунікатора. В основі цих вправ і завдань лежить мотивація, бажання висловити думку з метою поінформувати, запитати, пере-

конати, спонукати до дії. У більшості випадків, використовуючи умовну мовленнєву практику на занятті, словесник звик моделювати штучну ситуацію, словесно описуючи уявну реалістичну ситуацію, уточнюючи мету виступу, призначаючи учасників співрозмовниками, реалізуючи мовленнєві дії у формі діалогу. Зазвичай це ігрові вправи, які зараз у методиці називають інтерактивними методами.

Яскравою ознакою професійної мовленнєвої культури є вміння розмовляти зі співрозмовником, що особливо важливо на наших курсах, де ми пропонуємо умовно-мовленнєві вправи та завдання, які передбачають дотримання етикету, використання звертань та форм вибачення. Наприклад, педагог пропонує провести бесіду в уявній ситуації: «Вам потрібно розповісти історію свого міста. Ви не пам'ятаєте деяких історичних фактів. Вам незручно. Знайдіть спосіб вийти з цієї ситуації». Як зазначалося раніше, мовленнєві ситуації, створені в аудиторії, є вигаданими та штучними. Вони передаються усно або через відео. Серед них є ситуації, які мають безпосереднє відношення до майбутніх професій. При формуванні навичок монологічного мовлення широко використовується виробничо-творчий метод, який тісно пов'язаний з багатьма іншими. Комунікативні завдання мають на меті розмову про ситуацію.

Приклад:

1. Провести бесіду з науковим керівником групи про можливість відвідування занять за персональним розкладом.

2. Обговоріть з одногрупниками, як краще підготуватися до привітання з Днем студента.

3. Як я уявляю свій перший робочий день?

4. Як користуватися ресурсами Інтернету?

Для розвитку комунікативних навичок широко використовуються ділові ігри. Завдання словесника – мотивувати мовців удосконалювати своє мовлення. Вважаємо доцільним застосування методу дискусії для розвитку культури діалогічного (монологічного) мовлення.

**Висновки.** Отже, у статті побіжно висвітлено окремі прикладні аспекти сучасної комунікативно зорієнтованої методики формування мовленнєвої культури студентів у процесі вивчення курсу української мови та фахових дисциплін. Особливу увагу було приділено розвитку у студентської молоді небайдужості до

виражальних можливостей слова, престижу своєї мови у цілому і професійного мовлення зокрема. Досвід викладацької роботи засвідчує, що питання про культуру повсякденного мовлення здобувачів освіти, на жаль, продовжує набувати особливого драматизму з огляду на

гібридні загрози національній безпеці у контексті окупаційної війни РФ проти України. Значні зусилля потрібно спрямовувати на формування мовної свідомості сучасної молоді, бо «як основа духовності народу, мова є підмурком існування нації» (О. Пономарів).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2002. 245 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
3. Концепція Нової Української школи. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/nova-ukrajinska-shkola> (дата звернення: 11.06.2021).
4. Котик Т. М. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2015. 296 с.
5. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Вид. 3-тє, перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
7. Наумчук М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. Тернопіль : Астон, 2003. 132 с.
8. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Рідна мова / упоряд. авт. передмови та коментарів М. С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2010. 436 с.
9. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 225 с.
10. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. Київ : Знання, 2008. 245 с.
11. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибрані твори в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 670 с.
12. Філософський словник / за ред. В. І Шинкарука. Вид. 2-ге, перероб. і доп.). Київ, 1986. 796 с.
13. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. 256 с.

#### REFERENCES

1. Bereghova Gh. D. (2002) Formuvannja kuljтуры movlennja studentiv-aghrarnyktiv v umovakh nyzhnjonaddniprjansjkykh ghovirok: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kherson. derzh. un-t. Kherson, 245 s.
2. Biljajev O. M. (2005) Linghvodydaktyka ridnoji movy: navch.-metod. posib. Kyiv: Gheneza, 180 s.
3. Konceptija Novoji Ukrajinjskoji shkoly. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/nova-ukrajinska-shkola> (data zvernennja: 11.06.2021).
4. Kotyck T. M. (2015) Metodyka navchannja ukrajinskoji movy v pochatkovij shkoli : navch.-metod. posib. Ivano-Frankivsk, 296 s.
5. Kurljand Z. N., Khmeljuk R. I., Semenova A. V. ta in. (2007) Pedagoghika vyshhoji shkoly : navch. posib. / za red. Z. N. Kurljand. Vyd. 3-tje, pererob. i dop. Kyiv : Znannja, 495 s.
6. Vashulenko M. S. (ed.) (2010) Metodyka navchannja ukrajinskoji movy v pochatkovij shkoli : navch.-metod. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl. Kyiv : Litera LTD, 364 s.
7. Naumchuk M. (2003) Slovyk-dovidnyk osnovnykh terminiv i ponjatj z metodyky ukrajinskoji movy. Ternopil : Aston, 132 s.
8. Oghijenko I. (Mytropolyt Ilarion) (2010) Ridna mova / uporjad. avt. peredmovy ta komentarij M. S. Tymoshyk. Kyiv: Nasha kuljtura i nauka, 436 s.
9. Okunevych T. Gh. (2003) Kuljtura movlennja majbutnjogho vchytelja-slovesnyka v umovakh ukrajinsko-rosijskoji dvomovnosti : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kherson. derzh. un-t. Kherson, 225 s.
10. Stakhiv M. (2008) Ukrajinjskij komunikatyvnyj etyket : navch.-metod. posib. Kyiv : Znannja, 245 s.
11. Sukhomlynsjkij V. O. (1977) Serce viddaju ditjam : vybrani tvory v 5 t. Kyiv, T. 3. 670 s.
12. Shynkaruko V. I (ed.) (1986) Filiosofsjkij slovyk. Vyd. 2-ghe, pererob. i dop.). Kyiv, 796 s.
13. Khoroshkovsjka O. N. (2006) Metodyka navchannja ukrajinskoji movy u pochatkovykh klasakh shkyl z rosij-sjkoju movoju vykladannja. Kyiv : Prominj, 256 s.

**I. V. KUZMINA**

*Lecturer at the Department of Language Studies,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: ikuzjmina@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>*

**O. M. STOLIARCHUK**

*Lecturer at the Department of Language Studies,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: olgastolyarchuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-5778-1608>*

**APPLIED ASPECTS OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS’ SPEECH  
CULTURE DEVELOPMENT**

The article reveals such concepts as «culture», «language and culture» and the relationship between them. Factors affecting the language and culture of students are identified, attention is paid to the methods of language and culture formation in the conditions of a higher school. Some teaching methods are characterized by taking into account the nature of the participants cognitive activity. Emphasis is placed on methods of producing oral culture, types of language and sound exercises, and communication tasks. A method of improving one’s own language and culture of young people is proposed.

In Ukraine, language learning is a national duty of every Ukrainian. At the same time, the state guarantees the free development and use of languages in ethnic communities. In a multi-ethnic environment, the formation of language culture is a primary task. Each language is a reflection of the national culture of the people and an important means of socialization of the individual. The modern information society makes new demands on education, one of which is to train people who can make key decisions and find ways to communicate in new environments. Mobility, independence, creativity, the ability to adapt to rapid changes – these personality traits become decisive and their formation requires the introduction of new approaches to the learning process. Pedagogy is aimed at creating optimal conditions for intellectual development and self-realization of the individual, since a person is the highest value of society. The well-being of people and the possibility of intellectual competition in the international arena depend on the level of education in the country. For language teachers, it is important that young people are interested in literature, seek to learn more about their native language, and form language culture. Today, all of Ukraine says that in these difficult times it is very important to preserve our language and traditions. Therefore, teachers are always looking for something new to make learning not only effective, but also interesting. So, the concept of the new Ukrainian school determines the importance of using the following teaching methods: «In the process of teaching, an independent choice will be made with the use of teaching methods, connecting what has been learned with real life, taking into account the student’s personality». To teach in a new way, linguists must have the freedom to choose teaching materials, improvise and experiment. Raising a self-sufficient person, capable of thinking and making his own choices, requires considerable effort from the teacher.

**Key words:** culture, speech culture, teaching methods, learning exercises and tasks.

УДК 378.147:364-78

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.21>**Н. А. ПЕРХАЙЛО***кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Київська область, Україна**Електронна пошта: ne-la@ukr.net**<https://orcid.org/0000-0002-3332-6256>***ПОШУК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

З огляду на необхідність змістово-технологічного оновлення системи соціальної роботи, яка має відповідати викликам часу, запитам соціуму, виникає потреба в пошуку шляхів її оптимізації. Стаття присвячена актуальній проблемі вдосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи шляхом спеціального розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. У публікації представлені сучасні погляди на феномен емоційного інтелекту як особистісну характеристику, що потребує спеціального послідовного формування. Авторка розкриває сутність названої категорії в контексті професійних умов діяльності майбутніх фахівців із соціальної роботи: з огляду на складність, стресогенність, емоційну й комунікативну напруженість соціальної сфери, необхідність своєчасного попередження професійних деструкцій та вигорання працівників. Обґрунтовано необхідність вироблення у здобувачів асертивності, емоційної та стресостійкості, емоційної зрілості на засадах інтеграції соціального, емоційного та академічного складників їхньої професійної підготовки у ЗВО.

У статті висвітлені об'єктивні передумови емоційного розвитку студентів як осіб, сензитивних до емоційних змін. Формування в майбутніх фахівців із соціальної роботи адаптаційного потенціалу шляхом створення професійно орієнтованих, контекстних навчальних ситуацій, які б зумовили значні особистісні трансформації, активізували їхні механізми емоційного захисту. Розкрито роль закордонного досвіду впровадження спеціальних соціально-емоційних програм, методик (стратегій) розвитку емоційного інтелекту молоді, програми соціально-емоційного та етичного навчання, формування відповідного набору соціально-емоційних компетенцій у цілеспрямованому вдосконаленні емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи.

**Ключові слова:** розвиток емоційного інтелекту, фахівець із соціальної роботи, професійна підготовка, вища освіта.

**Вступ.** Нинішні вимоги до компетентного фахівця у всіх країнах світу збігаються у запитах на емоційно гнучкого, креативного, мобільного, працездатного, інноваційного працівника. Вища школа максимально прагне задовольнити такі очікування соціуму. Однак неможливо раз і назавжди підготувати ефективного й готового до будь-яких професійних ситуацій фахівця. Тобто професіоналом людина стає поступово і значною мірою самостійно, реалізуючи власний потенціал, збагачуючи його, усвідомлюючи свої резерви та обмеження. Однак потужний імпульс і правильний вектор особистісному розвитку майбутнього фахівця може й повинна дати професійна підготовка. Остання, як свідчать керівні нормативні документи [Гоулман; Стандарт], здебільшого спрямована на вдосконалення розумових, ментальних, здібностей здобувача, формування знань та вмінь. Що більше, емоційність часто ототожнюється з нездатністю володіти собою, імпульсивністю

чи професійною непридатністю. Тому у вищій школі менше уваги приділяється емоційній сфері здобувачів, розвитку емоційного інтелекту, що значно знижує загальні результати навчання і звужує майбутні професійні горизонти молодого фахівця.

**Постановка проблеми.** З огляду на сказане вважаємо за необхідне визначити соціально-педагогічні важелі збагачення емоційного інтелекту здобувачів (на прикладі майбутніх фахівців із соціальної роботи) як запоруки їхнього особистісно та професійного успіху. Нині ваги набуває застосування провідного вітчизняного та міжнародного досвіду з цілеспрямого формування емоційного інтелекту особистості, сучасних освітніх та соціальних технологій, підсилення партнерської взаємодії всіх суб'єктів процесу підготовки майбутніх фахівців.

**Мета статті** – визначити та схарактеризувати агенти розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти, окреслити шляхи

оптимізації соціально-педагогічного впливу на нього.

**Аналіз попередніх досліджень.** Численні наукові розвідки (Б. Ананьєв, Л. Аболін, Ю. Бреус, О. Верітова, В. Вілюнас, О. Дашкевич, Б. Додонов, І. Зимня, О. Конопкін, О. Милославська, А. Ольшаннікова, О. Рибалко, П. Сімонов, В. Слатьонін, М. Стасюк, О. Тихомиров, Г. Шингаров та ін.) переконують в актуальності проблеми вдосконалення емоційного інтелекту на етапі професійної підготовки особистості і підтверджують сензитивність студентів (осіб віком 18-25 років) до цього процесу. Зумовлено це насамперед тим, що провідною для них залишається навчально-пізнавальна діяльність, де важливе місце належить емоціям, підсиленням зміною соціального оточення, новими соціальними ролями та статусом, ускладненням самої інтелектуальної діяльності. До сьогодення здобувача вища школа висуває низку серйозних вимог – здатність до високої самоорганізації і саморегуляції, самомотивації та рефлексії, критичності й відкритості новому, самостійності і саморозвитку тощо.

На підставі сучасних досліджень (І. Андрєва, Г. Березюк, Ю. Бреус, І. Васильківський, О. Верітова, О. Вовченко та ін.) вважаємо емоційний інтелект, тобто інтегральну характеристику особистості, здатність адекватно розуміти емоції, емоційний підтекст міжособистісної взаємодії, управляти своїми і чужими емоціями у звичайних та нестандартних ситуаціях, зокрема й для успішного розв'язання професійних завдань, не вродженою здібністю особистості, а такою, що може і повинна розвиватися впродовж життя. Удосконалення емоційного інтелекту індивіда дає йому змогу контролювати свою поведінку та професійну діяльність зокрема, цілеспрямовано регулювати психоемоційну активність, адекватно реагувати на виклики оточення, організувати ефективну взаємодію з людьми, дотримуватися соціально прийнятих норм і цінностей. Для фахівця із соціальної роботи до цього додається можливість попередити професійні деструкції, зумовлені стрес-факторами, загрозами негативних ситуацій, складних клієнтів, напруженого спілкування, перевантаження тощо [Баган]. Іншими словами, визнаючи необхідність спеціального розвитку емоційного інтелекту фахівців, напо-

лягаємо на необхідності розпочинати цей процес якомога раніше – ще на етапі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Процес цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи покликаний оптимально використати адаптаційний потенціал професійної підготовки, створивши професійно орієнтовані, контекстні навчальні ситуації (кейси), які б зумовили значні особистісні трансформації студентів, активізували їхні механізми емоційного захисту. Для майбутніх фахівців із соціальної роботи важливо засвоїти відповідні антистресові копінг-стратегії для подолання негативних факторів у професійній діяльності, навчитися антиманіпулятивної, асертивної поведінки, виробити в себе стресостійкість, а також соціальну чутливість, психологічну проникливість й емоційну стійкість. Ефективне подолання негативних емоційних станів вимагає наявності значного арсеналу прийомів і засобів, а також стійких моделей конструктивної поведінки. Оволодіти останніми майбутні фахівці із соціальної роботи повинні в процесі спеціально організованого навчання.

Міжособистісна комунікація під час професійної підготовки та в ході професійної соціальної роботи передбачає значні емоційні взаємовпливи, обмін емоціями і станами, взаємовідображення людей, емпатію. Сформувані відповідні способи конструктивної поведінки – означає виробити у студентів поняття про взаємоузгоджені стани учасників міжособистісної взаємодії [Кузнецов]. Емоційна готовність до професійної діяльності обов'язково включає і здатність долати негативні емоційні настанови, викликати в себе необхідні емоції та почуття, чому слід приділити увагу в процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи. Для фахівців із соціальної роботи особливої ваги набувають: здатність оперативно модифікувати способи емоційного реагування, готовність приймати і давати емоційну підтримку, вільно й адекватно виражати емоції, глибоко розуміти їх причинно-наслідкові зв'язки, свідомо регулювати емоційну поведінку [Бохонкова]. Тобто про розвиток емоційного інтелекту студентів у процесі навчання свідчить їхня здатність



усвідомлено регулювати власні емоції, долати чи знижувати вплив негативних станів, мотивувати себе на самовдосконалення.

Оскільки професійна підготовка регламентована вимогами майбутнього фаху, необхідно більше уваги приділити професійно важливим рисам та компетентностям, пов'язаним з розвитком емоційного інтелекту здобувачів як базової характеристики. Увіразнює виняткове його значення висновок Р. Купера і Л. Савафа: «... якщо інтелектуальною рушійною силою в бізнесі ХХ ст. був IQ, то на початку ХХІ ст. – це буде EQ» [Conway]. Серед провідних складників емоційного компонента професійної компетентності соціальних працівників зазвичай виділяють: комунікабельність, емпатійність, тактовність, емоційна зрілість, організованість, рефлексивність, здатність до саморозвитку, гнучкість, відповідальність, гуманізм тощо. Емпатія (емоційна чутливість, чуйність) є однією з ключових професійних характеристик фахівців соціальної сфери, що передбачає психічне відображення емоцій іншої людини (емпата) та перетворення їх на власні [Психологія]. Тому соціальну роботу відносять до числа «співчутливих професій», які викликають у працівників професійне, «співчутливу втому». З огляду на це у здобувачів слід виробити емоційну гнучкість – здатність володіти собою, стримувати негативні та продукувати позитивні емоції, регулювати свої емоційні стани, а також емоційну рефлексивність, що допомагає усвідомлювати справжні причини, мотиви та наслідки своїх і чужих емоційних проявів, правильно використовувати емпатію та емпатійну децентрацію, бути емоційно-та стресостійким.

Значну роль у цьому відіграє асертивність – професійно важлива характеристика соціального працівника з упевненою, відповідальною емоційною поведінкою, здатного контролювати та регулювати власні емоції, шанобливо ставитися до себе й інших, відкрито демонструвати свої почуття і наміри, робити та приймати компліменти й критику. Опанувавши стратегії асертивної поведінки, студенти зможуть гідно протистояти психологічному тиску, протидіяти негативним емоціям, критично оцінювати та регулювати власні почуття й емоції тощо.

Емоційний розвиток здобувачів потребує вироблення в них емоційної проактивності – готовності свідомо обирати способи реакції на будь-які подразники, відповідально ініціювати взаємодію. Вироблення проактивної психоемоційної поведінки є запорукою професійного та особистісного успіху, формування ініціативного, мобільного фахівця, здатного нестандартно вирішувати проблеми, брати на себе відповідальність, шукати компроміси і працювати в команді. У цьому зв'язку слід говорити про емоційну зрілість фахівця, його самосвідомість, знання сильних і слабких сторін власної психоемоційної поведінки, готовність змінюватися, самовдосконалюватися, відкритість світу та новим знанням.

З огляду на предмет професійної діяльності фахівців із соціальної роботи – підтримання суспільно прийнятної та виправлення, попередження ненормативної поведінки особистості – важливо висвітлити роль емоційного інтелекту соціального працівника в реалізації поставлених завдань. На основі виділених І. Андреевою [Андреева] механізмів емоційного інтелекту (емоційність; фасилітація й інгібіція емоційної інформації; спеціалізовані центральні механізми) можемо намітити шляхи розвитку останнього в майбутніх фахівців із соціальної роботи. Так, механізм розвиненої емоційності сприяє адекватному трактуванню соціальним працівником почуттів та емоцій клієнтів, зумовлює його ефективну саморегуляцію. Емпатійність – одна з провідних професійних характеристик фахівців соціальної сфери: уміння визначати, розрізняти, поділяти емоції оточуючих, регулювати емоційну взаємодію з ними – допомагає соціальним працівникам зберігати власних емоційний баланс, раціонально й ефективно використовувати свої ресурси. Водночас важливою є здатність відкрито виражати власні емоції, усвідомлювати їхній зміст, природу та значення.

Механізм фасилітації забезпечує стимулювання, полегшення процесу саморозвитку особистості, допомоги іншому в його становленні. Соціальна інгібіція викликає стримування активності й продуктивності індивіда під впливом оточення. Використовуючи названі механізми у спеціально створеному освітньому середовищі, змодельованих проблемних

ситуаціях можемо сприяти виробленню у здобувачів різних способів емоційної поведінки, формування багатого емоційного досвіду, зміну, чергування тону, емоційної насиченості навчання тощо. Іншими словами, задіявання названих механізмів дає змогу цілеспрямовано розвивати емоційний інтелект майбутніх фахівців із соціальної роботи в межах контекстного навчання, максимального наближення до умов професійної сфери.

Ще одним важливим механізмом емоційного інтелекту є керування емоціями, оволодіння спеціальними прийомами безпосереднього чи прихованого впливу на них (сугестивні жести, інтоноване мовлення тощо). Засвоївши їх, здобувачі вмітимуть свідомо управляти чужими емоціями, застосовувати екологічні прийоми й засоби.

Наступним важливим фактором в організації результативного процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи є пошук і добір відповідних психолого-педагогічних форм, методів та засобів, моделей програм цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту учнівської молоді різних закладів освіти. Вивчення вітчизняного й закордонного наукового доробку (С. Аврамченко, К. Бабенко, Т. Березовська, О. Біла, Л. Бондаревська, Т. Горобець, М. Журавльова, І. Євтушенко, І. Калашник, М. Кононова, І. Кошлань, В. Ляшенко, І. Лящ, Л. Міщиха, Л. Новікова, І. Опанасюк, Т. Пашко, О. Потьомкіна, А. Реан, О. Саннікова, М. Смульсон, П. Теслюк, С. Харенко, І. Чернуха, Г. Юсупов, Т. Яценко та ін.) дає можливість узагальнити наявний освітній досвід та адаптувати його до реалій професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти насамперед вимагає окреслення певних контекстних меж спеціально організованого освітнього середовища. Для цього скористаємося закордонним досвідом емоційного виховання учнів.

На думку науковців (N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth), першою умовою продуктивного освітнього середовища є створення належної творчої атмосфери діалогу, партнерської взаємодії, оптимістичного і захищеного освітнього простору, що спонукає до

емоційного розвитку особистості. Для цього, за твердженням Д. Гоулмана, викладачі мають не просто навчати, а передавати, ділитися власною емоційною компетентністю зі студентами [Гоулман].

Потужними факторами інтенсифікації емоційного розвитку студентської молоді має стати раннє його започаткування, об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу (заклад освіти, батьки, громадськість), а також активна підготовка юнаків до реального життя, вироблення адаптивної поведінки в соціумі, стресостійкості й саморегуляції. Важливими умовами процесу соціально-емоційного розвитку здобувачів освіти при цьому стають єдність вимог усіх агентів впливу (закладу освіти, батьків, громади), уособлення педагогами зразків сформованості емоційного інтелекту, прищеплення особистісної цінності останнього, підсилення емоційної компоненти освітнього процесу. Тобто процес цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи має спиратися на інтеграцію соціального, емоційного та академічного складників їхньої професійної підготовки. До цього окремі дослідники (Е. Абрамова, Т. Воронцова, А. Єлісеєва, В. Пономаренко, Г. Ректун, М. Свіденська і т.д.) додають необхідність застосування спеціальних соціально-емоційних програм, організованого управління процесом емоційного розвитку особистості, професійну підготовку кадрів, активне використання сучасних освітніх технологій, оновлення змісту і форм проведення занять тощо. Своєю чергою, М. Журавльова наполягає на ширшому використанні фасилітативного потенціалу соціально-психологічного тренінгу як форми розвитку емоційного інтелекту здобувачів, що сприяє більшій їх самостійності та активному здобуванню емоційного досвіду.

Особливої ваги набуває питання створення спеціальних методик розвитку емоційного інтелекту молоді, формування відповідного набору соціально-емоційних компетенцій. Дослідники (H. Melnick, C. Cook-Harvey & L. Darling-Hammond) пропонують таку роботу здійснювати відповідно до принципів наступності, послідовності, активності і свідомості. Концептуальними засадами вважаються активізація емоційного виховання, опанування молоддю прийомів реф-

лексії та саморефлексії, вироблення критичного мислення, асертивності, стресостійкості, гнучких навичок роботи з емоційно-почуттєвою інформацією, здійснення системної особистісної підтримки кожного здобувача.

Цікавими в цьому зв'язку видаються нам запропоновані Центром тренерів та лідерів соціально-емоційного навчання (США) 10 практик (стратегій) оптимізації емоційного виховання молоді, що передбачають забезпечення: скерованої на здобувача дисципліни; партнерського, розвивального стилю педагогічної взаємодії; студентоорієнтованого підходу, задоволення освітніх запитів юнаків; підтримувального навчання; освітньої кооперації, партнерської взаємодії; дискусійного характеру спілкування; практикування саморефлексії і самооцінювання всіма учасниками навчального процесу; раціонального поєднання колективної, групової та самостійної роботи; змістовності і складності навчання, що відповідає очікуванням здобувачів; застосування пратикоорієнтованих прийомів навчання, моделювання, коучингу тощо [Conway M. : 10].

Цілісну програму соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) запровадили в університеті Еморі (Атланта, США), метою

якої є створення розвивального соціально-емоційного середовища як реалізації комплексу педагогічних умов, а саме: безпечності та підтримки в навчанні, активної міжособистісної комунікації, корпоративної культури, лідерства й професіоналізму.

**Результати та висновки.** Отже, емоційний інтелект фахівця із соціальної роботи – це особлива форма організації його індивідуального емоційного досвіду, що реалізується у процесі соціальної роботи у вигляді комплексу здібностей до розпізнавання й розуміння як власних емоцій, так і емоцій клієнтів чи колег, а також управління ними. Забезпечити цілеспрямований системний його розвиток можна лише за певних умов розвитку у спеціально організованому освітньому середовищі, покликаному сприяти вдосконаленню всіх складників емоційного інтелекту майбутніх фахівців із соціальної роботи – внутрішньоособистого (емоційна самосвідомість, саморегуляція і т.д.) та міжособистісного емоційного інтелекту (емпатія, асертивність, проактивність тощо). Подальшого ретельного вивчення потребує реальний стан розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у процесі їх професійної підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Баган Мирослава, Навальна Марина, Істоміна Алла Індивідуальні вербальні коди спонтанної емоційної психорегуляції сучасної української молоді. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. зб. наук. праць*. Переяслав: ФОП Домбровська Я.М. 2022. Вип. 31(2). 162 с. С. 6–33.
3. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2005. 19 с.
4. Бреус Ю. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти : Навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 36 с.
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект : Книжка, яка змінює уявлення про те, що означає бути розумним. Х. : Vivat, 2021. 512 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Кузнецов М. А. Эмоциональная память в мнемической системе личности : дис. ... докт. психол. наук. Харьк. нац. пед. ун-т им. Г.С. Сковороды. Х., 2008. 490с.
8. Психологія емпатії : [Монографія] / Журавльова Л. П. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» : для першого (бакалаврського) рівня. [Електронний ресурс]. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf>
10. Conway M. A. (1990) Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories // K. J. Gilhooly, M. T. G. Keene, R. H. Logie, & G. Erdos (Eds.), *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought*. Vol. 2. Chichester : Wiley. S. 89–124.

## REFERENCES

1. Andreeva Y. (2011). *Emocionalnyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii*. Novopolotsk: PHU. 388 s. [in Russian]
2. Bahan Myroslava, Navalna Maryna & Istomina Alla (2022). Individual Verbal Codes of Spontaneous Emotional Psychoregulation of Modern Ukrainian Youth. *Psycholinguistics Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav*. 31(2). 162 s. S. 6–33. [in Ukrainian]
3. Bokhonkova Yu. O. (2005). *Osobystisni chynnyky sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii pershokursnykiv do umov vyshchych navchalnykh zakladiv* (PhD Thesis), Kyiv. [in Ukrainian]
4. Breus Yu. (2016) *Rol emotsiinoho intelektu v profesiinii diialnosti kerivnyka zakladu serednoi osvity : Navchalnyi posibnyk*. Kyiv : DP «NVTs «Priorytety». 36 s. [in Ukrainian]
5. Goulman D. (2021). *Emotsiinyi intellekt: Knyzhka, yaka zminiue uiavlennia pro te, shcho oznachaie buty rozumnym*. Kh.: Vivat. 512 s. [in Ukrainian]
6. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. [Elektronnyi resurs]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]
7. Kuznetsov M. A. (2008). *Emocionalnaya pamyat v mnemicheskoy sisteme lichnosti* (PhD Thesis), Khark. nats. ped. un-t ym. H.S. Skovorody.
8. Zhuravlyova L. P. (2007). *Psykhohihiia empatii: Monohrafiia*. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. 328 s. [in Ukrainian]
9. *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota»: dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> [in Ukrainian]
10. Conway M.A. (1990). Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories // K. J. Gilhooly, M. T. G. Keene, R. H. Logie, & G. Erdos (Eds.), *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought*. Vol. 2. Chichester : Wile. S. 89–124.

---

### N. A. PERKHAILO

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work,*

*Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine*

*E-mail: ne-la@ukr.net*

*<https://orcid.org/0000-0002-3332-6256>*

## SEARCH FOR SOCIO-PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Considering the need for a substantive and technological upgrade of the social work system, which should meet the challenges of the time, to the demands of society, there is a need to find ways for its optimization. The article is devoted to the actual problem of improving the social work specialists' professional training through the special development of applicants' emotional intelligence. The publication presents modern views on the emotional intelligence phenomenon as a personal characteristic that requires special consistent formation. The author reveals the essence of this category in the context of professional conditions of future social work specialists: taking into account the complexity, stressogenicity, emotional and communicative tension of the social sphere, the need for timely prevention of employees' professional destruction and burnout. The necessity of developing applicants' assertiveness, emotional and stress resistance, emotional maturity on the basis of integration of social, emotional and academic components of their professional training is substantiated.

The article highlights the objective prerequisites for the emotional development of students as persons sensitive to emotional changes. Formation of future social work professionals' adaptive potential by creating professionally oriented, contextual learning situations that would lead to significant personal transformations, activate their emotional defense mechanisms. The role of foreign experience in the implementation of special socio-emotional programs, methods (strategies) for the development of emotional intelligence of youth, socio-emotional and ethical training programs, formation of an appropriate set of socio-emotional competencies in the purposeful improvement of the future social work professionals' emotional intelligence is revealed.

**Key words:** development of emotional intelligence, social work specialist, professional training.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.22>

### **К. М. П'ЯВКА**

*викладач акордеону кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [kpyavka@lpc.ukr.education](mailto:kpyavka@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6015>*

### **Б. Б. КОЦЮРБА**

*викладач циклової комісії викладачів народних інструментів,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [bko@lpc.ukr.education](mailto:bko@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-4210-0248>*

### **І. М. П'ЯВКА**

*викладач циклової комісії викладачів народних інструментів,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ipyavka@lpc.ukr.education](mailto:ipyavka@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6015>*

## **МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Вміння грати на слух, добре читати з листа, транспонувати та імпровізувати є запорукою успіху музиканта. Вочевидь, на сьогодні цінним є той виконавець, який не просто добре виконує та інтерпретує найкращі зразки світової класики, але вміє легко і вільно самовиражатися на сцені мовою музики, тобто імпровізувати. Пошук нових прогресивних технологій навчання у сфері музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України зумовлено потребою формування фахівця якісно нової формації, який здатний передбачати зміни і своєчасно реагувати на них на високому професійному рівні. Йдеться, насамперед, про формування в майбутнього вчителя музики імпровізаційної майстерності, що дозволяє забезпечити його професійну мобільність та конкурентоспроможність.

Імпровізацію прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу, що виникає безпосередньо у процесі творчої діяльності, а також її результат і засіб удосконалення. Найбільшого поширення імпровізація й експромт як вид імпровізації набули у художній творчості як об'єктивно необхідний елемент професійної діяльності у сфері мистецтва.

Звісно, не завжди і не у кожному музичному творі виконавець повинен імпровізувати, проте така навичка є вкрай необхідною в разі виконання джазових творів, а також тих, що пов'язані з народнопісенними витоками. Основу навчання імпровізації становить вивчення ритмічних моделей, притаманних різним музичним стильовим напрямкам, засобів побудови мелодики, мотивного розвитку та застосування певних ладів. Також обов'язковим є опанування знань про фактурні особливості, що відповідають різним стилям. Завданнями новітніх освітньо-професійних програм є створення навчальних комплексів, які структурно нагадують трикутник або піраміду, в основі якої – комплекс дисциплін музично-теоретичного спрямування, далі – спеціальні фахові дисципліни і вершина – практична підготовка. Взаємодія означених комплексів освітніх компонентів сприятиме розвитку музичного мислення, творчої фантазії, емоційної розкутості, а, головне, – зміцнює комунікативний аспект освітнього процесу.

**Ключові слова:** імпровізація, музично-творчі здібності, імпровізаційні уміння, інструментальне мистецтво.

**Поставлення проблеми.** Сучасна музична освіта прагне знайти чіткі параметри співвідношення традиційних та інноваційних підходів до навчання, що максимально сприяють

творчому розкриттю особистості та створюють умови психологічного та емоційного комфорту майбутніх фахівців. Трансформаційні процеси, зокрема, акцентуація освіти на практичній та самостійній підготовці музикантів у закладах освіти мистецького напрямку дали поштовх для визначення змісту освітніх програм з музично-теоретичної та практичної фахової підготовки студентів. Завданнями новітніх освітньо-професійних програм є створення навчальних комплексів, які структурно нагадують трикутник або піраміду, в основі якої – комплекс дисциплін музично-теоретичного спрямування, далі – спеціальні фахові дисципліни і вершина – практична підготовка. Взаємодія означених комплексів освітніх компонентів сприятиме розвитку музичного мислення, творчої фантазії, емоційної розкритості, а, головне, – зміцнює комунікативний аспект освітнього процесу. Ефективність впровадження, будь-якої моделі навчання, залежить від низки факторів – мотивації, системи цінностей, культурного контексту, адже сутність процесу навчання – формування особистості, забезпечення умов для розвитку духовних сил студента, його соціалізація, розширення музично-виконавського досвіду, оволодіння культурними моделями в особистісному становленні. Пошук нових прогресивних технологій навчання у сфері музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України зумовлено потребою формування фахівця якісно нової формації, який здатний передбачати зміни і своєчасно реагувати на них на високому професійному рівні. Йдеться, насамперед, про формування в майбутнього вчителя музики імпровізаційної майстерності, що дозволяє забезпечити його професійну мобільність та конкурентоспроможність. Завдяки поширенню форм вільного музикування, популяризації різноманітних естрадно-джазових жанрів та стилів, необхідним стало формування в музиканта нової техніки – імпровізаційної. В її основі – такі навички, як: гра на слух, здатність до вправної модуляції чи транспонування, вміння зіграти будь-яку музичну думку експромтом тощо. Таким чином, навички імпровізації є невід’ємним атрибутом творчості музиканта, що свідчить про його рівень професіоналізму і майстерності.

**Мета статті** – окреслити теоретичні та методичні особливості формування імпровізаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Аналіз попередніх досліджень.** Мистецтво імпровізації обґрунтовано у фундаментальних педагогічних та психологічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Є. Барбан, Н. Корихалова, В. Медушевський, В. Москаленко, Є. Назайкінський та ін.), а також у методичній та творчій діяльності провідних майстрів-виконавців й композиторів (І. Бриль, В. Симоненко, Ю. Панас’є, У. Сарджент, М. Скорик, Ч. Корія, Дж. Ширінг, В. Пацера, І. Закус, Н. Лебедева, Р. Іванов та ін.). У вітчизняній науковій літературі розглядається проблема педагогічної імпровізації, зокрема у дослідженнях О. Башкір, О. Олексюк. Особливу увагу вчені приділяють імпровізації в джазі («Лексикон джаза» В. Симоненка, «Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез» В. Тормахової, «Джазінг як форма взаємодії академічного та «третього» пластів у джазі» О. Воропаєвої, «Школа джазової імпровізації» Ю. Маркіна, «Українські джазові стандарти» І. Закуса та інші). Психологічні засади формування умінь та навичок імпровізації у майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у працях А. Брушлінського, Л. Бочкарьова, Є. Ільїна, О. Леонтєва, Є. Назайкінського, В. Петрушина, С. Рубінштейна, Б. Теплової та ін. Для розв’язання окресленої проблеми важливе значення мали основні положення з питань інструментального виконавства і музичного навчання (О. Алексєєв, Б. Асаф’єв, Л. Баренбойм, А. Бірмак, Л. Гінсбург, Й. Гофман, Н. Голубовська, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, С. Савшинський та ін.); з теорії музичного виховання (Є. Тімакін, Г. Шатковський, А. Шмідт-Шкловська, А. Яфальян та ін.), а також теоретико-методичні дослідження з питань педагогіки мистецтва (Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, О. Комаровська, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Хижна, Д. Юник та ін.). Упродовж останніх десятиліть можна спостерігати появу значної кількості наукових досліджень, дотичних до окресленої проблеми, а саме: навчання джазової імпровізації (І. Бриль, Д. Бейлі,

Е. Кунін, Д. Лівшиць, О. Маклігін, О. Павленко, К. Шпаковська, В. Шулін та ін.); теорії імпровізації (О. Баташев, Ю. Кінус, Л. Мун, С. Мальцев та ін.); виховання засобами імпровізації (Е. Брилін, Н. Гродзенська, Т. Дмитрієва, К. Шпаковська, В. Шацька, В. Усачьова та ін.). Однак, питання формування умінь та навичок імпровізації у майбутніх учителів музичного мистецтва залишаються недостатньо вивченими. Існуючі праці розкривають лише окремі аспекти зазначеної проблематики, які стосуються переважно джазової імпровізації, її виховних можливостей і впливу на особистість музиканта, в той час як змістова та практична складова окреслені лише частково.

**Результати та дискусії.** Серед здібностей та умінь у різних видах музичної діяльності особливе місце займають музично-творчі здібності. До них належать: інтерпретація, імпровізація та створення музики. Ці здібності безпосередньо пов'язані з усіма видами здібностей у музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя, а саме: виконавськими; уміннями словесного пояснення; уміннями коригувати виконання відповідно до особливостей аудиторії, що сприймає; поєднання художнього виконання із бесідою. Найбільш складним із зазначених музично-творчих здібностей є імпровізація. Імпровізація – найбільш жива й активна форма музикування. Навчання імпровізації в середній і вищій ланці професійного музичного навчання є непростим завданням і пов'язано з низкою методичних і практичних труднощів.

Термін «імпровізація», тобто «миттєве або спонтанне створення художнього твору безпосередньо в момент його виконання» [Колосовська] містить протиставлення тривалій і кропіткій роботі з його опрацювання і художнього удосконалення. Імпровізацію визначають звичайно як «мистецтво мислити і виконувати музику одночасно» [Стецюк]. Імпровізацію прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу, що виникає безпосередньо у процесі творчої діяльності, а також її результат і засіб удосконалення. Найбільшого поширення імпровізація й експромт як вид імпровізації набули у художній творчості як об'єктивно необхідний елемент професійної діяльності у сфері мистецтва. Імпровізація в будь-якому виді художньої творчості є засобом досягнення

більшої глибини, емоційності, експресивності вираження в певній діяльності, інтуїтивного втілення виконавцем індивідуально-своєрідного розуміння того чи іншого жанру.

Імпровізаційне начало було притаманне першим формам музикування, які мали синкретичний характер. Імпровізація стала основою джазу, одного з провідних напрямів естрадної культури ХХ–ХХІ ст. Також імпровізація виступає важливим компонентом сучасних композиторських технік, які мають авангардний характер. І, власне, музичний твір, який має часову природу, поєднує у собі елементи свободи, імпровізації тощо. Саме тому опанування імпровізаційних навичок є надзвичайно необхідним для здобувачів освіти мистецького спрямування, які навчаються за фаховим напрямом.

На сучасному етапі розвитку музичного мистецтва серед молодих виконавців все більшої популярності набуває сфера вільного інструментального музикування. Вміння грати на слух, добре читати з листа, транспонувати та імпровізувати є запорукою успіху музиканта. Вочевидь, на сьогодні цінним є той виконавець, який не просто добре виконує та інтерпретує найкращі зразки світової класики, але вміє легко і вільно самовиражатися на сцені мовою музики, тобто імпровізувати. У звичайному буденному житті людина повсякчас стикається з імпровізацією, але не надає їй нагального значення. Кожна мить людського життя не обходиться без імпровізації і несе в собі момент творчості навіть тоді, коли це частина заздалегідь продуманого плану. Імпровізація як універсальне явище, проявляється у різних сферах життя, тому її сутність і особливості досліджують у різних науках, у тому числі у філософії, психології та педагогіці, мистецтвознавстві.

Етимологія терміну «імпровізація» походить від французького (*improvisation*), італійського (*improvvisazione*) та латинського (*improvises*), що означає непередбачуваний, і вказує на раптовість, як на головну ознаку процесу імпровізації [Денисюк].

Мистецтво музичної імпровізації бере свій початок із усної народної творчості: пісні та інструментальні мелодії передавалися наступним поколінням із вуст в уста та напам'ять. Це сприяло появі низки елементів імпровізації під

час їх виконання. Тому й недивно, що, наприклад, одну й ту ж саму старовинну народну пісню можна було почути в різних варіаціях, а інструментальні мелодії виконувалися кожна на свій лад. Явище імпровізації набуло широкого розповсюдження значно пізніше – у часи середньовіччя. Спочатку імпровізування використовувалося у вокальній культовій музиці, тому, що, перш за все, форма її записування була приблизною, неповною (невми, крюки), і виконавці змушені були часто імпровізувати. Згодом, в епоху Відродження, більш високого художнього рівня набуло мистецтво імпровізації композиторів і виконавців. З розвитком інструментальної сольної музики, особливо для клавішних інструментів, імпровізація поступово «переросла» у створення окремих музичних п'єс. Поглиблення музичного змісту, ускладнення його форм у XVIII–XIX ст. вимагали від композиторів точного запису музичних текстів. Тож з кінця XVIII ст. виконавська імпровізація почала поступатися місцем нотному запису, але водночас відбувалося її «відшліфовування». У першій половині XIX ст. набули поширення такі форми імпровізації: вільне фантазування, імпровізація на певну задану тему. Найчастіше віртуози-інструменталісти демонстрували імпровізаційні номери на завершенні концертних програм. Вважалося, що музична імпровізація є необхідною професійною навичкою виконавця, а з XX ст. до неї також почали ставитися й як до важливого засобу розвитку творчих здібностей дітей під час отримання музичної освіти. Незважаючи на означену етимологію поняття, імпровізація у різних видах діяльності відрізняється одна від одної. Така відмінність зумовлена особливостями, специфікою різних сфер діяльності та умовами їх реалізації.

«Імпровізація була поширена за часів великих композиторів: Й. Баха, Г. Генделя, В. Моцарта, Ф. Шопена та інших (у своїх творах вони мали цілі розділи для імпровізування, які проявлялись у каденціях чи прелюдіях)» [Коловська, 130]. У філософії імпровізація проявляється у вмінні миттєво реагувати на навколишні події; у психології – виражає несвідомий пошук асоціативної домінанти і миттєвість відгуку на неї (через прояв інтуїції, креативності мислення); у педагогіці – здатності швидкого знаходження педагогом необхідного рішення;

у мистецтві – творчою самореалізацією митця. Вперше імпровізація стала предметом вивчення філософією і протягом віків її розуміння пройшло суттєву сутнісно-культурну еволюцію. Так, первинні натяки щодо явища імпровізації ми знаходимо у працях і висловлюваннях античних мислителів (Діоген, Фалес, Епікур, Платон, Арістотель), які визнавали її атрибутом повсякденного життя, що дозволяє людині миттєво реагувати на навколишні події. У філософії античності простежується імпліцитно-практичний підхід до осмислення імпровізації, де імпровізаційність виступає загальною характеристикою античного дискурсу. Тому, перш за все, великі мислителі цього періоду вбачали її основою ораторської майстерності і підкреслювали зв'язок не підготовленої заздалегідь промови з встановленням істини [Реброва].

Саме у музичній діяльності однією із найважливіших проблем є формування у майбутніх учителів музики навичок музичної імпровізації. Знання та уміння імпровізації створюють зовсім інше відношення до виконуваних творів, значно зменшується час, необхідний для розучування нотного матеріалу, збільшується впевненість у собі на сцені, зростає творча ініціатива виконавця. Навички імпровізації дають можливість виконавцеві оволодіти швидкою реактивністю музичного мислення, адаптивністю до виконавських умов, стресостійкістю. Оволодівши навичками імпровізації, процес виконання музичних творів набуває рис справжньої творчості і свободи. У процесі виконання музикант мислить готовими звуками, пасажами, формами і стилем. Усі вони викладені на нотному папері, добре знайомі, закріплені і знаходяться у його голові. Така музична гра доведена до повного автоматизму, де час від часу включається свідомість. Це означає, що музикант у процесі виконання вивченої п'єси перестає активно мислити. Адже він давно завчив (на рівні автоматизму), куди потрібно перенести руку в конкретний момент і після чого зіграти той чи інший звук. Тому, виконавцеві варто на хоча б момент відволіктися від гри, як стається найгірше – виконавський процес втрачає свою цілісність: він переривається або взагалі зупиняється. Не рідко в таких випадках музикант не може активно включитися і продовжити виконання



твору, його мисленнєві процеси не одразу можуть активізуватися. Можливо, частково, саме через обмеженість в активному діянні (через мислення) виконавець не має успіху на сцені. Музично-виконавська діяльність має свою специфіку і особливості. Специфічність умов музично-виконавської діяльності виражається у необхідності виступів на публіці і публічного оцінювання, що для більшості музикантів є фактором емоційного і фізіологічного напруження. Успішна концертна діяльність великою мірою залежить від уміння регулювати свої емоційні стани та поведінку. Особливо цінною стає здатність регуляції у процесі виконання, яка не рідко виражається у можливості діяти раптово, швидко, оперативно. Уміння швидко зреагувати на непередбачувані, не рідко стресові обставини і привести до порядку свій психоемоційний стан, а також здатність врегулювати сам виконавський процес у широкому сенсі виражається як вміння саморегуляція музиканта, яка реалізується через вміння імпровізаційно діяти. Так чи інакше, але з потребою імпровізаційно діяти зустрічається у своїй діяльності кожен виконавець. Під імпровізаційною дією ми розуміємо здатність до саморегуляції виконавського процесу і власних психоемоційних станів на сцені. Бувають випадки, коли музикант виконуючи музичний твір раптово забуває нотний текст чи випадково «злітає з клавіш» і губиться на сцені. Часто якісь внутрішні переживання чи стреси, емоційні ситуації, заміна музичного інструменту (на якому він ні

разу не грав до цього) породжують у грі великі негаразди, що негативно впливають на кінцевий результат виступу. Однак, музикант, який здатний швидко оцінити подібну ситуацію, миттєво зреагувати і обрати конкретний план дій на врегулювання ситуації, дає можливість сказати, що у нього високий рівень саморегуляції і діяв він імпровізаційно.

Звісно, не завжди і не у кожному музичному творі виконавець повинен імпровізувати, проте така навичка є вкрай необхідною в разі виконання джазових творів, а також тих, що пов'язані з народнопісенними витоками. Основу навчання імпровізації становить вивчення ритмічних моделей, притаманних різним музичним стильовим напрямом, засобів побудови мелодики, мотивного розвитку та застосування певних ладів. Також обов'язковим є опанування знань про фактурні особливості, що відповідають різним стилям.

**Висновки.** Отже, імпровізація виступає універсальним явищем, що проявляється у всіх сферах життя людини і у різних аспектах її діяльності з притаманною специфікою. Така відмінність зумовлена особливостями та умовами реалізації конкретного виду діяльності. Так, у філософії імпровізація проявляється у вмінні миттєво реагувати на навколишні події; у психології – виражає несвідомий пошук асоціативної домінанти і миттєвість відгуку на неї (через прояв інтуїції, креативності мислення); у педагогіці – здатності швидкого знаходження педагогом необхідного рішення; у мистецтві – творчою самореалізацією митця.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Денисюк І. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.02; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. С. 256.
2. Колосовська О. Імпровізація як розвиток творчої фантазії (через призму джазового виконавства). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 8. С. 129–132.
3. Ніколаєвська Ю.В. Аутентична виконавська стратегія та її сучасні трансформації. *Аспекти історичного музикознавства*. 2017. Вип. 10. С. 180–198.
4. Стецюк Б.О. Джазова фортепіанна імпровізація як полістилістичний феномен (на прикладі творчості Ч. Корія) : дис. канд. мистецтвозн. : 17.00.03 ; Харківський національний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського. Харків, 2019. 208 с.
5. Тормахова В., Боб Столофф: техніка джазової імпровізації. *III міжнародна науково-практична конференція «Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство»*. 24–25 березня 2021 р. Київ, 2021. С. 68–70.
6. Денисюк І. Сучасний стан сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України*. Вип. 21, Київ, 2017. С. 169–180.

7. Реброва О. Є. *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів ін.-тів мистецтв. пед. ун-тів. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського*. Київ, 2011. 84 с.
8. Aebersold J. *Jazz. USA : Advance Music*, 1992. 145 p.
9. Baker D. *Jazz Improvization. A Comprehensive Method for All Musicians*, 1999. 128 p.
- Amade J. *Jazz improvisation how to play it and teach it*. – N.Y., 1967.
- Choksy L. *Teaching music in the twentieth century / L. Choksy*. – New York : Englewood Cliffs : Prentice-Hall Cop., 1986. 343 p.

#### REFERENCES

1. Denisyuk I. (2017). *Formation of improvisation skills of future music teachers in the process of instrumental and performance training: dissertation. Ph.D. ped. Sciences: 13.00.02; National Pedagogical University named after M.P. Drachomanova*. Kyiv. P. 256.
  2. Kolosovska O. (2014). *Improvisation as the development of creative imagination (through the prism of jazz performance). Current issues of humanitarian sciences. Issue 8*. P. 129–132.
  3. Nikolaevska Yu.V. (2017). *Authentic executive strategy and its modern transformations. Aspects of historical musicology. Issue 10*. P. 180–198.
  4. Stetsyuk B.O. (2019). *Jazz piano improvisation as a polystylistic phenomenon (on the example of Ch. Korias work): diss. Ph.D. art history : 17.00.03 ; Kharkiv National University of Arts named after I.P. Kotlyarevsky*. Kharkiv, 208 p.
  5. Tormakhova V., Bob Stoloff: (2021). *technique of jazz improvisation. 3rd international scientific and practical conference “Ukraine in the world globalization processes: culture, economy, society”*. March 24–25, 2021. Kyiv, pp. 68–70.
  6. Denysiuk I. (2017). *Current state of formation of improvisation skills of future music teachers. Theoretical and methodological problems of raising children and school youth: collection. of science works Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. 21*, Kyiv, pp. 169–180.
  7. Rebrova O. E. (2011). *Methodology and research methods of art pedagogy. educational method manual for students and masters of other arts. ped. universities Southern Ukraine national ped. University named after K. D. Ushinskyi*. Kyiv, 2011. 84 p.
  8. Aebersold J. *Jazz. USA: Advance Music*, 1992. 145 p.
  9. Baker D. *Jazz Improvization. A Comprehensive Method for All Musicians*, 1999. 128 p.
  10. Amade J. *Jazz improvisation how to play it and teach it*. – N.Y., 1967.
  11. Choksy L. *Teaching music in the twentieth century / L. Choksy*. – New York: Englewood Cliffs : Prentice-Hall Cop., 1986. 343 p.
-

**K. M. PYAVKA**

*Accordion Lecturer at the Department of Theory and Methodology  
of Music Education and Instrumental Training,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: kpyavka@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6015>*

**B. B. KOTSYURBA**

*Accordion Lecturer at the Department of Folk Instruments,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: bko@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-4210-0248>*

**I. M. PYAVKA**

*Accordion Lecturer at the Department of Folk Instruments,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: ipyavka@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6015>*

**SETTINGS FOR THE FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS  
IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING  
OF FUTURE MUSIC TEACHERS**

Modern music education strives to find clear parameters of the ratio of traditional and innovative approaches to learning, which maximally contribute to the creative disclosure of the personality and create conditions for the psychological and emotional comfort of future professionals. Transformational processes, in particular, the accentuation of education on the practical and independent training of musicians in educational institutions of the artistic direction, gave the impetus for determining the content of educational programs for musical-theoretical and practical professional training of students. The tasks of the latest programs are to create educational complexes that structurally resemble a triangle or a pyramid, at the base of which is a complex of disciplines of a musical and theoretical direction, then special professional disciplines and the top is practical training. The interaction of these complexes develops musical thinking, creative imagination, emotional openness, and most importantly, it has a communicative aspect. The effectiveness of the implementation of any learning model depends on a number of factors – motivation, value system, cultural context, because the essence of the learning process is the formation of a personality, provision of conditions for the development of the student's spiritual forces, his socialization, expansion of musical and performance experience, mastery of cultural models in personal development. The search for new progressive learning technologies in the field of music-pedagogical education, which is taking place against the background of the reform of higher education in Ukraine, within this process there is a qualitative transition from an old-style music teacher to the formation of a specialist of a qualitatively new formation, who is able to anticipate changes and respond to them in a timely manner at a high professional level. It is, first of all, about the formation of improvisation skills in the future music teacher, which allows to ensure his professional mobility and competitiveness. Thanks to the spread of forms of free music making, the popularization of various pop and jazz genres and styles, it became necessary to develop a new technique in the musician – improvisational. It is based on such skills as playing by ear, the ability to skilfully modulate or transpose, the ability to play any musical idea impromptu, etc. Thus, improvisation skills are an integral attribute of a musician's creativity, which indicates his level of professionalism and skill.

**Key words:** improvisation, musical and creative abilities, improvisational skills, instrumental art.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091«04/14»:39(477)(045)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.23>

### П. М. БОЙЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Заслужений працівник освіти України, ректор,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: pbojchuk@lpc.ukr.education*

*<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>*

### С. С. МАРЧУК

*завідувач кафедри педагогіки та психології,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: smarchuk@lpc.ukr.education*

*<https://orcid.org/0000-0001-8520-822X>*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДАВНЬОЇ РУСІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ЕТНОГРАФІЧНОМУ РАКУРСАХ

Важливим у сучасних умовах є процес переосмислення розвитку національної освіти задля утвердження державності України, виховання українців-патріотів, які ґрунтовно знають свою історію, культуру, традиції. Історико-культурні надбання та освітні традиції виступають дієвим чинником національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти, формують у них громадянсько-культурні цінності та компетентності. Звичайно, найефективнішим є звернення до першовитоків духовності та культури нашого народу – Давньої Русі.

Мета статті полягає у здійсненні історико-педагогічного аналізу розвитку та становлення давньоруської шкільної освіти, з'ясуванні передумов поширення писемності київськими князями, тісного зв'язку із кращими європейськими та українськими народними освітніми традиціями.

Встановлено, що розвиток ідей про освіту й виховання в період Давньої Русі має загальнодержавне значення. Дослідження показало, що за князювання Володимира Великого, Ярослава Мудрого освіта стає важливим пріоритетом державної і релігійної політики.

З'ясовано, що Ярослав Мудрий – перший київський князь, який запровадив міжнародну мобільність, залучивши на навчання європейських монархів у вищій школі «книжного вчення» при Софії Київській 1037 року. Показано, що просвітницька діяльність князя Ярослава та його родини залишили помітний слід в історії української культури. Адже Давня Русь не поступалась в освіченості тогочасним країнам Європи.

Доведено, що давньоруська освіта має тісні інтеграційні зв'язки з культурою Візантії, у зміст освіти включені «сім вільних мистецтв», іноземні мови, заняття спортом. Аналіз етнографічних матеріалів засвідчує звернення до народного досвіду, народних звичаїв та традицій початку навчання на свято Наума, виходячи із практичних потреб українців як умілих землеробів.

Простежено важливі тенденції тогочасної давньоруської освітньої традиції – народність, гуманізм, демократизм, європеїзм, нерозривний зв'язок із працею та життям.

**Ключові слова:** Давня Русь, освіта, школа, «книжне вчення», Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах.

**Поставлення проблеми.** Утвердження державності України є необхідною історичною передумовою піднесення національної культури, а освіта виступає найважливішим пріоритетом суспільного розвитку. Одним із підґрунть державної політики у сфері сучасної освіти є:

– виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;

– нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями [Закон України «Про освіту» (2017)].

Вироблення науково-теоретичних і методичних засад патріотичного виховання сучасної молоді спонукає до вивчення та аналізу національних освітніх історико-педагогічних традицій, їх глибоке вивчення з метою реалізації принципу історичної і соціальної пам'яті, що спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності [Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022)].

Звернення до давньоруського педагогічного досвіду в сучасних умовах є важливим засобом актуалізації української освітньої традиції, розуміння її самобутніх національних та європейських витоків, також є дієвим джерелом національно-патріотичного виховання учнівської та студентської молоді України.

**Аналіз попередніх досліджень.** В історико-педагогічній літературі проблема розвитку та становлення давньоруської освіти розгорнута в працях Л. Артемової, С. Бабишина, М. Левківського, В. Кравця, О. Любара, Л. Медвідь, О. Радул, С. Сірополка, Д. Скільського та ін. Здебільшого автори акцентують увагу на таких аспектах означеної проблеми:

- соціальні умови становлення писемності та виникнення перших шкіл у Київській Русі [Левківський : 141];
- школа і освіта за часів християнізації Русі [Любар : 96];
- виховання та освіта в Україні-Русі, Київській державі [Скільський : 11], [Артемова : 31];
- формування системи освіти, її ланок, змісту, форм і методів навчання та виховання [Медвідь : 35];
- погляди на стан освіти в Київській Русі [Сірополко : 25].

Вивчення та аналіз етнографічних джерел засвідчує опис та фіксацію освітньо-культурних традицій, що започаткувалися у давньоруську добу та знайшли свій розвиток та продовження у подальшому національно-культурному освітньому поступі. Зокрема, в етнографічних працях О. Воропая, О. Ковальчука, В. Скурагівського та ін. описано народні уявлення про організацію навчання в давні часи, приурочення до свята Наума.

У цілому результати досліджень свідчать, що у період зародження та становлення Давньої Русі освіта була на досить високому рівні. Оскільки для задоволення політичних і духовних потреб давньоруського суспільства потрібні були грамотні люди, тому існували форми і способи їх підготовки, навчання [Артемова : 37]. Проте проаналізовані науково-літературні джерела здебільшого висвітлюють означену проблему в культурно-історичному контексті, хотілося б у нашій науковій розвідці поєднати історико-педагогічні та етнографічні концепції організації шкільної освіти в давньоруській державі задля визначення її самобутності та європейського вектору розвитку.

**Мета статті** – проаналізувати особливості специфіку розвитку шкільної освіти в Давній Русі, визначити роль світської (князівської) влади у поширенні писемності та грамотності, охарактеризувати типи давньоруських шкіл та народні звичаї організування навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідники В. Скотний, С. Черепанова зазначають, що розвиток освіти у Київській Русі ґрунтується на власних національних традиціях та використанні античного й болгаро-візантійського досвіду шкільного навчання. Поширенню грамотності сприяло прийняття християнства у його східному, православному варіанті, що, на відміну від католицизму, давало змогу проводити богослужіння рідною мовою. У період переходу від язичництва до християнства на Русі паралельно існували язичницькі та християнські школи [Українська культура : 42–41].

Український історик педагогіки С. Сірополко стверджує, що немає однозначної думки щодо існування організованих шкіл у Київській державі та рівня тогочасної освіти. На його думку, причина розбіжності думок полягає в тому, що дослідники питання стану освіти в Київській Русі в своїх міркуваннях виходять із різних історичних матеріалів щодо своєї цінності [Сірополко : 25]. Дослідник у праці «Історія освіти в Україні» поділяє учених щодо погляду їх на стан освіти в Київській Русі на три категорії:

- 1) прихильники Ф. Леонтович, М. Лавровський вважали, що освіта за доби Київської держави стояла дуже високо, бо вже того часу

були правильно організовані школи, а саме духовенство вважало за обов'язок поширювати освіту серед своїх парафіян; стародавня школа вчила не тільки читати, писати, співати, але й давала відомості з граматики та лічби, з географії, історії, природознавства, завдяки чому вже в ті часи був окремий клас людей, що володіли всіма освітніми засобами, які знала тоді Візантія;

2) у стародавній Русі не було шкіл, а приватні особи відкривали у себе вдома, так би мовити, публічні читання (думки Е. Голубінського, К. Харламповича);

3) у давніх джерелах зовсім нема виразних вказівок про організовані школи, але ті джерела дають нам право думати, що освіта набувалася тоді чи в колективних школах, чи від поодиноких учителів, причому переважна більшість прагнучих освіти шукала тільки самої письменності – навчання читати; другим ступенем науки було писання й рахунки, подальшим – грецька мова, необхідна у відносинах із Візантією (М. Грушевський) [Сірополко : 26–27].

Шкільна освіта за князювання Володимира Великого (980–1015) і Ярослава Мудрого (1015–1054) стає складником загальнодержавної і церковної політики Київської Русі [Марчук : 8].

Причини, що сприяли швидкому розповсюдженню грамотності на Русі:

– турбота про освіту не лише церковників, а й князівської (світської) влади. Перша школа «книжного вчення» відкрита в 988 року Володимиром при Десятинній церкві (300 учнів). Ярослав Мудрий у 1037 році відкрив двірцеву (палацову) школу у Софійському соборі у Києві;

– навчання в давньоруських школах проводилось рідною, слов'янською мовою, а не як на Заході – латиною;

– розповсюдження такої форми освіти як самоосвіта (що була невідома для Заходу того часу);

– давньоруські школи були більш доступними для простих людей;

– освіта була доступною для дівчат. У 1086 році Ганна Всеволодівна відкрила жіночу школу при Андріївському монастирі у Києві. Низка джерел засвідчує високу освіченість жінок насамперед у князівських верхах. Ярослав Мудрий через своїх високоосвічених

дочок був названий «тестем Європи» (Анна – дружина французького короля Генріха, Єлизавета – норвезького короля Гарольда, Анастасія – угорського короля Анджея). Високоосвіченою була внучка В. Мономаха Євпраксія (Зоя), яка написала перший науковий медичний трактат «Алімма» («Мазі») [Марчук : 8];

– давньоруські школи за своєю організацією були більш демократичними, тут дисципліна носила більш м'який характер [Кравець : 13].

Вагомий вклад у розвиток давньоруської писемності та освіти зробили київські князі Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах. Проаналізувавши історико-педагогічні джерела, подаємо у табл. 1 узагальнену характеристику їх освітньо-культурної діяльності, досвід організування перших давньоруських шкіл різних типів, авторство релігійно-педагогічних творів.

Зазначимо, що писемність у дохристиянські часи вживається у різних сферах суспільного життя – зовнішньополітичному, економічному, торговельному та ін. З договору князя Ігоря з греками 944 року відомо, що повноваження руських послів і купців підтверджували письмові грамоти, замість золотих та срібних печаток, як було раніше. Імператор Візантії Константин VII Багрянородний (905–959) у своєму творі «Про церемонії візантійського двору» повідомляє, що княгиню Ольгу під час її перебування на чолі посольства Русі у Константинополі супроводжували 12 перекладачів [Українська культура : 42].

Як стверджує С. Сірополко, «перші літописні відомості про піклування руських князів про освіту пов'язують з іменем Володимира Великого та належать до часу охрещення України-Руси» [Сірополко : 27]. У «Повісті врем'яних літ» сказано, що Володимир почав посилати забирати дітей у нарочитих мужів своїх і віддавати їх на навчання книжне. А матері плакали за чадами своїми як за померлими, бо ще не були кріпкі у вірі [Повість: 34]. Дітей знатних батьків – старших дружинників, бояр набирали для того, щоб виховати з них паламарів чи рядових священників, а для того, щоб готувати освічених людей і державних діячів, здатних підтримувати стосунки з іншими країнами. На думку М. Грушевського, християнська церква без освіти, а значить без школи – безсильна. Тому

## Освітньо-культурна діяльність давньоруських князів у X–XII ст.

Київський князь	Стисла характеристика діяльності в освітній та культурній справі
Володимир Великий	Один з найпрогресивніших київських князів. Здійснив реформування релігійної, адміністративної систем в загальноєвропейському контексті [Артемова : 38]. Видагний реформатор, будівник Української держави. Організатор школи «книжного вчення» у Києві при Десятинній церкві у 988 році. Нова освіта насаджувалася зверху, дітей знатних батьків забирали з дому і віддавали на вчення книжне [Радул : 9].
Ярослав Мудрий	Великий київський князь, державний діяч, організатор школи вищого типу при Софії Київській у 1037 році. Сформував велику слов'янську державу з могутньою армією, високим рівнем культури, широкими економічними та політичними зв'язками зі світом. Фундатор першої бібліотеки в Давній Русі, що налічувала понад 900 томів (до наших днів дійшли лише чотири книжки: «Ізборник» (1073), «Ізборник (1076)», «Остромирове Євангеліє», «Реймське Євангеліє»). Ярослав організував скрипторій – майстерню перекладів на давньоруську мову грецьких текстів та їх переписування [Українська педагогіка : 13]. У період правління Ярослава Мудрого на Русі остаточно утвердилося християнство, сформувалася організація давньоруської православної церкви. Був високоосвіченою людиною, любив читати. З його ініціативи було створено давньоруський літописний звід, покладений в основу «Повісті врем'яних літ».
Володимир Мономах	Великий київський князь, державний діяч. Один із найвидагніших діячів свого часу, визначний письменник, чії твори відповідали як політичній лінії князя, так і програмі культурних реформ: підтримці літератури, освіти літописання [Українська педагогіка : 28]. Автор «Повчання» – першого педагогічного твору середньовічної Європи, написаного світською людиною [Радул : 27]. За його князювання було здійснено багато перекладів із візантійських видань, почали складатися житія святих, збудовано і прикрашено Михайлівський Золотоверхий і Видубицький монастирі у Києві.

офіційно було запроваджено більш досконалу азбуку «кирилицю», замість існуючої «глаголиці», яку створили видагні болгарські просвітники Кирило і Мефодій у 863 році. Це суттєво вплинуло на подальший розвиток шкільної справи в Київській державі [Скільський : 41].

За Ярослава Мудрого Русь посіла визначне міжнародне становище, про що свідчать династичні зв'язки з низкою європейських держав. Освіченість його дочок була відомо на багатьох землях. Нестор Літописець так розповідає про Ярослава: особливу увагу приділяв тому, щоб збільшувати всюди число храмів, поширювати книги й освіту. Отець же його Володимир зорав й розм'якшив, тобто хрещенням просвітив. Цей же засіяв книжними словами серця віруючих людей [Українська педагогіка : 12]. «І до книг був прихильний, часто читаючи їх вдень і вночі. І зібрав книгописців дуже багато, які перекладали з грецької на слов'янську мову і написали багато книг, за якими віруючі люди вчаться і насолоджуються вченням божественним [Повість : 34]. З цих книжок було створено першу на Русі бібліотеку, яка містилася в храмі святої Софії. «Євангеліє» (згодом одержало назву Реймського), привезене з Києва дочкою Ярослава Анною, майбутньою королевою

Франції, стало національною святинею: на ній присягали королі Франції [Українська педагогіка : 13]. Двірцева вища школа, заснована Ярославом у 1037 році при Софії Київській, за влучним висловом М. Грушевського, стала першою українською академією.

Просвітницька діяльність Ярослава Мудрого і його родини залишила помітний слід в історії української культури. Давня Русь не поступалась в освіченості тогочасним країнам Європи. При дворі Ярослава виховувались та служили Едвін і Едуард – сини англійського короля Едуарда, Магнус – син норвезького короля Олафа, Улаф – син шведського короля Стенкіля Інге та ін.

Всеволод – син Ярослава Мудрого, батько Володимира Мономаха, знав п'ять іноземних мов (як зазначає В. Мономах у «Повчанні»), користувався високим авторитетом у багатьох країнах. Дослідники припускають, що це, ймовірно, були мови грецька, латинська, німецька, угорська й половецька. Всеволод княжив у Києві в 1078–1093 роках, заснував Видубицький монастир. Інший син Ярослава – Святослав, був замовником Ізборників 1073 і 1076 років, фундатором Успенського собору Печерського монастиря [Українська педагогіка : 13]. Анна –

донька Ярослава, навчалась іноземним мовам, історії, співу, малюванню, правилам придворного етикету. Вона стала дружиною французького короля Генріха і королевою Франції після його смерті.

Ганна Всеволодівна – онука Ярослава, відкрила 1086 році при Андріївському монастирі у Києві спеціальну школу, де близько 300 дівчат навчалися письму, музиці, співу, рукоділлю й іншим ремеслам.

Поширенню писемності та грамотності на Русі сприяла меценатська діяльність київських князів – Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, які високо цінували книгу, засновували бібліотеки й школи.

Зазначимо, що термін «школа» ввійшов у вжиток на Русі лише в XIV ст. [Артемова : 39]. Тому стосовно давньоруських освітніх закладів він вживається умовно. У давньоруській педагогічній термінології X ст. з'явилася фразеологічна одиниця «книжне вчення», а в XI ст. термін «училище» (від дієслова «учити»), який зустрічається майже в усіх слов'янських мовах, що свідчить про його давнє походження. Грецький термін школа проник в українську мову через Литву в XIV ст. [Бабишин : 12]. Давні слов'яни використовували термін «урок» у значенні «усний договір», «трудова навчання» [Українська культура : 42].

Офіційно вчителя на Русі називали дяком – від грецького слова «діахос», що означає грамотний. Найраніше вживання цього терміну в педагогічному розумінні засвідчено в напису учня XI ст. на стіні Київського Софійського собору. Цікавим був порядок вибору і найму громадою вчителя. Як показують етнографічні матеріали, кандидат у педагоги вилазив на дзвіницю, а громада «обпитувала» його. Якщо він швидко і дотепно відповідав, то після такого громадського іспиту з ним уклали «ряд» (умову) і він приступав до навчання дітей [Бабишин : 36–37]. «Майстрами грамоти» були і дяки із піддячими, і служителі релігійного культу, і ходячі дидакалі – «школярі-книжники». «Майстер грамоти» або «начотник» – головна фігура в розповсюдженні основ освіти в середньовічній Русі [Кравець : 22].

Відомо, що у XI ст. (періоду розквіту Київської Русі) були такі типи шкіл: «книжного

вчення», монастирські школи, школи-грамоти, кормильство [Кравець : 13]. За князювання Володимира та Ярослава утворюються такі школи: палацова школа підвищеного типу (державний навчальний заклад, що утримувався на кошти князя), школа «книжного вчення» (для підготовки священиків), світська (приватна) школа домашнього навчання [Українська культура : 43]. У табл. 2 подаємо провідні характеристики давньоруських шкіл.

За часів Галицько-Волинської Русі (XIII–XIV ст.) остаточно склався тип української елементарної приватної школи-дяківки, яка в своїх основних рисах зберігалася на всіх українських землях майже до середини XIX ст. Початкове навчання в школі-дяківці починалося з семи років. Учні навчалися читати за азбукою, молитовником та Псалтирем.

Назвемо освітньо-виховні традиції давньоруських шкіл:

- школи організовувалися за грецьким зразком; за програмою середньої школи вивчали «сім вільних мистецтв», обов'язковими були заняття спортом; вищу освіту визначали філософія й риторика;

- виходячи з державних потреб у давньоруських школах вивчали основи письма, читання, рахунку (арифметики), спів, музику, поезику, риторіку, іноземні мови (передусім грецьку й латинь);

- навчальний рік розпочинався з появою першого снігопаду і приурочувався до свята Наума (1 грудня) чи Кузьми і Дем'яна (1 листопада) і закінчувався з появою зелені навесні;

- заняття в школах починалися зранку, потім була перерва на обід, далі заняття тривали до церковної вечері; точно встановленого строку навчання не було, учні навчалися 2–3 роки, доки вистачало коштів у батьків;

- уроки додому не задавалися, учні все визулювали в школі в майстра; кожний займався тим, що йому задано: один – зубрив буквицю, інший – читав часослов, третій – починав списувати прописи;

- учні прибирали приміщення, керував цим староста, що призначався вчителем; він слідкував, щоб учні не псували книг, не шуміли;

- на початку навчання діти вивчали азбуку хоровим методом («азбуку вчать – на всю вулицю кричать»), писали на воску ті букви, які



Таблиця 2

Типи шкіл в Давній Русі

Тип школи	Засновник, час появи, місце	Мета та завдання	Зміст, форми освіти і виховання
«Книжне вчення»	Представники світської (князівської) влади: Володимир Великий, 988 рік, Десятинна церква. Ярослав Мудрий, 1037 рік, Софія Київська.	Підготовка дітей знаті до різних сфер державного, культурного та церковного життя. Патріотичне, моральне, духовне виховання молоді.	«Сім вільних мистецтв»: граматику, діалектику, риторичку, арифметику, музику, геометрію, астрономію. Поетика. Філософія, іноземні мови, християнська догматика, богослов'я, заняття спортом.
Монастирські	Духовенство (ченці, священники), церковна влада. Ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій у 1068 році запровадив Студійський статут.	Виховання на засадах аскетизму: терпіння, смирення, покірність, тілесна безпристрасність.	Життя монахів у гуртожитку, обов'язкова фізична праця, відречення від будь-якої власності, сувора дисципліна, молитослов'я, пости, самозбереження. Хоровий спів.
Навчання грамоти	У кін. XI–поч. XII ст. з'являється поняття «навчання грамоти», за навчання платили батьки, мережа шкіл була у містах; учителі в себе вдома відкривали школи.	Оволодіння елементарною грамотою. Релігійне виховання, хоровий спів.	Індивідуально-групова форма навчання (робота з кожним учнем або невеликою групою – 8–10 учнів). Навчання рідною мовою. Читання, письмо, лічба, спів, християнська мораль, навчальні книги: Часословець, Псалтир, Апостол.
Кормильство	Форма домашнього виховання. Коримльців князі підбирали з воєвод та знатних бояр, що жили в окремих волостях.	Підготовка майбутнього княжича до державних справ, військового та політичного життя.	Малолітній княжич (іноді у віці 5–7 років) відправлявся в інше місто. Розумове, моральне, військово-фізичне виховання. Індивідуальне виховання під наглядом кормильця.

мали засвоїти; грамоту вивчали буквено-складовим методом: спочатку вивчали склади, далі утворювали слова, потім переходили до складання акровіршів – невеликих молитов, перші рядки яких починалися з чергових букв азбуки;

– в основі методики навчання лежало зазубрювання текстів книг, практикувалося коментування незрозумілих термінів і понять; у цей період виникають шкільні книги, до яких вчителі переписували фрагменти «Часослова» і «Псалтиря»; писали на бересті, бо пергамент був дуже дорогий;

– навчання письма здійснювалося у два етапи: 1) писали букви металевими або кістяними стержнями-писалами на церах (навощенних дощечках); 2) вчилися писати на твердій березовій корі (бересті); учні писали на слух, класних дошок не використовували;

– уся система виховання і навчання розглядалася як підготовка до християнського вдосконалення особистості [Марчук : 9–10].

Як зазначалося, навчальний процес, як правило, в давньоруських школах розпочинався на Наума, в перший день зими – 1 грудня. Залежно від того, де і коли завершувались осінні сільськогосподарські роботи, заняття розпочинали з 1 листопада або 1 грудня. 1 листопада відзна-

чали день Кузьми і Дем'яна. Наші предки-ремісники з цим и святами пов'язували віру в лікувальну допомогу їх, покровительство ковалям, а згодом і допомогу в навчанні грамоти. Проте, частина міського населення, що була пов'язана з хліборобством, посилала своїх дітей до школи в день Святого Наума, в зв'язку з чим і самого Наума за давньоруським місяцесловом названо Грамотником [Бабишин : 21].

Як свідчать етнографічні джерела, у різних регіонах України були свої традиції початку навчального процесу у давнину (табл. 3).

Отож, як бачимо, навчання у давнину в Україні розпочинали взимку та приурочували до дня Святого Наума, про що в народні говорили: «Наум наставляє на ум», «Батьюшка Наум, виведи синка на ум», «Прийшов Наум – пора братися за ум», «Я не знаю ні “аз”, ні “буки” – прийде Наум і змусить до науки».

**Висновки.** Таким чином, завдяки аналізу наукових праць із досліджуваної проблеми нам вдалося з'ясувати специфіку розвитку шкільної освіти в Давній Русі, визначити роль князівської влади у поширенні грамотності, вивчити дидактичні особливості й виховні можливості давньоруських шкіл, виявити народні звичаї організування навчального процесу на свято

## Традиції початку навчання в давньоруських школах

Автор / джерело	Опис традиції та характеристика її змісту
І. Калинський [Бабишин : 20]	Напередодні батьки запрошували вчителя додому, його зустрічали добрим словом і поклоном. Батько, тримаючи сина за руку, передавав його вчителю з проханням навчити уму-розуму. Мати стояла біля дверей і повинна була плакати. Майбутній учень підходив до вчителя та тричі кланявся. Той садив його біля себе і розпочиналося навчання. Перший урок був коротким. Потім батьки пригощали вчителя, дарували хліб і рушник, домовлялися за плату і проводжали до воріт.
О. Воропай [Воропай : 33]	У цей день наука в школі на ум піде. Як був я ще малим хлопцем, школярем, батько встануть, бувало, в цей день рано, ще сонце не сходило, і будять мене: – Вставай, Тимоше, та йди до школи. Сьогодні Наума: хай тобі наука на ум піде! А далі пояснюють: – Наум був чоловік мудрий. Дай, Боже, щоб і ти в мене не дурний на світі ріс... Відіславши сина до школи, батько йшов до церкви і ставив свічку перед образом пророка Наума, промовляючи: «Святому на пошану, а моєму синові на розум». «В день святого Наума добре починати вчити дітей: наука на ум піде».
В. Скуратівський [Скуратівський : 155]	У давніші часи навчальний процес розпочинався взимку – першого грудня за тодішнім літочисленням. Це була найзручніша пора, коли сільські діти мали змогу здобувати освіту. Батьки відводили до школи дітей саме на це свято, бо «Пророк Наум наведе на ум». За народними уявленнями, Наум – покровитель розуму, знань і добродетель, а тому селяни були переконані: якщо на свято пророка почати навчання, то дитина успішніше отримає і засвоїть знання, набереться розуму. Особливо це стосувалося дітей слабозрозумітих. Увечері батьки запрошували хрещених, котрі приходили з букварями й починали напам'ять заучувати літери. Хоч згодом терміни початку навчання були переміщені, але в ремісничих цехах і при братствах продовжували давню традицію – майстри набирали собі учнів на свято Наума. На його честь влаштовували цікаві обряди, професійні посвяти тощо. З цього дня починали освоювати музичні інструменти ті, хто бажав оволодіти грою на бандурі чи скрипці. Хто не зміг осилити професійних навиків, таких у народі називали «партачами».
О. Ковальчук [Ковальчук : 57]	У день Наума найкраще віддавати дітей у навчання, тоді наука піде на ум. Раніше, відправляючи сина до школи, його цього дня мили, стригли, вбирали у все нове і вели до дяка, який освячував його прихід на навчання.

Наума. Загалом вивчення означеної проблеми спонукало нас до таких узагальнень:

– становлення шкільної освіти в Київській державі визначалося політичними та духовними потребами давньоруського суспільства в освічених та грамотних людях, що відобразилось у різних формах та способів їх підготовки та організованого навчання;

– давньоруські князі спряли розвитку освітньої справи, виявляли постійний інтерес до шкільної освіти, активно залучали дітей князівської та боярської верхівки до навчання,

а також запрошували здобувати освіти в Києві дітей європейських монархів з Швеції, Англії, Угорщини, Польщі, Скандинавських країн;

– своєрідність давньоруської освіти виявляється в її орієнтації на гуманістичні, демократичні, суспільно-корисні цінності, визначальною стає ідея патріотизму, єдності, морально-духовного вдосконалення особистості.

Серед перспектив подальшого наукового дослідження є висвітлення освітньо-виховних положень, зафіксованих у пам'ятках давньоруської педагогічної літератури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підручник. Київ: Либідь, 2006. 424 с.
2. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі. Київ: Вища школа, 1973. 88 с.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис: у 2 т. Т. 1. Київ: Оберіг, 1991. 456 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 17.01.2023).
5. Ковальчук О. В. Українське народознавство. Книга для вчителя. Київ: Освіта, 1992. 176 с.
6. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України 06 червня 2022 № 527). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (дата звернення: 20.01.2023).
7. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів та ун-тів. Тернопіль: [б. в.], 1994. 359 с.
8. Левківський М. В. Історія педагогіки. Підручник, вид. друге, доп. Київ: Центр навч. літератури, 2006. 376 с.
9. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. Київ: Знання, КОО, 2003. 450 с.

10. Марчук С. С. Технологія вивчення історії української школи і педагогіки в педагогічному коледжі. Навч. посіб. для студ. пед. коледжів, 2-ге вид., перероб. і доп. Луцьк: Твердиня, 2009. 120 с.
11. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
12. Повість врем'яних літ. *Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / за ред. В. Г. Кременя*. Київ: Знання, КОО, 2003. С. 34–35.
13. Радул О. Історія педагогіки України Х–XVII століть: персоналії. Київ: Основи, 2005. 238 с.
14. Сірополко С. Історія освіти в Україні, друге вид. Львів: Афіша, 2001. 664 с.
15. Скільський Д. М. Історія української педагогіки: ілюст. навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 340 с.
16. Скурагівський В. Місяцелік: український народний календар. Київ: Мистецтво, 1993. 208 с.
17. Українська культура: історія і сучасність: навч. посіб. / за ред. С. О. Черепанової. Львів: Світ, 1994. 456 с.
18. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 1: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 624 с.

#### REFERENCES

1. Artemova, L. V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy: pidruchnyk* [History of pedagogy of Ukraine: textbook]. Kyiv: Lybid. 424 s. [in Ukrainian]
2. Babyshyn, S. D. (1973). *Shkola ta osvita Davnoi Rusi* [School and education of Ancient Rus]. Kyiv: Vyshcha shkola. 88 s. [in Ukrainian]
3. Voropai, O. (1991). *Zvychai nashoho narodu* [Customs of our people]. *Etnohrafichnyi narys: u 2 t. T. 1*. Kyiv: Oberih. 456 s. [in Ukrainian]
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* (2017). [Law of Ukraine “On Education”]. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (data zvernennia: 17.01.2023). [in Ukrainian]
5. Kovalchuk, O. V. (1992). *Ukrainske narodoznavstvo* [Ukrainian ethnology]. *Knyha dlia vchytelia*. Kyiv: Osvita. 176 s. [in Ukrainian]
6. *Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy*, (2022). [The concept of national-patriotic education in the educational system of Ukraine] (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 06 chervnia 2022 № 527). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (data zvernennia: 20.01.2023). [in Ukrainian]
7. Kravets, V. P. (1994). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky* [History of the Ukrainian school and pedagogy]: kurs lektsii: navch. posib. dlia stud. ped. navch. zakladiv ta un-tiv. Ternopil: [b. v.]. 359 s. [in Ukrainian]
8. Levkivskiy, M. V. (2006). *Istoriia pedahohiky* [History of pedagogy]. *Pidruchnyk, vyd. druhe, dop.* Kyiv: Tsentri navch. literatury. 376 s. [in Ukrainian]
9. Liubar, O. O., Stelmakhovych, M. H., Fedorenko, D. T. (2003). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky* [History of the Ukrainian school and pedagogy]: navch. posib. Kyiv: Znannia, KOO. 450 s. [in Ukrainian]
10. Marchuk, S. S. (2009). *Tekhnolohiia vyvchennia istorii ukrainskoi shkoly i pedahohiky v pedahohichnomu koledzhi* [The technology of studying the history of the Ukrainian school and pedagogy in the pedagogical college]. *Navch. posib. dlia stud. ped. koledzhiv, 2-he vyd., pererob. i dop.* Lutsk: Tverdynia. 120 s. [in Ukrainian]
11. Medvid, L. A. (2003). *Istoriia natsionalnoi osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini* [History of national education and pedagogical thought in Ukraine]: navch. posib. Kyiv: Vikar. 335 s. [in Ukrainian]
12. *Povist vremianekh lit*, (2003) [The tale of bygone years]. *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: khrestomatiia / za red. V. H. Kremenia*. Kyiv: Znannia, KOO. S. 34–35. [in Ukrainian]
13. Radul, O. (2005). *Istoriia pedahohiky Ukrainy X–XVII stolit: personalii* [History of Ukrainian pedagogy of the 10th–17th centuries: personalities]. Kyiv: Osnovy. 238 s. [in Ukrainian]
14. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini* [History of education in Ukraine], *druhe vyd.* Lviv: Afisha. 664 s. [in Ukrainian]
15. Skilskiy, D. M. (2012). *Istoriia ukrainskoi pedahohiky* [History of Ukrainian pedagogy]: iliust. navch. posib. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 340 s. [in Ukrainian]
16. Skurativskiy, V. (1993). *Misiatselik: ukrainskyi narodnyi calendar* [Misiatselik: Ukrainian folk calendar]. Kyiv: Mystetstvo. 208 s. [in Ukrainian]
17. *Ukrainska kultura: istoriia i suchasnist* (1994) [Ukrainian culture: history and modernity]: navch. posib. / za red. S. O. Cherepanovoi. Lviv: Svit. 456 s. [in Ukrainian]
18. *Ukrainska pedahohika v personaliiakh* (2005) [Ukrainian pedagogy in personalities]: u 2 kn. Kn. 1: navch. posib. / za red. O. V. Sukhomlynskoii. Kyiv: Lybid. 624 s. [in Ukrainian]

**P. M. BOICHUK**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Honored Worker of Education of Ukraine, Rector,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: pbojchuk@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>*

**S. S. MARCHUK**

*Head of the Department of Pedagogy and Psychology,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: smarchuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-8520-822X>*

**ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION IN ANCIENT RUS FROM THE  
HISTORICAL, PEDAGOGICAL AND ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVES**

The process of rethinking the development of national education for the purpose of establishing the statehood of Ukraine, raising patriotic Ukrainians who thoroughly know their history, culture, and traditions are important in modern conditions. Historical and cultural assets and educational traditions act as an effective factor in the national and patriotic upbringing of higher education students, forming civic and cultural values and competences in them. Of course, the most effective is the appeal to the origins of the spirituality and culture of our people – Ancient Rus.

The purpose of the article is to carry out a historical and pedagogical analysis of the development and formation of Ancient Rus school education, to clarify the prerequisites for the spread of writing by the Kiev princes, a close connection with the best European and Ukrainian folk educational traditions.

It has been established that the development of ideas about education and upbringing in the period of Ancient Rus has national significance. The study showed that during the reigns of Volodymyr the Great and Yaroslav the Wise, education became an important priority of state and religious policy.

It was found out that Yaroslav the Wise was the first prince of Kyiv who introduced international mobility, attracting European monarchs to study at the higher school of “book learning” under Sophia of Kyiv in 1037. It was shown that the educational activities of Prince Yaroslav and his family left a noticeable mark in the history of Ukrainian culture. After all, Ancient Rus was not inferior in education to the European countries of that time.

It is proven that the ancient Russian education has close integration ties with the culture of Byzantium, the “seven liberal arts”, foreign languages, and sports are included in the content of education. The analysis of ethnographic materials confirms the appeal to folk experience, folk customs and traditions of starting school on the Naum holiday, based on the practical needs of Ukrainians as skilled farmers.

The important trends of the Ancient Rus educational tradition of that time are traced – nationalism, humanism, democracy, Europeanism, inextricable connection with work and life.

**Key words:** Ancient Rus, education, school, “book teaching”, Volodymyr the Great, Yaroslav the Wise, Volodymyr Monomakh.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.24>

### О. М. ГАЛАН

викладач суспільних дисциплін,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: [ohalan@lpc.ukr.education](mailto:ohalan@lpc.ukr.education)

<https://orcid.org/0000-0002-2392-0200>

### Г. М. ГОЛЯ

здобувач ступеня PhD,

викладач суспільних дисциплін,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: [hholya@lpc.ukr.education](mailto:hholya@lpc.ukr.education)

<https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>

## ІСТОРІЯ ЛУЦЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті представлено системний погляд на педагогічне краєзнавство, що поєднує в собі функції застосування місцевого педагогічного матеріалу, найкращих здобутків педагогіки у конкретному регіоні, розв'язання актуальних завдань для підростаючого покоління. Визначено, що освітнє краєзнавство є водночас і джерелом і засобом формування і розвитку педагогічної культури майбутніх вчителів. Актуальність дослідження визначається необхідністю переосмислення освітньої парадигми та генерації нових ідей щодо модернізації освітнього процесу.

На основі науково-проблемного підходу здійснено ретроспективний аналіз історії закладу освіти Луцький педагогічний коледж як джерела педагогічного краєзнавства, розкрито сутність та зміст понять «педагогічне краєзнавство». Подано теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної науково-методичної літератури. На основі комплексного аналізу розкрито педагогічні принципи та умови, дотримання яких виділяє педагогічне краєзнавство з-поміж інших навчальних дисциплін, як таке, що володіє чи не найбільшими виховними й пізнавальними потенціями. Визначено, що з початком ХХІ століття в українській педагогічній науці все частіше утверджується регіональний підхід, оскільки у кожному з її куточків знову відкриваються нові віхи історії освіти. З'ясовано роль Луцького педагогічного коледжу в історії розвитку повоєнної освіти Волині. Відзначено, що історія Луцького педагогічного коледжу як джерело вивчення педагогічного краєзнавства є феноменом історико-педагогічних знань, особливостей розвитку освіти, наук, традицій Волинського краю, педагогічної думки, закономірностей у навчанні та вихованні молодого покоління з використанням педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських та адміністративно-керівних кадрів.

Окреслено перспективи подальшого дослідження теми історії Луцького педагогічного коледжу як джерела педагогічного краєзнавства.

**Ключові слова:** Луцький педагогічний коледж, педагогічне краєзнавство, підготовка вчителів, історія педагогічного закладу освіти, локальний підхід, ретроспективний аналіз.

**Вступ.** Специфіка історії педагогічної думки регіону, локальна історія окремого закладу освіти стає усе актуальнішою в сучасних умовах глибоких перетворень. На етапі фундаментальних змін української освіти виникає підвищений інтерес до педагогічного краєзнавства, яке поєднує в собі функції застосування місцевого педагогічного матеріалу, найкращих здобутків педагогіки у конкретному регіоні, розв'язання актуальних завдань виховання і навчання підростаючого покоління. Особливої актуальності

та значимості набирає питання дослідження місцевих освітніх закладів в час національного відродження України та інтересу до власної історії.

**Поставлення проблеми.** Вивчення освітнього краєзнавства є водночас і джерелом і засобом формування і розвитку педагогічної культури майбутніх вчителів. Не зважаючи на активну зацікавленість учених теоретичними та практичними аспектами педагогічного краєзнавства питання історії Луцького педагогічного

коледжу залишається актуальним, що і стало метою даного дослідження. В історії Луцького педагогічного коледжу, який займається підготовкою вчительських кадрів починаючи з 1939 року, можливо дослідити загальні тенденції розвитку освіти різних періодів історії, вивчити передовий досвід педагогів, розглянути окремі аспекти зростання закладу.

**Мета дослідження:** здійснити ретроспективний аналіз історії закладу освіти Луцький педагогічний коледж як джерела педагогічного краєзнавства.

**Аналіз попередніх досліджень.** В теорії та практиці педагогічної освіти нагромаджено значний досвід, який може стати основою теоретичних обґрунтувань педагогічного краєзнавства (А.Х. Аптікієва, С.В. Кривов, В.В. Матіяш, Т.М. Міщенко, Л.В. Смирнова, О.В. Сухомлинська, О.В. Терьохіна. Аналіз сучасних наукових досліджень історії Луцького педагогічного коледжу зводиться до фрагментарних досліджень, проблема становлення й розвитку закладу освіти не стала предметом об'єктивного наукового аналізу і тому дослідження даної теми є перспективою. Постаті викладачів, студентів висвітлювались в періодичних виданнях та окремих джерелах з історії коледжу, проте потребують детального дослідження як джерело педагогічного краєзнавства.

**Результати та дискусії.** Перш ніж вдатися до аналізу джерел педагогічного краєзнавства звернемось до проблеми з'ясування дефініцій. Поняття «педагогічне краєзнавство» у сучасній педагогічній науці є доволі варіативним і суперечливим. Про педагогічне краєзнавство вперше згадує в 1966 р. український етнограф, фольклорист і краєзнавець П. Іванов, який зазначив, про актуальність вивчення педагогічного спадку окремого регіону і обов'язкове введення педагогічно-краєзнавчого до програми вивчення курсу педагогіки.

Науковці-краєзнавці А. Бальдинов та К. Абдрахманов окреслювали педагогічне краєзнавство як вивчення передового досвіду вчителів та шкіл і дослідження історії освіти рідного краю.

В Україні педагогічне краєзнавство стало науковим «трендом» з початком незалежного розвитку країни, коли розвиток національної освіти став напряму пов'язаний з місцевими

освітніми традиціями. З'являються перші спроби охарактеризувати педагогічне краєзнавство детальніше та використовувати і системі підготовки вчителів.

В. Матіяш розуміє педагогічне краєзнавство як науку «про закономірності навчання та виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів» [Матіяш : 50].

Н. Побірченко зазначає, що: «педагогічне краєзнавство – галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії і практиці сучасних освітніх закладів, і його слід розглядати як багатомірний феномен історико-педагогічного знання певного краю, який може бути адекватно інтерпретований лише з кількох позицій, а не з одного якогось погляду» [Побірченко : 79–86].

Отже, розглянувши ряд визначень терміну «педагогічне краєзнавство» нами було узагальнено, що це наука про закономірності навчання й виховання підростаючого покоління на базі використання локального педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських і освітянських адміністративно-керівних кадрів. Варто детермінувати предмет педагогічного краєзнавства. Це – місцевий матеріал конкретного закладу освіти, оригінальний досвід педагогічної діяльності окремого регіону, а об'єктом дослідження є новації методики, теорії педагогіки.

Педагогічне краєзнавство з-поміж навчальних дисциплін володіє чи не найбільшими виховними й пізнавальними потенціями. Однак для їх успішної реалізації, на нашу думку, необхідне дотримання таких педагогічних умов, якими є:

а) мотивація у студентів потреби в самоосвіті й саморозвитку. Основною тут є позитивна мотивація на професію вчителя, яка й породжує пошук нових шляхів, методів і форм отримання знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, веде до активної педагогічно-пошукової діяльності;

б) гуманізація змісту і форм організації навчального процесу. Як відомо, принцип гуманізму лежить в основі суб'єкт-суб'єктної парадигми навчання й виховання.

Тому, виходячи з цього, навчання й виховання потрібно розцінювати не просто як «вплив» на особистість, а як створення оптимальних умов для самоосвіти, самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості учня і вчителя, студента й викладача. Освітня парадигма має риси, які відповідають сучасним економічним і національним особливостям та загальнолюдським цінностям. Проте для її реалізації необхідні зміни і перетворення в системі освіти та виховання, зокрема розробка технологій, методологій та методик, гуманізація системи освіти, постановка в центр навчально-виховного процесу людини. Ця умова передбачає підготовку педагогічних кадрів нової генерації з урахуванням національного компонента;

в) систематизація педагогічно-краєзнавчого матеріалу. Ретельний відбір краєзнавчого матеріалу педагогічного спрямування передбачає максимальну систематизацію інформації культурно-регіонального значення з урахуванням психології студентської аудиторії. Ефективність цієї умови значно зростає, якщо студенти будуть брати безпосередню участь в організації і проведенні пошукової краєзнавчої роботи;

г) використання творчих форм і методів включення студентів у пошукову педагогічно-краєзнавчу діяльність. Неабияку роль при цьому відіграє самостійна робота, яка базується на запасі теоретичних знань із вивчених дисциплін і завдяки якій значною мірою вибудовується пошукова педагогічно-краєзнавча робота [Полсхіна : 290].

Педагогічне краєзнавство як педагогічне явище має власну внутрішню складну структуру, що розкриває багатогранність його змісту. Логічним шляхом виявлені такі його складові:

Історико-педагогічне краєзнавство, що досліджує історію освіти краю, розвиток системи народної освіти і педагогічної думки в межах етнічних груп, а також вивчає історію народної освіти в області, районі, населеному пункті.

Школознавче краєзнавство, що має своєю метою планування й управління органами народної освіти, дозволяє адекватно (в контексті нашого дослідження) визначити мережу шкіл, міжшкільні факультативи, склад кадрів тощо. Такі дослідження за певних умов можуть мати не тільки практичне, але й наукове значення.

Дидактичне краєзнавство передбачає вивчення місцевих географічних, екологічних, виробничих та інших особливостей за спеціально визначеною дидактичною метою для того, щоб місцеві об'єкти використовувалися у процесі навчання як засоби наочності і конкретизації загальних наукових положень, що повідомляються учням згідно з навчальними програмами.

Вплив місцевих факторів на цілісне формування особистості учня (як напрямок педагогічного краєзнавства) має надзвичайно велику значимість для цілеспрямованої і творчої роботи вчителя. Шкільне виховання й навчання можуть здійснюватися успішно тільки за умови ознайомлення педагога з усіма факторами навколишнього середовища і врахування їх впливу на учня.

Народнопедагогічний напрямок краєзнавства, який впливає з вищезазначеного, передбачає вивчення складових народної педагогіки, важливим ланцюжком якої є етнопедагогіка (знання місцевих національних особливостей народної дидактики, народної виховної практики, народного дитинознавства та народної педагогічної деонтології), що сприятиме результативності навчально-виховного процесу.

Педагогічний досвід педагогів місцевих закладів освіти (індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителів регіону, їхня майстерність і новаторство, найяскравіші шкільні традиції, регіональна своєрідність авторських шкіл) [Матіяш : 10-11].

Джерелами педагогічного краєзнавства можуть бути напрацювання педагогів минулого і сучасного, публікації в пресі, архівні матеріали, усна історія, художня література, матеріальна база закладів освіти.

Як і кожна наукова галузь наукових знань, педагогічне краєзнавство повинне мати свої загальнонаукові принципи, що складатимуться з загально-педагогічних та матимуть свої специфічні:

- принцип науковості;
- принцип системності і послідовності;
- принцип доступності;
- комплексність;
- принцип урахування індивідуальних особливостей, попереднього досвіду студентів;
- принцип регіональності;

– принцип дослідництва і творчості [Москаленко : 81].

Принцип регіональності є суто специфічною функцією педагогічного краєзнавства і в поєднанні з останнім принципом передбачає великі можливості дослідницької та творчої роботи на локальному рівні. Тому педагогічне краєзнавство розглядаючи матеріали окремих регіонів та педагогічних традицій окремої школи чи вищого навчального закладу, де впродовж багатьох років сформовано і обумовлено свої оригінальні традиції передачі досвіду, вказує на необхідність вивчення та використання даного матеріалу у навчанні та вихованні сучасного молодого покоління.

На початку XXI століття в українській педагогічній науці все частіше утверджується регіональний підхід, оскільки у кожному з її куточків заново відкриваються нові віхи історії освіти. Впродовж свого розвитку Волинь відома світовій спільноті як в історичному контексті, так і педагогічними школами (в широкому розумінні цього поняття) і персоналіями в педагогіці.

До питання становлення освіти в цілому і діяльності окремих навчальних закладів звертались у своїх працях ряд авторів, Б. Ярош, О. Завадська, О. Павлович, М. Кучерепа. Окремі аспекти даної проблеми можна знайти в статтях І. В. Сушика. Однак розглядаючи питання освіти, зокрема заснування навчальних закладів, автори обмежуються наведенням кількісних показників, матеріально-технічним забезпеченням. Цінним джерелом педагогічного краєзнавства є історія КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР, яка поєднує в собі приклад росту і становлення від педагогічної школи до вищого навчального закладу, освітню діяльність видатних педагогів Волині і України, біографії студентів, передовий педагогічний досвід, потужну матеріально-технічну базу.

У Луцькому педагогічному коледжі уже впродовж вісімдесяти трьох років здійснюється підготовка вчителів, вихователів для національної освіти України. Важливо дати студентам не лише високо кваліфікаційні знання, але формувати повагу, почуття любові до того навчального закладу де вони здобувають ці знання. Становлення коледжу припало на надзвичайно

динамічний, цікавий, складний і відповідальний період історії.

Навчальний заклад розпочав свою діяльність в 1939 році, як педагогічна школа, оскільки Волинь потребувала великої кількості вчительських кадрів.

Детального дослідження діяльності Луцької педагогічної школи в період 1939-1941 рр. за часів незалежності України не здійснювалось, ми користуємось напрацюваннями попереднього періоду. Тому лише із спогадів перших студентів маємо свідчення того, що в школі панувала не лише радянська ідеологія. У перший навчальний рік було заарештовано кілька студентів, що проводили Шевченківський вечір та декламували вірші Кобзаря. Подальша доля не відома, їх судили і відправили в Сибір. Не дивлячись на потужність комсомольської організації поширювались листівки, брошури націоналістичного характеру. Тому, можемо стверджувати, що діяльність педагогічного закладу розвивалась не лише в руслі радянської ідеології, а й мала українське національне спрямування.

Пізніше, в 1942 р. українськими націоналістами в приміщенні педагогічної школи було організовано навчальний заклад «Вчительська семінарія». Гебітскомісаріат м. Луцька дозволив відкриття навчального закладу богословсько-педагогічного спрямування, але через два місяці окупанти вирішили відправити семінарію на каторжні роботи в Німеччину. Викладачі та студенти були попереджені і врятувались втечею [6].

У 1944 р. відновлено діяльність у післявоєнний період. У 1945 р. заклад реорганізовано в педагогічне училище. З 1954 р. тут вже готують вихователів для дошкільних установ, з 1957 р. – вчителів музики та музичних керівників, а з 1999 р. – фахівців за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура». Розпорядженням Волинської обласної державної адміністрації № 288 від 24 липня 2003 року Луцьке педагогічне училище реорганізовано в Луцький педагогічний коледж.

У 2004 р. розпочато підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», ліцензовано спеціальність «Початкове навчання», у 2006 р. – ліцензовано спеціаль-



ності «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика» та «Дошкільне виховання»; відкрито заочну форму навчання за спеціальністю «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»).

Сьогодні коледж є багатопрофільним вищим навчальним закладом європейського зразка, посідає гідне місце серед освітніх установ регіону. Педагогічні та науково-педагогічні працівники закладу освіти гідно презентують себе в педагогічній науці. Луцький педагогічний коледж визнано одним із кращих закладів освіти України та нагороджено громадською відзнакою «Флагман сучасної освіти України». Освітній процес забезпечують 145 педагогічних та 81 науково-педагогічний працівник. Переважна більшість викладачів – спеціалісти вищої категорії, багатьох нагороджено нагрудними знаками «Відмінник освіти України», «Василь Сухомлинський», удостоєно звань «Народний артист України», «Народний вчитель України», «Заслужений працівник освіти України», «Заслужений працівник культури України», «Заслужений працівник фізичної культури і спорту України», «Заслужений артист України», «Заслужений вчитель України». Постійно зростає науковий потенціал педагогічного колективу. Сьогодні у закладі працює 3 доктори та 54 кандидати наук, 3 професори та 27 доцентів [КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР].

Студенти Луцького педагогічного коледжу впродовж існування навчального закладу були активними борцями за волю і незалежність України в контексті різних історичних подій.

Персоналії студентів, їх діяльність, молодіжні об'єднання є істотним джерелом вивчення в педагогічному краєзнавстві, оскільки сучасному студентству слід взяти до уваги звершення попередніх поколінь спудеїв Луцького педагогічного коледжу, які увійшли не лише до місцевої історії. Їхні імена прописані на сторінках історії України.

**Висновки.** Отже, багата на здобутки в педагогічній сфері історія Луцького педагогічного коледжу відповідає визначенню багатоаспектності педагогічного краєзнавства, а саме містить історико-педагогічні особливості регіону, дидактичні, школознавчі матеріали, виявляє взаємозв'язок між суспільно-політичними особливостями періодів історії і діяльності закладу освіти, передовий досвід педагогів та біографії визначних особистостей серед студентів. Таким чином, ми дійшли висновку, що історія Луцького педагогічного коледжу як джерело вивчення педагогічного краєзнавства є феноменом історико-педагогічних знань, особливостей розвитку освіти, наук, традицій Волинського краю, педагогічної думки, закономірностей у навчанні та вихованні молодого покоління з використанням педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських та адміністративно-керівних кадрів.

Перспективи подальшого дослідження теми історії Луцького педагогічного коледжу як джерела педагогічного краєзнавства полягають у детальнішому дослідженні педагогічних цінностей та персоналій навчального закладу, а також розробці відповідного курсу з використанням передового досвіду нашої альма-матер.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Войтович В. Ф., Ворон Н. Б., Філюк Н. В. Історія луцького педагогічного коледжу. Луцьк, 2009. 60 с.
2. КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР. Сьогодення. URL: <https://cutt.ly/sNIEKS6> (дата звернення: 22.10.2022).
3. Матеріали архіву Луцького педагогічного коледжу.
4. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання: автореферат дис. канд. пд. наук: 13.00.04. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 1999. 19 с.
5. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. №5. С. 111–120.
6. Москаленко О. М. Педагогічне краєзнавство на Полтавщині: теоретичні основи поняття. URL: <https://cutt.ly/MNIEQRn> (дата звернення: 25.10.2022).
7. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. Збірка наукових праць у 5-ти томах. Т.1. 2003. С. 79–87
8. Полехіна В. М. Педагогічне краєзнавство як сучасна інноваційна тенденція в підготовці фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 49. Херсон: Видавництво ХДУ. 2008. С. 288–291.

9. Семеновська Л. А. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності засобами педагогічного краєзнавства. *Дидаскал*. 2006. № 4. С. 49–52.

#### REFERENCES

1. Voitovych V. F. (2009). *Istoriia lutskoho pedahohichnoho koledzhu [History of the Lutsk Pedagogical College]*. Lutsk. 60 s. [in Ukrainian].
2. KZVO «Lutskiyi pedahohichniy koledzh» VOR. *Sohodennia [KZVO «Lutsk Pedagogical College» VOR. The present day]*. URL: <https://cutt.ly/sNIEKS6> (Last accessed: 22.10.2022).
3. *Materialy arkhivu Lutskoho pedahohichnoho koledzhu [Materials of the archive of the Lutsk Pedagogical College]*. [in Ukrainian].
4. Matiiash V. V. (1999). Pedahohichne kraieznnavstvo v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do humanitaryzatsii navchannia: avtoreferat dys. kand. pd. nauk: 13.00.04 [Pedagogical regional studies in the preparation of future primary school teachers for the humanization of education: abstract of the dissertation. Ph.D. south Sciences:]. Pivdenoukrainskyi derzh. pedahohichniy un-t im. K.D. Ushynskoho. Odesa, 19 s. [in Ukrainian].
5. Matiiash V. V. (2003). Pedahohichne kraieznnavstvo: sutnist, pryntsyipy, dzherela [Pedagogical regional studies: essence, principles, sources]. *Pedahohika i psykhologhiia profesiinoy osvity*. №5. S. 111–120. [in Ukrainian].
6. Moskalenko O. M. (2009). *Pedahohichne kraieznnavstvo na Poltavshchyni: teoretychni osnovy poniattia [Pedagogical local studies in the Poltava region: theoretical foundations of the concept]*. URL: <https://cutt.ly/MNIEQRn> (Last accessed: 22.10.2022). [in Ukrainian].
7. Pobirchenko N. S. (2003). Pedahohichne kraieznnavstvo: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Pedagogical regional studies: theoretical and methodological aspect]. *Pedahohichna i psykhologichna nauka v Ukraini. Zbirka naukovykh prats u 5-ty tomakh*. T.1. S. 79–87. [in Ukrainian].
8. Poliekhina V. M. (2008). Pedahohichne kraieznnavstvo yak suchasna innovatsiina tendentsiia v pidhotovtsi fakhivtsiv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical regional studies as a modern innovative trend in the training of specialists in higher pedagogical educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Vypusk 49*. Kherson: Vydavnytstvo KhDU. S. 288–291. [in Ukrainian].
9. Semenovska L. A. (2006). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do profesiinoy diialnosti zasobamy pedahohichnoho kraieznnavstva [Preparation of future teachers for professional activity by means of pedagogical local studies]. *Dydaskal*. № 4. S. 49–52. [in Ukrainian].

---

#### O. M. GALAN

*Social Studies Lecturer,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: ohalan@lpc.ukr.education*

*<https://orcid.org/0000-0002-2392-0200>*

#### H. M. GOLYA

*Postgraduate Student,*

*Social Studies Lecturer,*

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: hholya@lpc.ukr.education*

*<https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>*

### HISTORY OF THE LUTSK PEDAGOGICAL COLLEGE AS A SOURCE OF PEDAGOGICAL LOCAL STUDY

The article presents a systematic view of pedagogical regional studies, which combines the functions of applying local pedagogical material, the best achievements of pedagogy in a specific region, and solving the urgent problems of the younger generation. It was determined that educational local history is both a source and a means of forming and developing the pedagogical culture of future teachers. The relevance of the research is determined by the need to rethink the educational paradigm and generate new ideas regarding the modernization of the educational process.

On the basis of the scientific-problematic approach, a retrospective analysis of the history of the educational institution Lutsk Pedagogical College as a source of pedagogical regional studies was carried out, the essence and content of the concepts «pedagogical regional studies» were revealed. A theoretical analysis of domestic and foreign scientific and methodological literature is presented. On the basis of a complex analysis, pedagogical principles and conditions were revealed, the observance of which distinguishes pedagogical regional studies from other educational disciplines as having perhaps the greatest educational and cognitive potentials. It was determined that with the beginning of the 21st century, the regional approach is increasingly being established in Ukrainian pedagogical science, as new milestones in the history of education are being opened anew in each of its corners. The role of the Lutsk Pedagogical College in the history of the development of post-war education in Volyn is clarified. It is noted that the history of the Lutsk Pedagogical College as a source of pedagogical local studies is a phenomenon of historical and pedagogical knowledge, features of the development of education, sciences, traditions of the Volyn region, pedagogical thought, regularities in the education and upbringing of the young generation using pedagogical material, advanced pedagogical experience of teaching and administrative staff.

Prospects for further research on the history of the Lutsk Pedagogical College as a source of pedagogical local history are outlined.

**Key words:** Lutsk Pedagogical College, pedagogical local history, teacher training, history of pedagogical educational institution, local approach, retrospective analysis.

УДК 781.1:376:31

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.25>**Р. О. ДОБРОВОЛЬСЬКА***PhD, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти,**Вінницький державний педагогічний університет**імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна**Електронна пошта: [rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua](mailto:rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua)**<http://orcid.org/0000-0002-1414-8861>***ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ**

Музика широко використовувалася протягом усієї історії як цілюща сила для полегшення фізіологічного стану і стресу, але тільки в відносно недавній час музична терапія почала розвиватися як повноцінна професія та дисципліна. Що змінилося, так це сучасна та заснована на дослідженнях, практика в галузі охорони здоров'я людини, а також нові та інклюзивні способи зв'язку з музикою. Ця подвійна ідентичність музичної терапії, як професії здоров'я та дисципліни, так і музичної професії та дисципліни, сприяє величезній різноманітності практик, які характеризують сучасну музичну терапію. Професія музичного терапевта укріплює свою роль в освіті, суспільстві та охороні здоров'я на міжнародному рівні. Незаперечні можливості лікувального та виховного впливу музики в її аналітичній і синтетичній формі на патологічно змінені психічні і соматичні процеси в організмі людини стали імпульсом для виникнення нового наукового напрямку – музикотерапії як одного з лікувально-виховних методів. Термін «музична терапія», найбільш часто вживаний у літературі, має греко-латинське походження й у перекладі означає «лікування музикою». На визначенні поняття «музикотерапія» і його концепції у науковій літературі існують багато різних, досить часто протилежних поглядів вітчизняних і закордонних авторів, що беруть участь у теоретичному і практичному становленні цієї порівняно молоді науки. Аналіз літератури та досліджень з музичної терапії у історико-культурному контексті, дає змогу об'єднати деякі з основних функцій та методів з практики, дослідження та навчання, завдяки яким професія музичного терапевта відома в усьому світі. Дослідження закордонного досвіду становлення та розвитку даної професії та дисципліни, дозволяє впроваджувати практику музичної терапії та розвивати професію музичного терапевта в Україні.

**Ключові слова:** музична терапія, історико-культурний аспект, музика та лікування, психологічний та терапевтичний ефект.

**Вступ.** З огляду використання музики в зціленні, історик Пенелопа Гук зазначає, що відстеження витоків дисципліни музичної терапії в Стародавній Греції та європейському Ренесансі є симптомом історичного моменту, коли професія музичної терапії почала набирати силу, але такі «етноцентричні та елітарні припущення більше не є обґрунтованими» [Gouk]. Вона зробила цей коментар з огляду на роботи Шуліана та Шоена 1948го року *Music and Medicine*, описуючи їх як ті, «які також надають великого значення західній моделі догляду» [Schullian and Schoen]. Подібним чином, Хорден зазначає, як деякі дослідники музикотерапії закликали це європейське минуле затвердити сьогодення, приймаючи його як «аксіоматичне, минуле, що може бути інтерпретоване в такому ж світлі, що і теперішнє» [Horden]. Дана ідея, яка походить з античності, була частиною космології та загальном суспільства, яке відрізняється від пере-

конань та умов, що характеризують більшість нині проживаючих людей, тому не може бути впроваджена у наші часи.

Зі збірок Гука і Хордена стає зрозуміло, що відчуття історичної спадкоємності набагато менше, ніж часто передбачається, і що музичні терапевти можуть багато зробити, досліджуючи використання музики не тільки в західних медичних та лікувальних традиціях.

**Виклад основного матеріалу.** Керолін Кенні та Джозеф Морено сприяли підвищенню обізнаності в рамках музичної терапії, про традиції та цінності міфів та ритуалів [Kenney]. При розвитку сучасних культур, відмінних від наших власних, ми не можемо проводити порівняння будь-яким чином, як пропонує Хорден, тому що умови, традиції та світогляди значно різняться.

Ці спостереження свідчать, що адекватне вивчення історичних і культурних орієнтирів

вимагає критичного вивчення припущень, які визначають нашу власну практику та наукові ідеї. Перші дослідники сучасної музичної терапії йшли такими шляхами лише обмеженою мірою. Вони часто зверталися до науки у пошуках того, що вважали новим та об'єктивним початком в історії музичної терапії. Почали записуватися фізіологічні та емоційні ефекти музики. Девіс і Гфеллер посилаються на раннє посилення статті з музичної терапії, яка з'явилася в пресі в Сполучених Штатах, коли у 1789 році в Колумбійському журналі була опублікована анонімна стаття «Музика з фізичної точки зору» [Davis, Gfeller and Thaut]. Автор описав вплив використання музики на різні «емоційні стани», зазначивши, що «психічний стан людини може вплинути на фізичне здоров'я». У цій статті рекомендується спеціалізована підготовка.

Рухаючись вперед, інтерес до впливу музики на здоров'я продовжувався в паризькому медичному житті в середині XIX століття, про що свідчить трактат доктора Гектора Шомета «Вплив музики на здоров'я та життя», в якому обговорювалося профілактичне використання музики [Alvin]. Тим не менш, відсутність стійких та суворих експериментів можна спостерігати в багатьох ранніх видах використання музики в медицині.

Це все ще було очевидно в середині XX століття і призвело до думки лікаря Сідні Ліхт, яка досі актуальна: «Музиканти повинні бути уважними та обережними у розумінні того, що їхні щирі зусилля можуть призвести лише до дискредитації музики як терапевтичної. У результаті, розвиток цього явища та його прийняття з урахуванням усіх переваг, яким воно наділене, може бути невинувато відкладено, через антагонізм, викликаний екстравагантними та необережними діями самих музикантів» [Licht]. Звіт фізіологічно обґрунтованих досліджень, що вимірюють вплив музики на конкретні групи пацієнтів, відіграло велику роль у появі сучасної музичної терапії у Сполучених Штатах. Такі дослідження призвели до можливостей формування медичної моделі, яка забезпечила відправну точку для дисципліни та професії, що формується.

Багато музичних терапевтів також звернулися до поведінкової терапії та прямого спо-

стереження та документування зовнішньої поведінки пацієнтів. Ця так звана «перша сила» в психології значною мірою сприяла зростанню прийняття музичної терапії з 1950-х по 1970-і роки, особливо у Сполучених Штатах. Психоаналіз і робота Фрейда і Юнга та його наступників («друга сила»), надали ще один важливий орієнтир. У другій половині минулого століття «третя сила» підходу, заснованого на гуманістичній та екзистенційній філософії, почала розвиватися між двома стовпами поведінкової терапії та психоаналізу. Багато музичних терапевтів погодяться з тим, що їхня робота охоплює такі гуманістичні цілі, як «допомога людям у реалізації їхнього потенціалу» [Feder and Feder]. Ларс Оле Бонде зазначає, що робота психолога Абрахама Маслоу пов'язує гуманістичний підхід з підходом трансперсонального, що часто розглядається як «четверта сила» східної та західної філософії та психології [Bonde : 176 – 187]. Кеннет Брусція стверджував, що орієнтованість на культуру можна вважати «п'ятою силою» у музичній терапії, тобто це виклик нашим неконтекстуальним узагальненням про природу музики, терапії та музичну терапію. [Bruscia 2002] Безумовно більшість музикотерапевтів також стверджували, що нам потрібно розвивати більш музичні перспективи.

З моменту появи перших публікацій в 1994 році, висвітлення ряду важливих проблем музичної терапії сприяв еволюції музичної терапії і помістив цю дисципліну і професію, що виникає, не тільки в переважаючих психологічних та терапевтичних підходах, а й у більш культурні, соціальні та музичні розробки та моделі. Це відповідає пропозиції Гука про більш глибокий розгляд культурних контекстів та міждисциплінарних підходів та пропозицію Хордена до музичних терапевтів, вивчити ширші соціальні контексти для кращого розуміння практики [Gouk], [Horden].

Питання, що таке музична терапія, здається, зачаровує людей, але, як відомо, важко знайти визначення, яке підійде всім. Ми можемо почати з опису того, як музична терапія дає можливість кожному з нас вибудувати стосунки з навченим музичним терапевтом і за допомогою цього зв'язку вирішити проблему або задовольнити потребу пацієнта. Музика не є самоціллю, а використовується як засіб

для досягнення мети. Як зазначає дослідник американської музичної терапії Дон Мішель: «будь-яке визначення музичної терапії не є самоочевидним; це не те, що музичні терапевти допомагають музикою людям так, як логопеди та мовні терапевти допомагають розвитку мови». Однак дехто рішуче стверджує, що музичні терапевти насправді допомагають людям саме за допомогою музики; тільки якщо музика також не є самоціллю, вона може бути емоційно та естетично значущою для людини та успішно застосовуватись для інших цілей. Різні музичні та екологічні перспективи цього були розроблені, наприклад, Кеннетом Айгеном у Сполучених Штатах та Гері Анделлом у Сполученому Королівстві [Aigen 2005], [Aigen 2014].

Те, як ми описуємо музичну терапію, залежить від нашого наміру та мети у цій ситуації. Студентам та музикантам музичної терапії може бути цікаво дізнатися більше про те, як музика адаптована до потреб різних людей. Тут обговорення може бути зосереджено на композиційних та імпровізаційних техніках та діапазоні музики, включаючи використання методів написання пісень та сприйнятливості слухання. Велика кількість керівників бюджетних установ, які обговорюють питання про те, чи слід створювати посаду музичного терапевта, часто потребують переконливих доказів ефективності музичної терапії. Чи є якісь дослідницькі докази, що стосуються даного контексту? Тут обговорення може бути спрямоване на деякі терапевтичні результати або вплив роботи, включаючи будь-які обмеження чи протипоказання.

Музика пропонує людям універсальний простір для встановлення контакту. У музичній терапії ми спостерігаємо, як люди використовують музику та що може вплинути на потік інтерактивного спілкування. Памела Стіл нагадує музичним терапевтам про їхню головну відповідальність – це вміння чути: «Мабуть, одним із найголовнішого, що ми пропонуємо нашим пацієнтам у просторі та часі терапевтичного середовища, є наша готовність і здатність слухати» [Steele]. Вона розвиває поняття присутності та участі, яке раніше обговорював Кенні: «Участь має на увазі взаємний обмін, пильність, винахідливість, дбайливість,

наполегливість, терпіння та керівництво. Це виражає ставлення як способу життя» [Kenney].

Більш формальні визначення музичної терапії змінювалися з роками, оскільки нова професія адаптувалася до різних потреб, контекстів та культурних змін щодо природи здоров'я. З раннього розвитку професії стандартним визначенням у Сполученому Королівстві було визначення Елвіна з 1975 року: «Музична терапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації, освіті та навчанні дітей і дорослих, які страждають на фізичні, психічні або емоційні розлади» [Alvin]. Слово «контрольований» означає, що музика використовується чітко та цілеспрямовано, але визначення в цілому робить підхід, орієнтований на терапевта, начебто терапія «зроблена» людьми. Термінологія вступає і виходить із моди, пов'язана з філософськими, етичними та моральними перспективами.

Серед сучасних музичних терапевтів був певний дискомфорт при використанні деяких термінів у визначенні Елвіна. Термін «терапевтичні цілі» займає центральне місце у визначенні, опублікованому в 1980 році Асоціацією музичної терапії у Сполучених Штатах та формує власне поняття, в якому музична терапія визначена як «використання музики для досягнення терапевтичних цілей: відновлення, підтримання та покращення психічного та фізичного здоров'я» [Bruscia 1998a]. Багато визначень зі Сполучених Штатів протягом цього періоду відносяться до впливу на зміни в поведінці, наприклад: «Терапевт використовує музику в терапевтичному середовищі, щоб впливати на зміни у почуттях та поведінці пацієнта» [Fleshman and Frygear].

Замість того, щоб посилатися на втручання, орієнтовані на терапевта, і «зроблену» людьми терапію, багато авторів підкреслюють, що музична терапія відбувається у творчому контексті відносин, що розвиваються. В даний час основна увага приділяється іншим аспектам, що впливають із первісного грецького значення терапії, а саме до людських якостей турботи, догляду та служіння. Ми бачимо, що різні акценти продовжують домінувати в дискусіях як на національному, так і на міжнародному рівнях. Два елементи «музика» та «терапія»,

кожен з яких має свою власну базу знань ще до того, як ми почнемо досліджувати складності, межі та збіги при об'єднанні двох світів. Зрозуміти як і де розміщуються різноманітні акценти, також складно.

Крім того, існують різні міжнародні стандарти щодо навчання музичної терапії. Це також впливає на наші визначення. Деякі курси навчають лише аспірантів-професійних музикантів певної зрілості, які мають певний досвід роботи з різними групами пацієнтів; інші курси проходять безпосередньо в школах за програмами першого ступеня. Характер професії, що розвивається на міжнародному рівні, робить ще важливішим виявлення спільних областей та підтримку природної еволюції будь-яких міжнародних стандартів і кодексів практики, як уже згадувалося у зв'язку з подіями в Європі. Різні країни будуть розробляти різні визначення музичної терапії відповідно до своїх власних музичних і культурних історій та особливих моделей догляду. Саме поняття терапії можна розглядати як надмірно індивідуальну концепцію, і ситуація стає ще складнішою, як тільки ми розуміємо, що музика використовується як частина традиційних ритуалів зцілення [Mogno : 271]. Музичні терапевти реагують на ці виклики декількома способами, частково уточнюючи межі своєї практики, а частково розширюючи та перевизначаючи її.

Музичні терапевти були стурбовані складнощами визначень протягом усієї історії професії, і необхідність ретельного огляду змусило Брускіа в 1989 році написати цілу книгу на цю тему. Трохи менш ніж через десять років він опублікував друге видання, багато розробок та застосування практик в наступні роки, надали йому багатий спектр матеріалів для внесення змін і доповнень до свого початкового тексту.

У 1989 році він запропонував це робоче визначення: «Музична терапія – це систематичний процес втручання, в якому терапевт допомагає пацієнту досягти здоров'я та благополуччя, використовуючи музичний досвід та відносини, які розвиваються завдяки їм як динамічні сили змін» [Bruscia 1989]. Незважаючи на те, що друге видання *Defining Music Therapy* ретельно переглянуто, Брускіа змінив лише одне слово у своєму пізнішому визначенні, замінивши

дієслово «просування» на дієслово «досягти» [Bruscia 1998a]. Ця заміна передає зміну в поглядах, натхненних салютогенною орієнтацією Антоновського. Аарон Антоновський був ізраїльським медичним соціологом, який стверджував, що професії орієнтовані на турботу про здоров'я, були занадто зосереджені на патології і потрібно більше фокусуватись на тому, як люди керують стресом і залишаються здоровими (салютогенез) [Antonovsky].

У 1998 році Брускіа розглядає здоров'я як контекстуалізований процес, а не просто стан людини і він описує його як «процес становлення максимального потенціалу для індивідуальної та екологічної єдності» [Bruscia 1998a]. У першому виданні цієї книги Бунт запропонував своє власне робоче визначення, використовуючи термін «благополуччя», який наголошує на емпіричному вимірі здоров'я. Було внесено дві зміни: було додано слова «пацієнт/учасник» та «духовний». Перше слово додано для роз'яснення діапазону медичних та соціальних контекстів практики музичної терапії, друге слово було додано після презентації книги, коли член аудиторії прокоментував, що початковому визначенню не вистачає цього важливого аспекту: «Музична терапія – це використання звуків і музики в відносинах між пацієнтом/учасником і терапевтом, для підтримки та заохочення фізичного, психічного, соціального, емоційного та духовного благополуччя» [Bunt 2001], [Bunt 2002].

Більшість визначень музичної терапії намагаються відобразити опис професійної практики. Визначення музичної терапії, що охоплює ширші соціальні перспективи, було розроблено Руудом, який припускає, що музична терапія спрямована на «збільшення можливостей людей до дії». Ця думка заснована на соціологічному розумінні проблем зі здоров'ям. Здоров'я, якщо воно розуміється як «можливості для дій», ставиться під сумнів не тільки через індивідуальні проблеми, а й через структурні бар'єри в суспільстві. Музичні терапевти іноді працюють з людьми, чийі труднощі можуть бути «пов'язані з матеріальною та економічною структурою суспільства або чийі проблеми більшою мірою формуються їх власними відносинами та роздумами, а також відносинами з іншими, а не лише їх

індивідуальною чи предметною біологічною конституцією» [Ruud].

Нові визначення продовжуватимуть з'являтися по мірі того, як музична терапія взаємодіє зі змінами у суспільстві. Перевизначення музичної терапії – це не тільки діяльність вчених, які сидять за своїми столами, а й вся професія, що працює практично у різних сферах. Зростання музичної терапії від новаторської практики до університетської освіти, професійної практики та досліджень поступово призвело до розробки нової дисципліни. Тому нам потрібні визначення та дослідження про ідентичність поняття. Стідж раніше пропонував це визначення: «Музична терапія як дисципліна – це процес вивчення взаємозв'язку між музикою та здоров'ям» [Stige].

**Висновки.** Актуальною проблемою є те, що відносини між музикою та здоров'ям можуть бути зрозумілі та вивчені у різних теоретичних

рамках. Коли доходить до розвитку музичної терапії як власної, потенційно окремої дисципліни, ситуація далеко не проста. Як і на початку будь-якої нової професії, проводяться пошуки серед суміжних і усталених дисциплін для загальних орієнтирів. Спектр дисциплін, що лежать в основі музичної терапії, включає соціальну антропологію, музикознавство, етномузикологію, історію, психологію, неврологію, соціологію та медицину. Музичні терапевти також посилаються на філософію та міфологію та усвідомлюють вплив інших форм мистецтва з гуманітарних наук, таких як поезія та образотворче мистецтво. Цей перелік не є вичерпним. Музична терапія, очевидно, є новою дисципліною, що має зв'язки з науками, мистецтвом та гуманітарними науками, тому дослідження цих взаємозв'язків є актуальною науковою проблемою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Aigen, K. (2005) *Music-Centered Music Therapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
2. Aigen, K. (2014) *The Study of Music Therapy: Current Issues and Concepts*, New York: Routledge.
3. Alvin, J. (1975) *Music Therapy*, London: Hutchinson.
4. Antonovsky, A. (1979) *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco: Jossey-Bass.
5. Bonde, L.O. (2001) «Steps towards a meta-theory of music therapy? An introduction to Ken Wilber's integral psyChology and a discussion of its relevance for music therapy» *Nordic Journal of Music Therapy*, 10, 2: 176-87.
6. Bruscia, K.E. (1989) *Defining Music Therapy*, Spring City, PA: Spring House Books.
7. Bruscia, K.E. (1998a) *Defining Music Therapy*, 2nd edn, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
8. Bruscia, K.E. (2002) Foreword to B. Stige, *Culture-Centered Music Therapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
9. Bunt, L. (2001) 'Music therapy', in S. Sadie (ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 17, London: Macmillan.
10. Bunt, L. (2002) 'Music therapy', in A. Latham (ed.) *The Oxford Companion to Music*, Oxford: Oxford University Press.
11. Davis, W.B., Gfeller, K.E. and Thaut, M.H. (eds) (2008) *An Introduction to Music Therapy Theory and Practice*, 3rd edn, Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
12. Feder, E. and Feder, B. (1981) *The 'Expressive' Arts Therapies: Art, Music and Dance as Psychotherapy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
13. Fleshman, B. and Fryrear, J.L. (1981) *The Arts in Therapy*, Chicago: Nelson-Hall.
14. Gouk, P. (ed.) (2000) *Musical Healing in Cultural Contexts*, Aldershot, UK: Ashgate.
15. Horden, P. (ed.) (2000) *Music as Medicine: The History of Music Therapy since Antiquity*, Aldershot, UK: Ashgate.
16. Kenny, C. (1982/1988) *The Mythic Artery: The Magic of Music Therapy*, Atascadero, CA: Ridgeview.
17. Moreno, J. (1988) «The music therapist: creative arts therapist and contemporary shaman» *The Arts in Psychotherapy*, 15, 4: 271-80.
18. Licht, S. (1946) *Music in Medicine*, Boston: New England Conservatory of Music.
19. Ruud, E. (1998) *Music Therapy: Improvisation, Communication and Culture*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
20. Schullian, D.M. and Schoen, D. (1948) *Music and Medicine*, New York: Henry Schuman.
21. Steele, P. (1988) Foreword, *Journal of British Music Therapy*, 2, 2.
22. Stige, B. (2002) *Culture-Centered Music Therapy*, Gilsum, NH, Barcelona Publishers.



**R. O. DOBROVOLSKA**

*PhD, Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training,  
Theory and Methods of Music Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0002-1414-8861>*

**THE CONCEPT OF MUSIC THERAPY  
IN THE HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT**

Music has been widely used throughout history as a healing force to alleviate physiological conditions and stress, but it is only relatively recently that music therapy has begun to develop as a full-fledged profession and discipline. What has changed is modern and research-based human health practice, as well as new and inclusive ways of connecting with music. This dual identity of music therapy, both as a health profession and discipline and as a music profession and discipline, contributes to the enormous diversity of practices that characterize contemporary music therapy. The profession of music therapist is strengthening its role in education, society and health care at the international level. The undeniable possibilities of the therapeutic and educational influence of music in its analytical and synthetic form on pathologically altered mental and somatic processes in the human body became the impetus for the emergence of a new scientific direction – music therapy as one of the therapeutic and educational methods. The term “music therapy”, most often used in literature, is of Greek-Latin origin and means “musical treatment”. On the definition of the term “music therapy” and its concept in the scientific literature, there are many different, quite often opposing views of domestic and foreign authors who participate in the theoretical and practical development of this relatively young science. An analysis of music therapy literature and research in a historical and cultural context brings together some of the core functions and methods of practice, research and teaching for which the profession of music therapy is known worldwide. The study of the foreign experience of the formation and development of this profession and discipline allows to introduce the practice of music therapy and develop the profession of music therapist in Ukraine.

**Key words:** music therapy, historical and cultural aspect, music and treatment, psychological and therapeutic effect.

УДК 373.2.015.31:172.15:373.24(477)“19/20...”

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.26>

## Т. І. ЛУШПАЙ

*аспірантка, Миколаївський національний університет*

*імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

*Електронна пошта: [tany1995luspa@gmail.com](mailto:tany1995luspa@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0001-7976-3761>*

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто проблему патріотичного виховання дітей дошкільного віку в період кінець ХІХ початок ХХ століття; на основі аналізу словникових джерел висвітлено сутність поняття «патріотизм». Розглянуто основні педагогічні дослідження щодо виховання патріотизму у дітей дошкільного віку. Розглянуто зміст основних нормативно правових документів (Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Радянська педагогічна доктрина, Національна доктрина розвитку освіти, Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020–2025 роки, Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді) щодо патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Визначено основні звання патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку серед яких: виховання любові до рідного міста, краю, землі, її природних багатств та краси на підставі їх емоційного оцінювання дітьми та відчуття особистісно-цінними; формування умінь та навичок етичної поведінки, що історично є характерними для українського народу на підставі сприйняття явищ добра, краси, справедливості; формування почуття поваги до культурних цінностей рідного народу та його традицій на підставі відчуття приналежності до цих цінностей; формування почуття власної гідності як представника свого народу; активізація в дитини намірів та бажання у майбутньому захищати рідну землю та її інтереси завдяки появі почуття гідності та відчуття себе належним до українського народу; толерантне ставлення до представників інших національностей. Визначено, що саме у зазначений період (кінець ХІХ початок ХХ століття) відбулось становлення та розвиток напрямку патріотичного виховання дітей дошкільного віку, вагоме значення для процесу формування патріотизму в дітей особливе значення відігравав заклад дошкільної освіти.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, виховання патріотичних почуттів, патріотизм, розвиток дошкільної освіти, національні ідеї, дошкільне виховання.

**Вступ.** У сучасних суспільно-політичних умовах, коли Україна відстоює свободу й територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває патріотичне виховання особистості. Сензитивним для формування основ патріотизму є дошкільний вік, адже тоді відбувається формування свідомості, інтенсивно розвиваються почуття та емоції. Розбудова Української держави, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів вимагають кардинального оновлення національної освіти України.

В галузі дошкільної освіти в Україні в контексті формування почуття патріотизму почали відбуватись суттєві зміни наприкінці ХІХ на початку ХХ століття. У цей період були створені українськомовні дошкільні заклади, окреслено завдання й зміст освітньої роботи в них, розроблено навчально-методичне забезпечення. Метою виховання в дошкільних закладах визначалися всебічний розвиток дітей і вихо-

вання в них любові й відданості Батьківщині.

Проблемі виховання патріотизму у дітей дошкільного віку присвячено чимало наукових розвідок діячів культури, педагогів та письменників України, таких, як: Л. Українка, Т. Шевченко, Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Проблему формування почуття патріотизму в контексті виховання дітей дошкільного віку в душі українського патріотизму розглядають українські дослідники: О. Вишневський, Т. Гавлітіна, М. Качур, Г. Коваль, В. Кузь, В. Кузьменко, В. Матяшук, М. Стельмахович.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо ж поняття «патріотизм», у словникових джерелах. Енциклопедичний словник подає поняття «патріотизм» у двох значеннях: «по-перше, коли у кочових племен почуття суспільної солідарності збігалось з почуттям сімейним, тобто це піклування про свою родину, общину, плем'я; по-друге, патріотизм отримує свою назву і стає

любов'ю до рідної землі, що характеризується прив'язаністю до рідних місць, що у сьгоднішньому значенні визначається як патріотичні почуття до рідної землі» [Філософський 2002 : 36-38]. Натомість у Малій енциклопедії етнодержавознавства визначено патріотизм як «синтетичне явище, що відображає все незаперечно цінне з історії української державності та базується на національній свідомості й повазі до інших народів, їх землі та культури» [Мала 1996 : 89]. У філософському словнику поняття патріотичне виховання розглядається як «виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття» [Філософський 2002 : 358].

У контексті дослідження варто згадати монографію К. Назаренко «Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку» (1979) [Назаренко], зокрема, корисними є рекомендації автора щодо відповідності форм і методів психологічним і віковим особливостям розвитку дошкільників, а також механізмів формування «Я»-концепції. Слушною є думка щодо важливості звернення педагогів до джерел української духовності, тобто народних казок, оповідань, віршів, фрагментів художніх творів, а також ретельної підготовки вчителів до занять, зокрема розроблення планів-конспектів виховних заходів.

Зокрема, В. Сухомлинський у працях «Народження громадянина», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину», «Серце віддаю дітям» висвітлював проблему формування патріотизму в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, він доводив, що в основі патріотичного почуття лежить почуття господаря власної землі, яке закладається з дитинства. Серед засобів патріотичного виховання педагог відстоював доцільність застосування рідної мови, природи, моральної поведінки людей, творів мистецтва, творів усної української народної творчості, традицій та звичаїв, культури та історії українського народу. Він підкреслював значення українських народних прислів'їв, приказок, народних афоризмів, етичних повчань.

Отже, в основі підходу В. Сухомлинського до патріотичного виховання лежала ідея про те, що, розвинувши свої соціальні та громадянські почуття, діти повинні піднятися до глибокого осмислення свого громадянського обов'язку, своїх обов'язків перед народом, перед Батьківщиною.

Згідно із радянською педагогічною доктриною формування патріотичного світогляду проходило низку етапів – від початкового, зародкового уявлення до глибокого, теоретично осмисленого усвідомлення свого місця у світі, у житті країни. І першим етапом був саме дошкільний вік, адже саме дошкільні роки, коли закладаються основи таких почуттів, як любов до людей, до праці, до рідної природи, до Батьківщини. Здатність любити, співпереживати – джерела формування почуттів радянського патріотизму. Виховання в дітей дошкільного віку основ морально-політичних почуттів та інтернаціоналізму поєднувало завдання пізнавального й виховного характеру. З метою формування в них почуттів необхідно передусім розширити світогляд відповідними знаннями, сформувати в них певні уявлення про суспільні явища і процеси. Для формування основ патріотичних й інтернаціональних почуттів, окрім накопичення в дітей певних знань та уявлень, варто впливати на їхні почуття, формувати в них позитивне ставлення до явищ і процесів, суспільних подій, представників різних національностей. Як відомо, почуття формуються в процесі ігрової, трудової, навчальної діяльності. В основі їх лежать потреби, пов'язані зі стосунками між людьми [Каплуновська].

Уже в дошкільні та перші шкільні роки у дітей формуються основи світогляду – розуміння своєї належності до людей праці, перші уявлення про країну, про те, що таке добре і що таке погано.

Курс на демократизацію, який було розпочато в період перебудови, набув продовження в Україні після проголошення її незалежності. Кардинальні зміни в галузь освіти внесли закони про освіту й мову, а також концепції дошкільного виховання, оновлені навчальні програми, підручники, посібники.

Найважливішим освітянським документом стає Закон України «Про освіту», прийнятий у 1991 р., зі змінами та доповненнями,

внесеними в 1994 і 1996 рр. У цьому законі освіту проголошено пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства. Визначено мету, завдання, принципи освіти, що передбачає всебічний розвиток особистості, яка вважається найвищою цінністю суспільства. У час демократичних змін постає завдання виховувати громадян-патріотів, здатних до свідомого суспільного вибору, розвинених інтелектуально, культурно, високо кваліфікованих [Закон 1996]

Закон України «Про освіту» (ст. 6) однією із засад державної політики у сфері освіти декларує «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [Закон 2017 : 380].

Завдання виховання дітей на етапі дошкільного дитинства конкретизуються у Законі України «Про дошкільну освіту» (ст. 7):

«Завданнями дошкільної освіти є:

– збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини;

– виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, рідної мови, та регіональних мов або мов меншин, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля;

– формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду...» [Закон 2001 : 259].

Зокрема у Національній доктрині розвитку освіти (2001) наголошується на необхідності «здійснення виховання на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпеченні різнобічного розвитку, гармонійності і цілісності особистості, розвитку її здібностей, талантів та обдарувань, збагаченні на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, вихованні громадянина, що здатний до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України» [Національна 2001].

Інтеграція дітей у сучасне суспільство проходить через засвоєння ними системи загальнолюдських та національних цінностей, зміст яких складає оволодіння способами дій з речами, оволодіння системою соціальних вза-

ємин, побудову чуттєвої картини світу, усвідомлення характеру та значення колориту рідної землі, національних багатств українського народу та його багатомістової культури. Тому одними із найважливіших дошкільної освіти є виховання у дітей любові до рідної землі, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Реалізація цих завдань об'єктивно зумовлюється станом економічного, політичного, соціально-культурного розвитку нашої країни, тенденціями та характером її стратегій щодо всебічного наближення до більш розвинутих та успішних країн світу, зокрема, завдяки врахуванню широко відомого принципу «вільна людина – розвинене громадянське суспільство – сильна держава».

Вирішення завдання розбудови України, як сильної держави, значною мірою залежить від процесу виховання дітей та молоді. На виконання цього завдання спрямований один з провідних соціальних інститутів – інститут освіти та дошкільні навчальні заклади як соціальні організації, що функціонують у його межах. Саме ЗДО України в наш час покликані забезпечувати основні права дитини на її здоров'я, повноцінний розвиток, розкриття нею своїх здібностей; створювати умови для формування її індивідуальної «Я-концепції» та особистісних якостей. Але особливого значення набуває проблема формування почуття патріотизму в дитини, що є важливою для збереження стабільності, подальшого процвітання України та успішного її входження в єдиний європейський простір. Створення в сучасних закладах дошкільної освіти нашої держави педагогічно виважених умов для формування почуття патріотизму в дітей може здійснюватися шляхом врахування двох основних чинників: досягнень сучасної педагогічної науки та надбань вітчизняної педагогічної спадщини.

На сучасному етапі робота з дітьми в закладах дошкільної освіти передбачає сприяння процесу становлення в майбутньому самодостатнього громадянина-патріота України, що має свідоме та бережне ставлення до оточення та довкілля, спроможного у випадку необхід-

ності захищати свою рідну землю; формування почуття патріотизму в дошкільників як стійкої соціально зумовленої та за характером переживання усвідомленої дитиною її емоційної реакції на об'єкти і процеси навколишнього середовища, що мають патріотичне значення. Ця емоційна реакція повинна являти собою структурну складову патріотичної свідомості дитини, вона має активно формуватися, та за рівнем сформованості в межах індивідуальної «Я-концепції» кожного дошкільника відповідати етапу раннього етнічно-територіального самоусвідомлення.

Відповідними завданнями патріотичного виховання в ЗДО є виховання любові до рідного міста, краю, землі, її природних багатств та краси на підставі їх емоційного оцінювання дітьми та відчуття особистісно-цінними; формування умінь та навичок етичної поведінки, що історично є характерними для українського народу на підставі сприйняття явищ добра, краси, справедливості; формування почуття поваги до культурних цінностей рідного народу та його традицій на підставі відчуття приналежності до цих цінностей; формування почуття

власної гідності як представника свого народу; активізація в дитини намірів та бажання у майбутньому захищати рідну землю та її інтереси завдяки появі почуття гідності та відчуття себе належним до українського народу; толерантне ставлення до представників інших національностей.

На сучасному етапі розвитку освіти в закладах дошкільної освіти патріотичне виховання дошкільників здійснюється відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020–2025 роки, Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та інших документів, що унормовують діяльність закладів дошкільної освіти.

**Результати й висновки.** Отже, саме у зазначений період (кінець XIX початок XX століття) відбулось становлення та розвиток напряму патріотичного виховання дітей дошкільного віку, вагоме значення для процесу формування патріотизму в дітей особливе значення відігравав заклад дошкільної освіти. Саме в ньому відбувається початковий етап соціалізації особистості, здійснюється підготовка дитини до самостійного громадянського життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2001. № 49. С. 259
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380.
3. Закон України «Про освіту». Київ: Генеза, 1996. 36 с.
4. Каплуновська О. М. Патріотичне та інтернаціональне виховання: особливості організації з дітьми дошкільного віку. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2011. URL: [http://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip5.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip5.html). (дата звернення 30.12.2022)
5. Мала енциклопедія державознавства. НАН України Інститут держави і права ім. В.М.Корецького. Київ : Довіра: Генеза, 1996. 942 с.
6. Назаренко К. В. Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку. Київ: Радянська школа, 1979. 167 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.
8. Філософський енциклопедичний словник. Гол. ред. В.І.Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
9. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон; [под редакцией профессора И. Е. Андреевского]. Санкт-Петербург: типография Акционерного Общества Брокгауз-Ефрон. Т.23. 1898. 474 с.

#### REFERENCES

1. Law of Ukraine On The Safety of Education. (2001) Vidomosti Verkhovni Radi (VVR). № 49. pp. 259 [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine On Osvita. (2017) Vidomosti Verkhovni Radi (VVR). № 38–39. ph. 380. [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine On Osvita. (1996). Kyiv: Yeneza, [in Ukrainian].
4. Kaplunovska O. M. (2011). Patriotychnе ta internatsionalne vykhovannia: osoblyvosti orhanizatsii z ditmy doshkilnoho viku. [Patriotic and international education: features of the organization with children of preschool age] *Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity*. [Electronic collection of scientific works of Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education] 2011. URL: [http://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip5.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip5.html). (data zvernennia 30.12.2022)
5. NAN Ukrainy Instytut derzhavy i prava im. V.M.Koretskoho (1996). *Mala entsyklopediia derzhavoznavstva*. [Small Encyclopedia of State Studies]. Kyiv : Dovira: Heneza [in Ukrainian].

6. Nazarenko K. V. (1979) *Patriotychne y internatsionalne vykhovannia ditei doshkilnoho viku*. [Patriotic and international education of children of preschool age]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

7. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti (2001). [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century] Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

8. Shynkaruk V.I. (Ed.) (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk*. [Philosophical Encyclopedic Dictionary.] Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

9. Andreevskogo I. E., Brokgauz F. A., I. A. Efron (Eds.) (1989). *Enciklopedicheskij slovar'* [Encyclopedic dictionary] (Vol. 23). Sankt-Peterburg : tipografiya Akcionernogo Obshchestva Brokgauz-Efron [in Russia].

---

### **T. I. LUSHPAY**

*Postgraduate Student, Mykolaiv National University*

*named after V. O. Sukhomlynskyi, Mykolaiv, Ukraine*

*E-mail: tany1995luspa@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0001-7976-3761>*

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF THE FUNDAMENTALS OF PATRIOTISM OF SENIOR PRE-SCHOOL STUDENTS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)**

The article examines the problem of patriotic upbringing of preschool children in the late 19th and early 20th centuries; based on the analysis of dictionary sources, the essence of the concept of “patriotism” is highlighted. The main pedagogical studies on the education of patriotism in preschool children are considered. The content of the main regulatory and legal documents (Law of Ukraine “On Education”, “On Preschool Education”, Soviet Pedagogical Doctrine, National Doctrine of Education Development, Strategy of National-Patriotic Education of Children and Youth for 2020-2025, Concept of National-Patriotic Education of Children and youth) regarding the patriotic upbringing of preschool children. The main titles of patriotic education of older preschool children are defined, including: education of love for the native city, the region, the land, its natural wealth and beauty based on their emotional evaluation by children and the feeling of personal value; formation of abilities and skills of ethical behavior, which are historically characteristic of the Ukrainian people based on the perception of the phenomena of goodness, beauty, and justice; forming a sense of respect for the cultural values of the native people and their traditions based on a sense of belonging to these values; forming a sense of self-worth as a representative of one’s people; activation of the child’s intentions and desire to protect the native land and its interests in the future thanks to the emergence of a sense of dignity and a sense of belonging to the Ukrainian people; tolerant attitude towards representatives of other nationalities. It was determined that it was in the specified period (the end of the 19th and the beginning of the 20th century) that the formation and development of the direction of patriotic education of preschool children took place, and the institution of preschool education played a significant role in the process of forming patriotism in children.

**Key words:** patriotic education, education of patriotic feelings, patriotism, development of preschool education, national ideas, preschool education.

## МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

УДК 796

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.27>

### О. О. НЕСЕН

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,  
доцент кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [helena.nesen@gmail.com](mailto:helena.nesen@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-7473-6673>*

### І. В. КРИВЕНЦОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [Kriventsova.ira@ukr.net](mailto:Kriventsova.ira@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0001-6931-3978>*

### В. Г. КЛИМЕНЧЕНКО

*старший викладач кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [lubich310@gmail.com](mailto:lubich310@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-9431-8172>*

## ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІСТОРІЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто проблему здоров'язбереження учнів закладів середньої освіти під час вивчення окремих тем шкільного предмету «Історія». Мета роботи – підібрати варіанти рухової активності для учнів середніх класів, які б відображали зміст шкільного курсу історії. Актуальним постає питання введення різноманітних форм і засобів фізичної активності під час викладання шкільних уроків. Спонування учнів до виконання певних рухів через ігрову діяльність створює атмосферу, яка має зацікавити до вивчення історії. Провідним завданням роботи є надання вчителю історії певного інструментарію для визначення видів рухової активності школярів які можна було б застосовувати в уроках. Застосування ігрових форм під час уроку з історії призводить до активного залучення та більш емоційного сприйняття у вивченні матеріалу. А змагальна та рухова діяльність, навіть незначної інтенсивності має сприяти кращому засвоєнню матеріалу. Фізичні вправи та ігрова діяльність на уроках історії має відображати у русі завдання уроку щодо повторення та закріплення отриманого теоретичного матеріалу. Надані розробки прикладів рухових активностей під час вивчення історії. Запропоновані рухові вправи що відтворюють наступний матеріал занять. Для учнів 6 класу за темою «Первісні спільноти. Археологічні культури», для 7 класу за темою «Русь – Україна за часів правління князя Ігоря та княгині Ольги» і для 8 класу за темою «Походження українського козацтва». Наведені в роботі варіанти рухової активності для учнів середніх класів закладів середньої освіти займатимуть від 5 до 7 хвилин заняття. Саме за рахунок незначної тривалості вони можуть бути інтегровані безпосередньо в урок; повністю відповідають змісту шкільної програми за наведеними темами; спрямовані на освітній та виховний процес; спонукають учнів до фізичної активності та мають здоров'язбережувальний характер.

**Ключові слова:** рухова активність, школярі, історія, середні класи, здоров'язбереження.

**Постановка проблеми.** Виклики в освітньому процесі, що обтяжені складною ситуацією сьогодення, надають поштовху до створення нових концептуальних підходів

у викладанні шкільних предметів та навчальних дисциплін. Виховання свідомого громадянина, який здатний розуміти головні людські цінності, вміти аналізувати, мислити критично,

оцінювати події які відбуваються у суспільстві та власному житті повинно бути пріоритетом в освіті.

Історія це галузь знань що має ретроспективно відображати реальне життя та наочно демонструвати можливості саморозвитку особистості, а також шляхи зародження, становлення та розвитку держав і націй. Постає актуальне питання, яким чином повернути довіру до об'єктивності її викладання, формування зацікавленості учнів у вивченні цього предмету. Як зазначено на сторінці Освіта.UA, історія має навчити мислити критично та системно, міркувати логічно; бути націленою на формування відповідального громадянина; розкривати можливості саморозвитку особи, поступу спільноти, суспільства/нації [Освіта.UA 2022].

Вивчення шкільних предметів, особливо в умовах критичних ситуацій, як-то пандемії, воєнний стан в Україні, перебої з електропостачанням, навчання в синхронному, асинхронному та змішаному форматах із застосуванням різних навчальних платформ, часто створює стресові ситуації. Дистанційна форма організації навчання, додаткова психологічна напруга, брак комфортних місць для проведення уроків, відсутність необхідного інвентарю та устаткування, значна пауза у додаткових секційних спортивних заняттях призводять до подальшого зменшення фізичної активності учасників освітнього процесу та водночас збільшення негативного впливу малорухомого способу життя на стан здоров'я учнів.

Особливої актуальності набуває питання здоров'язбереження в ході навчального процесу. Вчителі та вихователі разом із вирішенням освітніх питань мають організувати та проводити сучасні навчальні заняття таким чином, щоб принаймні нівелювати брак рухової активності на дітей, їхні фізичний, ментальний стан і розвиток. У таких умовах тільки уроків фізичної культури для учнів недостатньо. Необхідно вводити різні прояви фізичної активності під час інших теоретичних дисциплін, спонукаючи учнів до рухів і тим самим створюючи атмосферу гри, яка має зацікавити.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вагоме значення та роль ігрової діяльності в початковому процесі учнів закладів середньої освіти на сьогоднішній день вже ні в кого не

викликає заперечень або суперечок. Питання використання різних видів ігор та ігрових завдань під час вивчення окремих шкільних дисциплін розглядають багато науковців. Зокрема можливості застосування подібного ігрового підходу під час уроків історії вивчаються з позиції спроб класифікувати дидактичні ігри, впорядкувати їх роль для формування окремих складових історичної компетентності.

Так, автори наводять варіант використання ігрових технологій навчання історії при вивченні учнями 5 класів теми «Перші князі». В роботі доступно та детально описано хід гри, її підготовка та проведення [Коляда І., Спірідонов Р. 2017]. Одним із засобів формування хронологічної компетентності учнів в результаті вивчення шкільного курсу історії пропонуються хронологічні ігри [Десятов Л.Д. 2012]. Наводячи варіанти дидактичних та рольових ігор під час шкільних уроків історії Кравчук О. підкреслює доцільність їх використання як при вивченні нового матеріалу, узагальнення та систематизації так і під час комбінованих уроків. Підсумовуючи, авторка називає дидактичні та рольові ігри одним із головних чинників для формування постійного інтересу учнів до предмету [Кравчук О. 2018]. Розглядаючи застосування ігор на уроках історії автор зазначає відсутність сталої класифікації через неузгодженість понятійного апарату та різне розуміння дидактичної гри серед науковців. Він наводить варіанти ігор, які можливі для використання на різних роках навчання [Пометун О. 2005, с. 253–267]. В роботі фахівця з дидактики порушуються питання актуальності класифікації існуючих дидактичних ігор під час вивчення курсу історії. В роботі докладно та зрозуміло описані різновиди дидактичних ігор, які рекомендуються до використання різними авторами, наводяться приклади їх застосування у навчанні. У підсумку своєї роботи, автор пропонує певну класифікацію ігор [Барнінець О. 2011].

Описані вище підходи до застосування ігор мають за мету реалізацію історичної компетентності учнів. Однак жоден з вищенаведених авторів не розглядає можливість застосування ігор ще й як здоров'язбережувальний компонент при навчанні. Більшість із запропонова-



них та описаних у доступній літературі ігор здійснюються в сидячому положенні не надаючи додаткової можливості учням для руху.

Ідея використання рухів при навчанні теоретичних шкільних предметів знайшла своє відображення у роботах багатьох авторів [Дубогай О. 2015, 2018, Тимошенко О., Дьоміна Ж., Бережна Т. 2020, Несен О., Ільченко А. 2021, Кривенцова І., Несен О., Колодич Н. 2022 та інших]. Автори пропонують використовувати імітаційно-рухове відтворення змісту навчального матеріалу безпосередньо під час уроків з різних предметів. Нами знайдені варіанти такої організації навчального заняття з шкільного курсу математики, географії, іноземної мови, біології та історії, що підкреслює актуальність та існуючий запит від вчителів на подібного роду методичні розробки.

#### **Постановка мети та завдання роботи.**

*Мета* роботи – підбір варіантів рухової активності для учнів середніх класів які б відображали зміст шкільного курсу історії.

*Завдання* роботи:

1. Провести аналіз наукових, методичних джерел з питання методики викладання у закладах середньої освіти, здоров'язбереження та варіантів їх поєднання.

2. Проаналізувати зміст навчальної програми для учнів середніх класів з курсу історії.

3. Підібрати види рухової активності для школярів, які можна було б використовувати під час уроків з метою повторення та закріплення отриманого теоретичного матеріалу під час уроків історії.

Реалізуючи завдання нашої роботи були використані наступні *методи*: аналіз наукових та методичних джерел, матеріалів з мережі Інтернет; контент аналіз шкільної програми з курсу «Історія» для середніх класів.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

За результатами нашої роботи ми пропонуємо на уроках історії у закладах середньої освіти використовувати наступні рухові активності, що сприятимуть паралельному вирішенню освітнього та здоров'язбережувального завдання.

Наводимо рухові активності як приклад організації ігор для учнів різних класів середньої школи. Зміст ігор та завдань можна змінювати адаптуючи його під тематику, яка вивчається.

#### **6 клас. Тема: Первісні спільноти. Археологічні культури.**

«Ялінка древніх людей»

**Підготовка:** роздрукувати малюнок (рис. 1) у кількості команд які плануються.

**Умови гри:** учні розподіляються на команди: одна команда – 2 парти (4–3 гравця). Малюнок і ручку для команди покласти ліворуч на парту, що стоїть попереду. Всі гравці сидять за своїми партами на своїх стільцях.

**Хід гри:** гравець, який сідає перед малюнком, має заповнити 1 кульку відповіддю на задану тему (рис. 1). Після цього, вся команда міняється місцями за годинникової стрілкою (пересаджується на одне місце), і продовжує гру. Гра триває доки перша команда не заповнить всі ялинкові кульки.

Варто вголос зачитати відповіді кожної з команд, перевіряючи правильність відповідей.

#### **7 клас. Тема: Русь-Україна за часів правління князя Ігоря та княгині Ольги.**

«Дати» (варіант для дистанційного навчання)

**Підготовка:** учні стоять перед екраном

**Умови гри:** вчитель називає подію, та прізвище двох учнів: 1-відповідає, 2 – перевіряє.

**Хід:** 1 учень намагається відтворити дату зображуючи кожну цифру року через окремий вид фізичних рухів, 2 учень підраховує та перевіряє, чи правильно названа дата.

**Приклад:** вчитель називає подію – розправа древлян над Ігорем; 1 учень виконує 9 піднімань плечей вгору, 4 нахили вперед та 5 присідань; 2 учень називає 945 рік таким чином це є вірна відповідь.

*Варіанти подій для відтворення:*

1. 941 – перший похід князя Ігоря на Візантію

2. 943 – похід князя Ігоря на Закавказзя

3. 944 – другий похід князя Ігоря на Візантію

4. 945 – розправа древлян над князем Ігорем

5. 957 – дипломатична поїздка княгині Ольги до Константинополя

#### **8 клас. Тема: Походження українського козацтва.**

«Лінійна естафета»

**Підготовка:** чисті аркуші паперу та ручку для кожної з команд, покласти на першу парту.

**Умови гри:** учні поділяються на команди (можна по рядах). Всі встають біля свого місця.



Рис. 1. Малюнок для гри «Ялинка древніх людей»

Вчитель оголошує питання і подає команду до початку гри.

**Хід гри:** перший гравець сідає, дає коротку відповідь і загинає лист на 1,5 см таким чином, що його відповідь інші гравці не бачать. Потім передає лист наступному гравцю, який сідає, пише свою відповідь, загортає листа і передає наступному гравцю. Коли вся команда дасть відповідь, всі учні будуть сидіти. Знову всі встають. Вчитель оголошує нове питання і гра повторюється, але починаючи з останньої парти ряду. Коротких питань може бути від 2 до 4, в залежності від часу, що вчитель може присвятити грі.

**Визначення переможця:** наприкінці гри, вчитель збирає листи і зачитує відповіді. Підвести висновки можна на дошці. Виграє команда, яка надала більшу кількість правильних відповідей.

*Варіанти запитань для гри:*

1. Справжнє ім'я Роксолани? (Настя Лісовська)
2. На момент становлення та розвитку українського козацтва українські території знаходились у складі яких держав?(Велике князівство Литовське, Річ Посполита)
3. Перелічіть чинники, які сприяли становленню та розвитку козацтва. (Географічні умови, набіги татар та українські землі, намагання уникнути контролю з боку Великого князівства Литовського та Речі Посполитої)

4. Коли в історичних документах з'явилися перші згадки про козаків: (XIII ст.)

5. Чому турки були зацікавлені в українських землях? (економічна вигода, питання безпеки)

Наведені варіанти рухової активності для учнів середніх класів закладів середньої освіти займатимуть від 5 до 7 хвилин заняття, тому можуть бути інтегровані безпосередньо в урок; повністю відповідають змісту шкільної програми за наведеними темами та спонукають учнів до фізичної активності, а отже на додачу носять здоров'язбережувальний характер.

**Висновки.** Дана робота розкриває можливість та варіанти побудови шкільних занять під час проведення яких буде одночасно вирішуватись освітнє та виховнє завдання уроків, формуватимуться здоров'язбережувальні компетентності здобувачів освіти, підтримуватиметься інтерес до шкільного предмету «Історія».

**Перспективи подальших досліджень** у даному напрямку ми розглядаємо у розширенні арсеналу подібного роду засобів проведення уроків з різних шкільних дисциплін та підбір варіантів фізичної активності для дистанційних уроків, що стає актуальним у сучасних реаліях життя та навчання українських школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барнінець Олена. Класифікація ігрових методів навчання історії з погляду компетентнісного підходу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 3, 2011. С. 14–20.

2. Десятов Д.Л. Формування хронологічної компетентності учнів у процесі навчання історії. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. №2, 2012. С. 82–86.
3. Дубогай О. Д. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітньо-рухової методики. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. № 3 (31), 2015. С. 69–74.
4. Дубогай О. Д. Технологія «навчання у русі» в системі інноваційного здоров'язбереження учнів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 3 К (97). 2018. С. 185–189.
5. Дубогай О. Д., Тимошенко О. В., Дьоміна Ж. Г., Бережна Т. І. Забезпечення здоров'язбережувальної рухової активності учнів молодших класів в умовах нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 3 К (123). 2020. С. 143–146.
6. Ільченко А., Несен О. Використання фізкультхвилинок для розвитку лексичної компетентності учнів першого класу на уроках англійської мови. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 131–143.
7. Клименченко В. Г., Кривенцова І. В., Несен О. О., Єнокян А. В. Рухова активність учнів на шкільних уроках з різних предметів. *Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини*. 2021. С. 102–106.
8. Коляда І., Спірідонов Р. Методика використання ігрових технологій навчання історії при вивченні теми «Перші князі». *Практика. Досвід*. 2017. С. 32–35.
9. Кравчук О. Ігрова модель навчання історії. *Проблеми дидактики історії*. 2017. С. 134–148.
10. Кривенцова І.В., Несен О.О., Колодич Н.В. Рухова активність учнів під час викладання шкільного курсу «Географія». *Академічні студії. Серія педагогіка*, 2011. Вип.1. С.249-254. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.35>
11. Несен О. О., Клименченко В. Г., Кривенцова І. В. Прикладна спрямованість фізичного виховання майбутніх вчителів біології. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. Харків : ХДАФК, 2021. С. 98–104.
12. Несен О., Ільченко А. Прикладна спрямованість фізкультхвилинок на уроках англійської мови молодших школярів. *Фізична культура дітей, підлітків, молоді та дорослого населення в сучасному світі* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції, (12 березня 2021 р.) : збірник наукових праць. Умань : ВПЦ Візаві, 2021. С. 125–129.
13. Несен О. О., Клименченко В. Г. Підвищення зацікавленості студентів-філологів заняттями з фізичного виховання засобами спеціально підібраних рухливих ігор. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 8 (128). 2020. С. 128–131.
14. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
15. Реформа освіти. Освіта.UA. Середня освіта, 17.11.2022. Електронне видання. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/87149/>

## REFERENCES

1. Barninets' O. (2011). Klasyfikatsiya ihrovyykh metodiv navchannya istoriyi z pohlyadu kompetentnisnoho pidkhodu [ Classification of game methods of learning history from the point of view of the competence approach]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*, 3, 14–20.
2. Desyatov D. L. (2012). Formuvannya khronolohichnoyi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannya istoriyi [Formation of students' chronological competence in the process of learning history]. *Naukovi zapysky NDU im. M.Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 2. С. 82–86.
3. Dubohay O. D. (2015). Navchannya uchniv pochatkovoyi shkoly v systemi zdorov'yazberezhennya zasobamy osvith'o-rukhovoyi metodyky [ Education of primary school students in the health care system by means of educational and motor methods]. *Fizychne vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi*, 3 (31), 69–74.
4. Dubohay O. D. (2018). Tekhnolohiya «navchannya u rusi» v systemi innovatsiynoho zdorov'yazberezhennya uchniv pochatkovykh klasiv [Technology “learning in motion” in the system of innovative health care for primary school students]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 3 K (97), 185–189.
5. Dubohay O. D., Tymoshenko O. V., D'omina Zh. H., Berezhna T. I. (2020). Zabezpechennya zdorov'yazberezhual'noyi rukhovoyi aktyvnosti uchniv molodshykh klasiv v umovakh novoyi ukrayins'koyi shkoly [Ensuring healthy physical activity of junior students in the new Ukrainian school]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 3 K (123), 143–146.
6. Il'chenko A., Nesen O. (2021). Vykorystannya fizkul'tkhyvlynok dlya rozvytku leksychnoyi kompetentnosti uchniv pershoho klasu na urokakh anhliys'koyi movy [The use of physical education minutes for the development of lexical competence of first grade students in English lessons]. *Naukovi zapysky BDPU*, 131–143.
7. Klymenchenko V. G., Kryventsova I. V., Nesen O. O., Yenokyan A. V. (2021). Rukhova aktyvnist' uchniv na shkil'nykh urokakh z riznykh predmetiv [Motor activity of students in school lessons in various subjects]. *Suchasni tendentsiyi spryamovani na zberezhennya zdorov'ya lyudyny*, 102–106.

8. Kolyada I., Spiridonov R. (2017). Metodyka vykorystannya ihrovykh tekhnolohiy navchannya istoriyi pry vyvchenni temy «Pershi knyazi» [The method of using game technologies for teaching history when studying the topic “The First Princes”]. *Praktyka. Dosvid*, 32–35.
9. Kravchuk O. (2017). Ihrova model' navchannya istoriyi. [Game model of learning history]. *Problemy dydaktyky istoriyi*, 134–148.
10. Kryventsova I.V., Nesen O.O., Kolodych N.V. (2022). Rukhova aktyvnist' uchniv pid chas vykladannya shkil'noho kursu «Heohrafiya». [Motor activity of students during the teaching of the school course “Geography”]. *Akademichni studiyi. Seriya pedahohika*, 1. 249–254. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.35>
11. Nesen O. O., Klymenchenko V. G., Kryventsova I. V. (2021). Prykladna spryamovanist' fizychnoho vykhovannya maybutnikh vchyteliv biolohiyi [Applied orientation of physical education of future biology teachers]. *Aktual'ni problemy fizychnoho vykhovannya riznykh verstv naseleण्या*, 98–104.
12. Nesen O., Il'chenko A. (2021). Prykladna spryamovanist' fizkul'tkhyvlynok na urokakh anhliys'koyi movy molodshykh shkolyariv [Applied orientation of physical education minutes in English lessons of junior schoolchildren]. *Fizychna kul'tura ditey, pidlitiv, molodi ta dorosloho naseleण्या v suchasnomu sviti*, 125–129.
13. Nesen O. O., Klymenchenko V. G. (2020). Pidvyshchennya zatsikavlenosti studentiv-filolohiv zanyattamy z fizychnoho vykhovannya zasobamy spetsial'no pidibranykh rukhlyvykh ihor [Increasing the interest of students of philology in physical education classes by means of specially selected moving games]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 8 (128), 28–131.
14. Pometun O.I., Freyman H.O. (2006). Metodyka navchannya istoriyi v shkoli. [Methods of teaching history at school]. Kyiv 328 p.
15. Reforma osvity. Osvita UA. Serednya osvita. [Education reform. Education.UA. Secondary education]. 17.11.2022. : <https://osvita.ua/school/reform/87149/>

---

#### **O. O. NESEN**

*Candidate of Physical Education and Sport, Associate Professor at the Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine  
E-mail: helena.nesen@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-7473-6673>*

#### **I. V. KRYVENTSOVA**

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine  
E-mail: Kriventsova.ira@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0001-6931-3978>*

#### **V. G. KLYMENCHENKO**

*Senior Lecturer at the Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine  
E-mail: lubich310@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-9431-8172>*

### **TEACHING OF THE SCHOOL COURSE “HISTORY” THROUGH THE PRISM OF STUDENTS’ MOVEMENT ACTIVITY**

The article deals with the problem of health protection of students of secondary education institutions during the study of certain topics of the school subject “History”. The purpose of the work is to choose options for motor activity for middle school students that would reflect the content of the school history course. The question of introducing various forms and means of physical activity during the teaching of school lessons becomes relevant. Encouraging students to perform certain movements through play activities creates an atmosphere that should make them interested in learning history. The main task of the work is to provide the history teacher with certain tools for determining the types

of motor activity of schoolchildren that could be used in lessons. The use of game forms during the history lesson leads to active involvement and more emotional perception in the study of the material. And competitive and motor activity, even of minor intensity, should contribute to better assimilation of the material. Physical exercises and game activities in history lessons should reflect in motion the task of the lesson regarding the repetition and consolidation of the theoretical material received. Developments of examples of movement activities during the study of history are provided. Proposed movement exercises that reproduce the following lesson material. For 6th grade students on the topic “Primitive communities. Archaeological cultures”, for the 7th grade on the topic “Rus – Ukraine during the reign of Prince Igor and Princess Olga” and for the 8th grade on the topic “Origins of the Ukrainian Cossacks”. The options for motor activity given in the work for students of middle classes of secondary education institutions will take from 5 to 7 minutes of class. Due to their short duration, they can be integrated directly into the lesson; fully correspond to the content of the school program on the given topics; aimed at the educational and educational process; encourage students to be physically active and have a health-preserving nature.

**Key words:** motor activity, schoolchildren, history, middle classes, health care.

УДК 373.3.091-027.556

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.28>

### **Л. Є. СЕВЕРІНА**

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: lseverina@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-4866-889X>*

### **С. П. КОЗІБРОЦЬКИЙ**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: kozibrotskyu.sergiy@vnu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0002-9112-4396>*

### **В. В. КОВАЛЬЧУК**

*спеціаліст вищої категорії, старший викладач,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
E-mail: vkovalchuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-4308-0496>*

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасна система фізичного виховання потребує активних перетворень відповідно до стандартів Нової української школи. Внаслідок запровадження нових тенденцій у галузі фізичної культури й спорту, невідкладними є розв'язання завдань, які залежать від розробки й обґрунтування інноваційних технологій, механізмів їх втілення у практику роботи шкіл, а головне, початкової ланки закладів загальної середньої освіти. Мета статті – узагальнити положення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми та проаналізувати стан використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури у початковій школі. Методи досліджень. Для вирішення окреслених завдань дослідження використано такі методи дослідження: вивчення й аналіз літературних джерел, офіційних документів; вивчення практичного досвіду та опитування з метою вивчення стану використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури. Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічний аналіз сучасного стану використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури у початковій школі дозволяє стверджувати, що у методиці проведення уроків основної гімнастики в школі традиційні засоби (від загальнорозвиваючих вправ без предметів, із предметами до вправ у висах і упорах на снарядах й устаткуванні), звичайно ж, залишаються базовими. Однак, сьогодення обумовлює появу нових і нетрадиційних у масовому фізкультурному русі видів рухової активності. До таких видів можна віднести: гімнастику ритмічну (аеробіку), нейробіку, шейпінг, стретчинг, ушу, хатха-йогу, дихальну гімнастику гімнастику для очей, дитячий фітнес, логоаеробіку, звіроаеробіку. Висновки. Нетрадиційні види гімнастики дають нам можливість в повній мірі реалізувати різні завдання фізичного виховання в школі, не тільки зміцнювати здоров'я, підвищувати функціональні можливості організму, розвивати рухові уміння, навички й якості, а також формувати світогляд, забезпечувати моральне і етичне виховання. Виходячи з цих можливостей, нетрадиційні види рухової активності мають великий педагогічний потенціал особливо при роботі з сучасними дітьми.

**Ключові слова:** нетрадиційні види гімнастики, початкова школа, аеробіка, нейробіка, дитячий фітнес, звіроаеробіка.

**Вступ.** Кардинальні зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства, вимагають нових підходів щодо виховання та соціалізації підростаючого покоління. Осо-

бливого значення набуває формування гармонійно розвиненої, суспільно активної, фізично досконалої, здорової особистості [Зюкова; Неведомська]. Аналіз державних документів:

Конституції України, основ законодавства України про охорону здоров'я. Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), програми з фізичної культури – свідчать про те, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності [Нова українська школа: концептуальні засади; Фізична культура. Навчальна програма].

Сучасна система фізичного виховання потребує активних перетворень відповідно до стандартів Нової української школи. Внаслідок запровадження нових тенденцій у галузі фізичної культури й спорту, невідкладними є розв'язання завдань, які залежать від розробки й обґрунтування інноваційних технологій, механізмів їх втілення у практику роботи шкіл, а головне, початкової ланки закладів загальної середньої освіти.

Отже, впровадження нових форм організації фізичної культури у початковій школі є актуальною проблемою та цілком відповідає вимогам сьогодення та програмі Нової української школи.

**Мета статті** – узагальнити положення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми та проаналізувати стан використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення мети статті використано такі методи дослідження: вивчення й аналіз літературних джерел, офіційних документів; вивчення практичного досвіду та опитування з метою вивчення стану використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури.

Природне прагнення людей до фізичної досконалості, до оздоровлення спонукає фахівців в області фізичного виховання вести розробку нових засобів і методів. Відомі і добре зарекомендували себе традиційні види спорту, безперечно залишаються в арсеналі засобів фізичної культури поряд з новими (нетрадиційними) [Аксьонова; Ареф'єв, Єдинак].

Аналіз літературних джерел показав, що нетрадиційні види гімнастики дають нам можливість в повній мірі реалізувати різні завдання фізичного виховання в школі, не тільки зміц-

нювати здоров'я, підвищувати функціональні можливості організму, розвивати рухові уміння, навички й якості, а також формувати світогляд, забезпечувати моральне і етичне виховання. Виходячи з цих можливостей, нетрадиційні види рухової активності мають великий педагогічний потенціал особливо при роботі з сучасними дітьми [Аксьонова; Зюкова; Носко, Єдинак].

Провівши науково-педагогічний аналіз сучасного стану використання нетрадиційних видів гімнастики у початковій школі слід відзначити, що у методиці проведення уроків основної гімнастики в школі традиційні засоби (від загальнорозвиваючих вправ без предметів, із предметами до вправ у висах і упорах на снарядах й устаткуванні), звичайно ж, залишаються базовими. Однак, сьогодення обумовлює появу нових і нетрадиційних у масовому фізкультурному русі видів рухової активності. До таких видів можна віднести: гімнастику ритмічну (аеробіку), нейробіку, шейпінг, стретчинг, ушу, хатха-йогу, дихальну гімнастику гімнастику для очей, дитячий фітнес, логоаеробіку, звіроаеробіку [Аксьонова; Фізична культура. Навчальна програма].

В результаті аналізу програми з фізкультурної освітньої галузі для 1–4 класів Нової української школи закладів загальної середньої освіти (2019 р.) можна зазначити, що вона побудована на нових принципах та охоплює такі змістові лінії: «Базова рухова активність», «Ігрова та змагальна діяльність учнів (рухливі ігри та естафети)», «Турбота про стан здоров'я та безпеку». Для реалізації мети у ній є місце щоб впроваджувати нові нетрадиційні види гімнастики про що чітко вказують очікувані результати навчання [Фізична культура. Навчальна програма].

Програмовий матеріал Нової української школи передбачає впроваджувати на уроках фізичної культури дитячий фітнес. Дитячий фітнес в першу чергу, це комплекс ігрових занять, гармонійно з'єднують в собі елементи хореографії і аеробіки, а також гімнастики та ін. Основна мета фітнесу для учнів молодших класів – розвиток артистичності та силових якостей, почуття ритму, гнучкості та витривалості, координації [Фізична культура. Навчальна програма].

Нетрадиційні види гімнастики дають нам можливість реалізувати різні завдання фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти. Вони не лише зміцнюють здоров'я, а підвищують функціональні можливості організму, розвивають рухові уміння, також формують світогляд, забезпечують моральне і етичне виховання. Виходячи з цих можливостей, нетрадиційні види рухової активності мають великий педагогічний потенціал [Аксьонова].

Під час планування роботи на уроках фізичної культури вчителям варто враховувати не тільки стан здоров'я, а й всебічний розвиток учнів, їх здатність сприймати інформацію та реагувати на неї. Адже фізичне здоров'я має прямий зв'язок із способом життя, правильним харчуванням, розумними навантаженнями, режимом [Неведомська]. Тому важливим компонентом для залучення абсолютно кожної дитини до системи оздоровлення на уроках є використання нетрадиційних методик, спрямованих і на головний мозок як найбільш значущий елемент людського організму, виконання незвичних завдань, а саме: нейробіки, вправ для розвитку міжпівкульної взаємодії, віброгімнастики, ходьби по-даоськи, фітнес за комп'ютером – спеціальної гімнастики для рук.

Фітнес та аеробіка для дітей, тренує серцево-судинну систему, координацію, виховує у дитини впевненість в собі, розвиває сприйняття і формує правильну поставу. Через фізичні вправи аеробіка і діти стають єдиним цілим, при цьому дитина краще протистоїть стресам і регулює свій психоемоційний баланс. Для таких занять досить приділяти 30 хвилин в день, адже вони цілком можуть замінити ранкову гімнастику.

Фізичні вправи при правильному психологопедагогічному підході є потужним оптимізуючим чинником, а також засобом оздоровлення і всебічного гармонійного розвитку дитини [Аксьонова; Неведомська].

Отже, аналіз літературних джерел засвідчив значний науковий інтерес до нетрадиційних видів гімнастики як засобу, способу, методу реалізації завдань фізичного виховання молодших школярів і вагому оцінку її ролі у розвитку в них рухових умінь та навичок. Рухова діяльність з нетрадиційних видів гімнастики

й викликані нею позитивні емоції посилюють фізіологічні процеси в організмі та покращують роботу всіх його органів і систем. Також результативно впливають на розвиток психічних процесів, мобілізують волю, наполегливість у виконанні різноманітних рухових завдань. Окрім цього розвивають артистичність та силові якості, почуття ритму, гнучкість, витривалість та координації. Цінність нетрадиційних видів гімнастики полягає й у тому, що набуті якості, уміння, навички повторюються та удосконалюються в нових, швидкозмінних умовах.

З метою вивчення стану використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури у початковій школі нами був вивчений практичний досвід роботи вчителів фізичної культури, проведені бесіди з вчителями фізичної культури та опитування учнів.

Проаналізувавши практичний досвід роботи вчителів фізичної культури можемо констатувати, що вчителі на практиці використовують різні види гімнастики, які передбачені програмою з фізичної культури, оцінюють свій рівень готовності викладання нових видів гімнастики як високий, інформацію про нетрадиційні види гімнастики отримують на курсах підвищення кваліфікації, що не є достатнім в умовах сьогодення. Водночас, вчителі фізичної культури відзначають недостатнє навчально-методичне забезпечення з проведення занять з використанням нетрадиційних засобів гімнастики.

Під час опитування учнів, ми з'ясували, що подобається займатись фізичною культурою 78% від всіх опитаних. За результатами відповіді на питання: «Які вправи вам подобається виконувати більше?» ми одержали такі результати: 34% учнів надають перевагу вправам з м'ячем, 27% учнів подобається звіроаеробіка, 23% опитаних подобається виконувати танцювальні вправи, 9% учнів зацікавили вправи з йоги, а 7% учнів вважають корисними дихальні вправи.

Отже, з впевненістю можна сказати що сучасний вчитель має використовувати всі можливі джерела інформації щоб впроваджувати нові форми організації фізичного виховання, що передбачено програмою Нової української школи. Закладам загальної середньої освіти необхідно забезпечувати постійно необхідну матеріально-технічну базу для реалізації осно-



вної мети фізкультурно освітньої галузі початкової школи формувати в учнів стійку мотивацію до занять фізичною культурою і спортом та життєвонеобхідні рухові уміння і навички для збереження власного здоров'я, розширення функціональних можливостей організму.

**Висновки.** Наше дослідження дає підстави стверджувати що, застосування нетрадиційних видів гімнастики у розвитку рухових умінь і навичок має значні перспективи. Їх позитив полягає в тому, що через зацікавленість, емоційне задоволення посилюється інтерес до складних рухових завдань; знижується тривожність молодших школярів за результати реалізації необхідних рухових дій; модельовані труднощі викликають у дітей азарт, бажання продемонструвати всі свої можливості.

Узагальнення результатів вивчення практичного досвіду вчителів фізичної культури дає підставу стверджувати про ефективність

використання нетрадиційних видів гімнастики на уроках фізичної культури, про що засвідчує високий інтерес учнів до них.

Таким чином, поряд із традиційними видами гімнастики сьогодення обумовлює появу нових і нетрадиційних: гімнастику ритмічну (аеробіку), нейробіку, шейпінг, стретчинг, ушу, хатхайогу, дихальну гімнастику гімнастику для очей, дитячий фітнес, логоаеробіку, звіроаеробіку. Нетрадиційні види гімнастики дають нам можливість в повній мірі реалізувати різні завдання фізичного виховання в школі, не тільки зміцнювати здоров'я, підвищувати функціональні можливості організму, розвивати рухові уміння, навички й якості, а також формувати світогляд, забезпечувати моральне і етичне виховання. Виходячи з цих можливостей, нетрадиційні види рухової активності мають великий педагогічний потенціал особливо при роботі з сучасними дітьми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О. Нова фізична культура або школа розумного руху. *Теорія та методика фізичного виховання: наук.-метод. журн.* 2010. №12 (74). С. 29–34.
2. Ареф'єв В. Г. Єдинак Г.А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2007. 248 с.
3. Зюкова Г.І. Фізкультурно-оздоровча робота в початковій школі. 1–4 класи. Х. : Вид. «Ранок», 2009. 224 с.
4. Неведомська, Є. Формула здоров'я : сторінка методиста. *Основи здоров'я та фізич. культура.* 2007. № 5. С. 20–23.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Рішення колегії МОН України 27 жовтня 2016 року. 40 с.
6. Носко М., Єдинак Г. Передумови персоналізації в розвитку координації учнів початкової школи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини:* Випуск 14, 2019. С. 36–40 doi: 10.32626/2227-6246.2019-14.36-40.
7. Фізична культура. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи.

#### REFERENCES

1. Aksyonova O. New physical culture or the school of intelligent movement. Theory and methodology of physical education: science and method. journal 2010. No. 12 (74). P. 29–34.
2. Arefiev V.G. Edinak G.A. Physical education at school (for young specialists): a study guide. Kamianets-Podilskiy: PP Buynytskyi O.A., 2007. 248 p.
3. Zyukova G.I. Physical culture and health work in primary school. 1–4 classes. H.: Ed. «Morning», 2009. 224 p.
4. Navedomska, E. Formula of health: a methodist's page. Basics of health and physics. culture. 2007. No. 5. P. 20–23.
5. New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform. Decision of the board of the Ministry of Education and Culture of Ukraine on October 27, 2016. 40 p.
6. Nosko M., Yedinak G. Prerequisites of personalization in the development of coordination of elementary school students. Bulletin of the Kamianets-Podilskiy National University named after Ivan Ohienko. Physical education, sports and human health: Issue 14, 2019. P. 36-40 doi: 10.32626/2227-6246.2019-14.36-40.
7. Physical culture. Curriculum for general educational institutions. 1–4 classes.

**L. E. SEVERINA**

*Specialist of the Highest Category, Methodist Lecturer,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: lseverina@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-4866-889X>*

**S. P. KOZIBROTSKYI**

*Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory of Physical Education and Recreation,  
Volyn National University named after Lesia Ukrainka, Lutsk, Ukraine  
E-mail: kozibrotskyy.sergiy@vnu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0002-9112-4396>*

**V. V. KOVALCHUK**

*Specialist of the Highest Category, Senior Lecturer,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: vkovalchuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-4308-0496>*

**USE OF NON-TRADITIONAL TYPES OF GYMNASTICS IN PHYSICAL EDUCATION  
LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

The modern system of Physical Education needs active transformations in accordance with the standards of the New Ukrainian School. As a result of the introduction of new trends in the field of Physical Culture and Sports, it is urgent to solve tasks that depend on the development and justification of innovative technologies, the mechanisms of their implementation in the practice of school work, and most importantly, the initial link of general secondary education institutions. The purpose of the article is to summarize the provisions of the scientific and methodological literature on the researched problem and to analyze the state of use of non-traditional types of gymnastics in Physical Education lessons in primary school. Research methods. The following research methods were used to solve the outlined research tasks: study and analysis of literary sources, official documents; study of practical experience and survey with the aim of studying the state of use of non-traditional types of Gymnastics in Physical Education lessons. Presenting main material. Scientific-pedagogical analysis of the current state of the use of non-traditional types of Gymnastics in Physical Education lessons in primary school allows us to assert that the methods of conducting basic Gymnastics lessons in school include traditional means (from general developmental exercises without objects, with objects to exercises in hangings and rests on projectiles and equipment), of course, remain basic. However, the present causes the appearance of new and unconventional types of motor activity in the mass Physical Culture movement. These types include: Rhythmic Gymnastics (Aerobics), Neurobics, Shaping, Stretching, Wushu, Hatha Yoga, Breathing Gymnastics, Gymnastics for the eyes, Children's Fitness, Logoaerobics, Animal Aerobics. Conclusions. Non-traditional types of Gymnastics give us the opportunity to fully realize various tasks of Physical Education at school, not only to strengthen health, increase the functional capabilities of the body, develop motor skills, skills and qualities, as well as to form a worldview, to provide moral and ethical education. Based on these possibilities, non-traditional types of motor activity have great pedagogical potential, especially when working with modern children.

**Key words:** non-traditional types of gymnastics, elementary school, aerobics, neurobics, children's fitness, animal aerobics.

## ЯКІСТЬ ОСВІТИ

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.29>

### **М. Ф. БОЙЧУК**

*викладач математики циклової комісії  
викладачів природничо-математичних дисциплін,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [mbojchuk@lpc.ukr.education](mailto:mbojchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0001-8823-8934>*

### **С. П. БАХОМЕНТ**

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [sbakhoment@lpc.ukr.education](mailto:sbakhoment@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0001-6625-1513>*

### **Л. І. БОРЕМЧУК**

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [lboremchuk@lpc.ukr](mailto:lboremchuk@lpc.ukr)  
<https://orcid.org/0009-0007-1647-7814>*

### **Г. А. ГЕРАСИМЧУК**

*кандидат технічних наук, доцент,  
декан факультету цифрових освітніх та соціальних технологій,  
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [fdest@lntu.edu.ua](mailto:fdest@lntu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0002-1348-4927>*

## **ЦИФРОВІ НАРАТИВИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті представлено аналітичний погляд на потенціал цифрових наративів як інструментів залучення здобувачів вищої освіти до освітньо-просвітницької діяльності. Визначено, що освітньо-просвітницька діяльність трактується як соціально спрямована освітня діяльність закладу освіти, що наскрізно поєднує культурний розвиток здобувачів освіти, заснований на цінностях рівності, патріотизму, поваги, толерантності, різноманітності, та формування національної ідентичності.

На основі комплексного аналізу розкрито сутність, зміст та дидактичні характеристики цифрових наративів. Зазначено, що наративний дискурс відіграє важливу роль у розвитку просвітницької компетентності майбутніх педагогів. У статті коротко схарактеризовано прикладні аспекти використання цифрових наративів як механізмів залучення студентської молоді до освітньо-просвітницьких мікропроектів та заходів (на прикладі Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради). Джерельною базою для аналізу стали цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені у блогах (сторінках у соціальних мережах) здобувачів освіти як рефлексії щодо участі у просвітницьких заходах.

Відзначено, що інтегративним результатом залучення студентської молоді до освітньо-просвітницької роботи повинна стати сформованість цілісного професійного світогляду, заснованого на цінностях рівності, патріотиз-

му, поваги, толерантності, різноманітності. Педагог Нової української школи – не лише компетентний фахівець, а насамперед творча і духовно зріла особистість, вільна і соціально активна. Модернізація професійної підготовки нового покоління педагогів, здатних гнучко реагувати на виклики воєнного та повоєнного суспільства, повинна опиратися передусім на просвітницьку місію вчителства у формуванні національної ідентичності свідомих членів громадянського суспільства. Зміцнення просвітницької компоненти у змісті та технологіях педагогічної освіти повинно стати ціннісним запобіжником та протидією намаганням російської федерації знищити українську державність та національну ідентичність, знецінити нашу культуру.

**Ключові слова:** освітньо-просвітницька робота, цифрові наративи, наративний підхід, світоглядна компонента, професійна підготовка педагога.

**Поставлення проблеми.** Євроінтеграційний контекст є наскрізним для відновлення усіх сфер українського суспільства; не винятком є і сфери освіти та культури. Схиляємося до думки, що зміцнення просвітницької компоненти у змісті та технологіях педагогічної освіти може і повинно стати своєрідним запобіжником щодо намагань російської федерації знищити українську державність та національну ідентичність, знецінити нашу культуру. Вочевидь, що «розвиток освіти, з фокусом на основні компетентності та інновації», має поєднуватися із розвитком «екосистеми для культури, пам'яті, спадщини та креативних індустрій з акцентом на самобутність, мистецтво, художню освіту» [Проект відновлення України, с. 26].

**Мета дослідження:** на основі аналізу теоретичних джерел і практичного досвіду висвітлити прикладні аспекти використання виховного потенціалу цифрових наративів у контексті залучення здобувачів педагогічної освіти до освітньо-просвітницької роботи.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питанням реалізації цифрово-нاراتивного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів присвячено низку наукових праць, що розкривають такі аспекти піднятої проблеми: ефективні стратегії імплементації інформаційних технологій в освітній процес (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін та ін.); міждисциплінарні аспекти використання цифрових наративів у процесі професійної підготовки (В. Биков, М. Лещенко, Л. Тимчук, О. Семенов, О. Сінькевич та ін.). Проблематика, пов'язана із організацією педагогічно-просвітницької діяльності, ставала предметом досліджень у численних працях (О. Кравченко, В. Павленко, О. Сінькевич, Т. Розвадовська та ін.).

**Результати та дискусії.** У термінологічній системі педагогічної науки поняття «просвітницька діяльність» найчастіше зустрічається в історико-біографічних дискурсах, що висвіт-

люють життєвий та професійний шлях видатних діячів-просвітителів або ж просвітницьких товариств чи організацій із погляду історичної ретроспективи. Доволі нечисленними є дослідження, що розкривають сутність досліджуваного поняття у контекстах діяльності сучасного педагога з урахуванням сьогоденних і освітніх, а передусім, соціально-політичних реалій.

У дослідженні В. Павленко поняття «просвітницька діяльність» інтерпретується як «вид діяльності (зокрема й професійної) щодо поширення знань серед різних прошарків населення, навіть на благодійних засадах» [Павленко : 31-32]. Під освітньо-просвітницькою діяльністю вчена розуміє діяльність, спрямовану на оволодіння людиною системою знань, умінь і навичок та поширення знань, культури та освіти в інтересах особистості, суспільства, держави [Павленко : 32].

За визначенням О. Кравченко, освітньо-просвітницька діяльність може тлумачитися як діяльність в умовах суспільних перетворень, спрямована на реформування усіх сфер життєдіяльності, культурний розвиток з подальшим упровадженням за допомогою широкої мережі освітніх закладів та впровадження новаторських форм та методів навчально-виховної, просвітницької діяльності, які набули подальшого розвитку в освітній практиці [Кравченко].

С. Лелюх збагачує педагогічну терміносистему тлумаченням сутності поняття «освітньо-просвітницька діяльність православних священників», яке тлумачиться як «різновид їхньої професійної діяльності, що передбачає сприяння культурному розвитку населення, виконання ними свідомої та ініціативної ролі у формуванні, збереженні та передачі національних цінностей, знань і православних традицій, з подальшим їх упровадженням за допомогою впровадження новаторських форм та методів освітньої діяльності» [Лелюх].

Аналізуючи основні ідеї та характеристики доби Просвітництва, Т. Розвадовська розкриває сутнісні ознаки поняття «просвітницька робота» у філософському контексті, зокрема «просвітницька робота має на меті «просвітити», надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй зростати особистісно, розширити горизонти своїх знань та критично мислити. Крім того, передача знань повинна виконувати не тільки інформаційну, але й мати виховну функцію на засадах гуманізму» [Розвадовська].

У контексті професійної діяльності практичного психолога Т. Розвадовська просвітницьку роботу розглядає у широкому та вузькому розуміннях. У широкому – будь-яка діяльність має спрямовуватись на психологічну просвіту людей, знайомити їх із специфікою діяльності практичного психолога, її методами та можливостями. Вузьке розуміння просвітницької роботи розглядається як цілеспрямовані дії практичного психолога, спрямовані на поширення психологічних знань [Розвадовська].

Щодо професійної діяльності соціального педагога, то просвітницька робота повинна включати у себе елементи соціального виховання. Соціальне виховання – це процес та результат цілеспрямованого впливу на людину для оволодіння та засвоєння нею загальнолюдських та спеціальних знань, соціального досвіду для формування позитивних ціннісних орієнтацій, соціально значущих якостей [Соціальна педагогіка: мала енциклопедія : 292].

Відповідно, просвітницька робота соціального педагога, за визначенням Т. Розвадовської, – це різновид професійної діяльності, спрямованої на передачу певних знань та інформації про певні соціально-педагогічні проблеми в соціумі, виховання особистісного ставлення до соціально-педагогічної проблеми на засадах гуманізму [Розвадовська].

Термін «освітня діяльність» визначено у Законі України «Про освіту» (2017) як діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті [ЗУ «Про освіту»].

Зважаючи на сутнісні характеристики досліджуваного поняття, викладені вище, під освітньо-просвітницькою діяльністю розумі-

ємо соціально спрямовану освітню діяльність закладу освіти, що наскрізно поєднує культурний розвиток здобувачів освіти, заснований на цінностях рівності, патріотизму, поваги, толерантності, різноманітності, та формування національної ідентичності.

У межах нашого дослідження розглянемо потенціал інноваційних цифрових технологій, зокрема цифрових нарративів як інструментів залучення здобувачів вищої освіти до освітньо-просвітницької діяльності.

Відмітимо, що *нарратив* (англ. «*narrative*») означає «оповідь», описовий текст певної послідовності подій (історію, розповідь, опис, повідомлення), який акумулює особистісний смисл знання і водночас «є мистецькою та ціннісною формою людської експресії» [Семенов].

У дослідженні О. Сінькеич *нарратив* розглядається як особливий, притаманний людині принцип самоорганізації свідомості, спосіб осмислення світу, модель його «експериментального освоєння» і одночасно специфічно людський модус буття [Сінькевич]. Авторка стверджує, що «нарративний погляд на світ є природним для людини: ми намагаємось пізнати його, накидаючи на нього «нарративну сітку», розташовуючи події за просторово-часовим принципом, поєднуючи їх причинно-наслідковими зв'язками, вибудовуючи розповідь про нього, в якій є початок, розвиток та закінчення, розповідь, яка укладається в певну цілісність, а самих себе та інших бачимо її героями» [Сінькевич].

Нарративний підхід в організації освітнього процесу набуває все більшої популярності та затребуваності. На думку М. Лещенко, застосування методів нарративу «вимагає від учителя не стільки безпомилкового вивчення й точної передачі змісту навчального матеріалу (краще за вчителя це зробить комп'ютерна програма), як уміння «одягнути суху інформацію» «у живу одягу слова», яскраві барви та трепетні почуття, зробити її привабливою й особистісно значущою для учня» [Лещенко].

Нарративно-цифровий підхід (*narrative-digital approach*) – це застосування в навчально-виховному процесі цифрових нарративів, які є інтегрованим поєднанням нарративу (оповіді) й інформаційно-комунікаційних технологій [Тимчук].

Як правило, сучасні дослідники до різноманітних форм цифрових наративів відносять цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені у блогах, твітер-романи, романи для читання, розміщені на екрані мобільного телефона, відеокліпи, анімаційні фільми, відеоблоги, фотоколлажі, описи подій у соцмережах, ігрові квести та ін. [Тимчук].

«Цифрові наративи – це мультимедійний проект, що поєднує текст, зображення, аудіо та відео файли в короткому відеокліпі. За останні роки цифрові наративи перетворили аудиторії коледжів та університетів у простори креативної, творчої, мультимедійної діяльності. Цифрові наративи довели, що вони є могутнім засобом для студентів, щоб представити рівень засвоєння і розуміння ними текстів й контекстів у формі, що вирізняється від форми традиційних письмових робіт» [Digital Storytelling].

У сучасних дослідженнях (Л. Тимчук, М. Лещенко) з'ясовано, що цифрові наративи виникли у зв'язку з розвитком і доступністю медіа-технологій (наприклад, цифрові камери, цифрові записувачі голосу та ін.), що дозволяють людям обмінюватися їхніми історіями через Інтернет, за допомогою *YouTube* (веб-сервіс, що дозволяє користувачам завантажувати й переглядати відео, а також додавати, продивлятися та коментувати ті чи інші відеозаписи), *Vimeo* (веб-сервіс, що надає користувачам послуги в збереженні та трансляції зроблених ними відеоматеріалів), подкастів та інших електронних обмінних систем.

Дидактичний потенціал цифрових наративів полягає у тому, що вони розширюють традиційні характеристики оповіді, тому що здатні об'єднати нерухомі знімки, рухомі зображення, звук і текст, а також бути нелінійними й містити інтерактивні функції (Л. Тимчук). Експресивні можливості технологій пропонують широку базу функцій, що поглиблюють досвід автора й аудиторії, надають більшої інтерактивності, дозволяють активізувати більшу кількість каналів передачі та сприймання наративів.

У дослідженні Л. Тимчук наголошується, що використання цифрових наративів у сучасному медіапросторі – це важливий компонент інформаційного впливу на людину, що уможливорює дослідження способів, за допомогою яких ми переживаємо, осмислюємо й впорядкову-

ємо, набуваючи досвіду, наші спогади, наміри, життєві історії, шукаємо самоусвідомлення [Тимчук]. Цифрові наративи, доступні через телебачення, Інтернет і ті, які педагоги пропонують учням, студентам, потребують якісного відбору, обробки, переосмислення, повинні містити високий рівень рефлексивної дії, нести й пробуджувати духовний потенціал людини. Із гуманістичної точки зору інформація повинна сприяти встановленню зв'язків між подіями, спілкуванню у віртуальній реальності, роблячи акцент на ставленні до життя як до основної даної нам реальності, яку ми постійно змінюємо та удосконалюємо, розвивати в людині духовність, міцну і водночас гнучку самоідентичність. Тільки тоді якісний, майстерно створений цифровий наратив дасть можливість збагатити реципієнтів неоціненним досвідом самопізнання й саморозвитку [Тимчук].

Із погляду мети нашого дослідження важливо відмітити, що сучасними дослідниками піднімається проблема наративізації у контексті формування персональної ідентичності в добу масової культури. О. Сінькевич справедливо зауважує, що сучасна людина, постійно приміряючи на себе різні соціальні ролі, слідує різним ідейним віянням та модним трендам, опинилась у «лабіринті ідентичностей» [Сінькевич]. У психіатрії такий стан особи ще називають «протеївською ідентичністю» (Р. Дж. Ліфтон): ідентичність не може залишатись стабільною, і людина стає подібною до античного божества Протея, котрий постійно змінював свій вигляд [Сінькевич : 125]. Персональну кризу ідентичності у сучасних умовах можна пояснити багатьма факторами, зокрема і глобалізаційними викликами («взаємодія і взаємопроникнення культур, внаслідок чого людина почувається «громадянином світу» і втрачає відчуття коренів, зв'язків з традиційними суспільними інститутами, котрі виконували роль механізмів ідентифікації»).

Нараційний дискурс відіграє важливу роль і у розвитку просвітницької компетентності майбутніх педагогів. Коротко схарактеризуємо прикладні аспекти використання цифрових наративів як механізмів залучення студентської молоді до освітньо-просвітницьких мікропроектів та заходів (на прикладі Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний

Таблиця 1

**Вибірка фрагментів цифрових наративів здобувачів освіти, доступних публічно**

Назва, форма заходу	« <b>Шлях до Незалежності</b> » публічна лекція-форум, присвячена 350-й річниці від дня народження видатного державного діяча початку XVIII століття Пилипа Орлика, Гетьмана України.
Мета	поглибити знання студентів про особистість непересічного Українця, його роль у звільненні від «московського рабства і тиранії» та проаналізувати основи парламентаризму, закладені у конституції його авторства.
Фрагменти цифрових наративів здобувачів освіти	
Максим К.	«... переважно фрагментованими, а дуже часто і неоднозначними, є знання широкого загалу і про саму постать Пилипа Орлика, і про його державницькі заслуги».
Анастасія Б.	«Державник найвищої ланки, найосвіченіший гетьман, автор першої конституції, гетьман в екзилі, перший мазепинець і перший євроінтегратор, чільний ідеолог Гетьманщини, бароковий поет, правник, державотворець, будівничий незалежності України і ворог імперії ... так величають Пилипа Орлика сучасні дослідники. Дипломат, полководець, публіцист, поет, полеміст ...».
Анна Ш.	«... видатна постать, досягнути велич котрої нам, нащадкам, ще належить, як і належить відродити правдиву історію нашої державності, нашу історичну пам'ять».
Каріна М.	«Син Гетьмана, Григорій Орлик, писав про свого батька так: «Він був живим утіленням того, як можна пронести кризь усе своє життя один раз з'ясовані ідеали». Ці ідеали були безкомпромісні – вільна, суверенна, соборна Україна! Була, є і буде! Непереможні, бо освічені».
Назва, форма заходу	« <b>Журавлиний переклик його душі</b> » літературно-музичний вечір до 150 річчя від дня народження Богдана Лепкого
Мета	поглибити знання студентів про життєвий та творчий шлях письменника, світоча української національної ідеї.
Фрагменти цифрових наративів здобувачів освіти	
Богдан Н.	«... світоч української національної ідеї. Поет і новеліст, драматург і романіст, публіцист і критик, збирач народної творчості і її популяризатор, історик і філософ, літературний дослідник, педагог, культурно-громадський діяч, автор відомої стрілецької пісні «Журавлі». Досліджено, що творча спадщина Богдана Лепкого становить понад 80 книг. За кількістю написаного він поступається хіба тільки Івану Франку».
Денис В.	«Непересічний талант, інтелектуал... Велич постаті Богдана Лепкого, чий ім'я і твори в часи радянської влади були під суворою забороною, ще тільки починаємо осягати».
Юлія Ю.	«розмірковували про життєвий шлях, особисті драми, педагогічну і літературну, громадську діяльність Богдана Лепкого, а, найголовніше, – його державницьку позицію. «Свідомий громадянин, що кохає свою землю, віру і мову та свою культуру – це найцінніший скарб не лише народу, але і держави», – наголошував письменник».
Оксана М.	«... близькою стала педагогічна лінія життєвого шляху Богдана Лепкого, зокрема, його викладацька діяльність у Ягеллонському університеті у Кракові, де він читав курс української мови та літератури, а також на курсах українознавства при посольстві Української Народної Республіки у Берліні».
Назва, форма заходу	« <b>Шлях на Голгофу</b> » мистецько-просвітницький проект, присвячений 130-тій річниці з дня народження Михайла Кравчука
Мета	поглибити знання студентів про життєвий та науковий шлях Михайла Кравчука, світоча української математичної наукової школи.
Фрагменти цифрових наративів здобувачів освіти	
	«Творець музики чисел», «Лицар математики», «Учений з обличчям Христа», «Титан математичної думки» – такими епітетами нагороджують Михайла Кравчука письменники, журналісти, науковці в Україні та за її межами.
Назва, форма заходу	« <b>Розстріляне Відродження»: покоління борців за Незалежність</b> » літературні читання
Мета	поглибити знання студентів про життєвий та творчий шлях представників Розстріляного Відродження.
Фрагменти цифрових наративів здобувачів освіти	
Ольга О.	«Інтелектуальний цвіт нації, «лідери думок» (як би назвали їх наші сучасники), істинна еліта українського суспільства початку XX століття... так замало нами згадувані, а то і багатьма незвідані зовсім»
Галина Г.	«... чи маємо право ми, сьогоднішні, котрі знову, як і майже сторіччя тому (!), боремось за право називатися українцями, говорити і думати рідною мовою, - чи маємо моральне право забути, не згадувати чи не знати ці трагічні сторінки своєї історії?..»

Катерина П.	«Радянська влада завжди, як і її послідовники, розглядала мову, літературу, мистецтво у цілому, як одну із ділянок культурного фронту. Спочатку були заборонені літературні товариства, згодом під невблаганним пресом терору опинилися науковці, освітяни, діячі сфери культури, священники. Чому? А тому, що у 20-30 роках ХХ століття українська мова була головною (!) у всіх великих містах України»
Аліна Ц.	«...кривава радянська машина знищувала українську інтелігенцію, а україномовному населенню нав'язувала комплекс меншовартості. На керівні посади в українських містах призначалися вихідці з Росії, кар'єрний ріст українців унеможлилювався, якщо вони не переходили на російську».
Михайло Д.	«Попутник», «аполегет куркульства», «буржуазний націоналіст», «ідеолог и путеводная звезда всей украинской антисоветской интеллигенции», «письменник-націоналіст з терористичними настроями у ставленні до вождів партії» - так таврували представників української інтелігенції».
Ольга К.	«...цей літературний вечір-реквієм дав можливість відкрити для себе четвертий вимір «Розстріляного Відродження». Згадали факти з життя письменників, зачитали поезію, уривки з прози, а право здійснити висновки лишили кожному - у кожного вони свої, пронизані пам'яттю свого роду. Бо ми – нація особистостей, не «гвинтиків машини». Тому і переможемо!»

коледж» Волинської обласної ради). Джерельною базою для аналізу стали цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені у блогах (сторінках у соціальних мережах) здобувачів освіти як рефлексії щодо участі у просвітницьких заходах.

**Висновки.** Інтегративним результатом залучення студентської молоді до освітньо-просвітницької роботи повинна стати сформованість цілісного професійного світогляду, заснованого на цінностях рівності, патріотизму, поваги,

толерантності, різноманітності. Педагог Нової української школи – не лише компетентний фахівець, а насамперед творча і духовно зріла особистість, вільна і соціально активна. Модернізація професійної підготовки нового покоління педагогів, здатних гнучко реагувати на виклики воєнного та повоєнного суспільства, повинна опиратися передусім на просвітницьку місію вчительства у формуванні національної ідентичності свідомих членів громадянського суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.11.2022).
2. Кравченко О. О. Освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту України у структурі суспільно-історичних змін (1917–1932 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 44 с.
3. Лелюх С. Р. Освітньо-просвітницька діяльність православних священників: до проблеми термінології. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р., Київ / НАПН України. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. С. 55–57.
4. Лещенко М. Методи біографічних досліджень в дискурсі освітніх нарративних практик. *Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ, 2012. № 2. С. 62–65.
5. Павленко В. В. Освітньо-просвітницька діяльність іноземних педагогів на Волині (XIX – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2010. 299 с.
6. Проект плану відновлення України. Матеріали робочої групи «Освіта і наука». Липень 2022. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/nacionalna-rada-z-vidnovlennya-ukrayini-vid-naslidkiv-vijni/robochi-grupi>
7. Розвадовська Т. Просвітницька робота соціального педагога як важлива фахова складова. *Наукові записки УКУ*. 2017. Ч. 9: Педагогіка. Психологія, Вип. 2. С. 161–168.
8. Семенов О. Цифрові нарративи у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(2). С. 207–220. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2017\\_5\(2\)\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_5(2)_23)
9. Сінькевич О. Б. Наративна персональна ідентичність у добу масової культури. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2014, Т. 22, Вип. 24 (2). С. 124–130.



10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ 2008, с. 292.
11. Тимчук Л. І. Методика створення біографічних цифрових нарративів в контексті педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 389–405.
12. Тимчук Л. І. Соціально-педагогічні проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в сучасному медіа просторі. *Нові технології навчання: Наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2014. Вип. 82. С. 172–177.
13. Digital Storytelling Across the Curriculum [http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf/295015942/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf](http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf).

#### REFERENCES

1. Law of Ukraine “On Education” dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (date of application: 21.11.2022). [in Ukrainian].
2. Kravchenko O. O. Educational activity of the Proletkult of Ukraine in the structure of socio-historical changes (1917–1932): abstract. thesis ... Dr. Ped. Sciences: spec. 13.00.01 “General pedagogy and history of pedagogy”. Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnyna. Uman, 2017. 44 p. [in Ukrainian].
3. Lelyukh, S. R. (2021). *Educational activity of Orthodox priests: to the problem of terminology*. Conceptual and terminological apparatus of historical and pedagogical research: history and modern approaches: coll. materials VI All-Ukrainian. Science and Methodology seminar on the history of education, May 19. 2021, Kyiv. NAPN of Ukraine. Vinnytsia: Nilan-LTD, P. 55–57. [in Ukrainian].
4. Leshchenko, M. (2012). Methods of biographical research in the discourse of educational narrative practices. *Scientific notes of Taras Shevchenko Kyiv National University*. Kyiv. No. 2. P. 62–65. [in Ukrainian].
5. Pavlenko, V. V. (2010). *Educational activities of foreign teachers in Volyn (XIX – beginning of XX centuries)*: diss. ... candidate ped. Sciences: spec. 13.00.01 “General pedagogy and history of pedagogy”. Zhytomyr. state University named after Ivan Franko. Zhytomyr. 299 p. [in Ukrainian].
6. Draft plan for the recovery of Ukraine. Materials of the working group “Education and Science”. July 2022. Access mode: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/nacionalna-rada-z-vidnovlennya-ukrayini-vid-naslidkiv-vijni/robochi-grupi> [in Ukrainian].
7. Rozvadovska, T. (2017). Educational work of a social pedagogue as an important professional component. *Scientific notes of UKU*. Part 9: Pedagogy. Psychology, Vol. 2. p. 161–168. [in Ukrainian].
8. Semenog, O. (2017). Digital narratives in professional training of future teachers of Ukrainian language and literature. *Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects*. Issue 5(2). P. 207–220. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2017\\_5\(2\)\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_5(2)_23). [in Ukrainian].
9. Sinkevich, O. B. (2014). Narrative personal identity in the age of mass culture. *Bulletin of Dnipropetrovsk University*. Volume 22, Issue 24 (2). P. 124–130. [in Ukrainian].
10. Social pedagogy: a small encyclopedia / by general. ed. Prof. I. D. Zvereva. Kyiv 2008, p. 292. [in Ukrainian].
11. Tymchuk, L. I. (2015). The method of creating biographical digital narratives in the context of pedagogical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 5. P. 389–405. [in Ukrainian].
12. Tymchuk, L. I. (2014). Socio-pedagogical problems of forming informational and communication competences in the modern media space. *New learning technologies: Scientific and method. coll.* Institute of Innovative Technologies and Content of Education of the Ministry of Education and Culture of Ukraine. Kyiv, 2014. Vol. 82. P. 172–177. [in Ukrainian].
13. Digital Storytelling Across the Curriculum [http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf/295015942/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf](http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf) [in English].

---

#### M. F. BOYCHUK

*Lecturer of Mathematics of the Cycle Commission,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: mboychuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-8823-8934>*

**S. P. BAHOMENT**

*Specialist of the Highest Category, Teacher-Methodologist,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: sbakhoment@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-6625-1513>*

**L. I. BOREMCHUK**

*Specialist of the Highest Category, Teacher-Methodologist,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: lboremchuk@lpc.ukr  
<https://orcid.org/0009-0007-1647-7814>*

**G. A. HERASYMCHUK**

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,  
Dean of the Faculty of Digital, Educational and Social Technologies,  
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine  
E-mail: fdest@lntu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0002-1348-4927>*

**DIGITAL NARRATIVES AS TOOLS FOR INVOLVING GRADUATE STUDENTS  
IN EDUCATIONAL FORMAL AND NON-FORMAL ACTIVITIES**

The article presents an analytical view of the potential of digital narratives as tools for attracting higher education students to educational activities. It was determined that the educational activity is interpreted as a socially oriented educational activity of the educational institution, which thoroughly combines the cultural development of the students of education, based on the values of equality, patriotism, respect, tolerance, diversity, and the formation of national identity.

On the basis of a complex analysis, the essence, content and didactic characteristics of digital narratives are revealed. It is noted that narrative discourse plays an important role in the development of educational competence of future teachers. The article briefly characterizes the applied aspects of the use of digital narratives as mechanisms for involving student youth in educational non-formal micro-projects and events (on the example of the Communal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council). The source base for the analysis was digital texts, presentations, stories posted on blogs (pages in social networks) of students as reflections on their participation in educational activities.

It was noted that the integrative result of the involvement of student youth in educational work should be the formation of a holistic professional outlook based on the values of equality, patriotism, respect, tolerance, and diversity. A teacher of the New Ukrainian School is not only a competent specialist, but above all a creative and spiritually mature person, free and socially active. Modernization of the professional training of a new generation of teachers, able to respond flexibly to the challenges of war and post-war society, should be based primarily on the educational mission of teachers in the formation of the national identity of conscious members of civil society. Strengthening the educational component in the content and technologies of pedagogical education should become a valuable safeguard and counter to the attempts of the Russian Federation to destroy Ukrainian statehood and national identity, to devalue our culture.

**Key words:** educational formal and non-formal work, digital narratives, narrative approach, worldview component, teacher’s professional training.

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<b>Л. К. Бойко</b> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА З ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕЛЕКТРОНІКИ.....	3
<b>В. Ю. Джим</b> ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ ВАЖКОЮ АТЛЕТИКОЮ НА ПРОЯВ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ 9–11 КЛАСІВ.....	9
<b>В. Д. Ігнатенко</b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ІНДУСТРІЇ ПЕРЕКЛАДУ.....	16
<b>Е. О. Косинський, О. Л. Дишко, Н. В. Табак, А. Г. Чиж</b> АНАЛІЗ ОБ'ЄКТИВНОЇ І СУБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ РІВНЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ.....	21
<b>О. П. Митчик, І. С. Кліш, М. С. Мороз</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	29
<b>М. В. Подоляк</b> АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ.....	36
<b>І. В. Степанюк</b> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	45
<b>I. M. Turchyn, N. H. Horodetska, S. R. Dobrovolska, N. B. Havryshkiv</b> WAYS TO IMPROVE FUTURE LEGAL PROFESSIONALS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	50
<b>А. Б. Уліщенко, В. В. Уліщенко</b> ОНЛАЙН-КВЕСТ – ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СКАФФОЛДИНГУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	56
<b>Д. О. Филипюк</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	63
<b>А. Л. Фрумкіна</b> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	71
<b>V. Ya. Chorniy, Ya. Ye. Dumashivskiy, O. V. Tynkaliuk, O. V. Patievych</b> APPROACHES TO ACCELERATE COMMUNICATION IN THE PROCESS OF STUDENTS FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE NON-LINGUISTIC FACULTIES.....	79
<b>О. В. Ярмолюк, В. А. Шкоба, А. В. Степанюк</b> ХОРОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	87

### ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

<b>О. В. Бірюкова, В. П. Строгий</b> ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО.....	93
<b>С. В. Боднар, Т. В. Глушко</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	100
<b>Ф. М. Гарєєва, М. В. Чурсанова, Т. В. Матвєєва, О. В. Дрозденко</b> ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ МОМЕНТУ ІНЕРЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІ-МЕТОДА.....	108

<b>Гоу Кванденг</b> ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ.....	117
<b>В. В. Зиско, А. Ю. Кругляченко, З. П. Богдан</b> ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ВПЛИВ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	122
<b>А. О. Квятковська</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ.....	130
<b>І. В. Кузьміна, О. М. Столярчук</b> ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	137
<b>Н. А. Перхайло</b> ПОШУК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	143
<b>К. М. П'явка, Б. Б. Коцюрба, І. М. П'явка</b> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	149
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b>	
<b>П. М. Бойчук, С. С. Марчук</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДАВНЬОЇ РУСИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ЕТНОГРАФІЧНОМУ РАКУРСАХ.....	156
<b>О. М. Галан, Г. М. Голя</b> ІСТОРІЯ ЛУЦЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА.....	165
<b>Р. О. Добровольська</b> ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ.....	172
<b>Т. І. Лушпай</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	178
<b>МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ</b>	
<b>О. О. Несен, І. В. Кривенцова, В. Г. Клименченко</b> ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІСТОРІЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	183
<b>Л. Є. Северіна, С. П. Козіброцький, В. В. Ковальчук</b> ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	190
<b>ЯКІСТЬ ОСВІТИ</b>	
<b>М. Ф. Бойчук, С. П. Бахомент, Л. І. Боремчук, Г. А. Герасимчук</b> ЦИФРОВІ НАРАТИВИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	195

## CONTENTS

### THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

**L. K. Boiko**

DIGITAL COMPETENCE AS ONE OF THE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT COMPETENCES  
OF FUTURE BACHELORS IN ELECTRONICS..... 3

**V. Yu. Dzhym**

PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF WEIGHTLIFTING CLASSES  
ON THE MANIFESTATION OF PHYSICAL QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN  
OF GRADES 9–11..... 9

**V. D. Ihnatenko**

FEATURES OF FUTURE TRANSLATORS' TRAINING IN CONFORMITY WITH CURRENT TRENDS  
IN THE TRANSLATION INDUSTRY..... 16

**E. O. Kosynskyi, O. L. Dyshko, N. V. Tabak, A. G. Chyzh**

ANALYSIS OF OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' HEALTH LEVEL..... 21

**O. P. Mytchyk, I. S. Klish, M. S. Moroz**

HIGH SCHOOLERS' VALEOLOGICAL COMPETENCE AND METHODOLOGY OF ITS FORMATION  
IN THE PROCESS OF THEIR PHYSICAL EDUCATION..... 29

**M. V. Podoliak**

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE IN DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTIFIC AREAS..... 36

**I. V. Stepaniuk**

CONTENTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER  
OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 45

**I. M. Turchyn, N. H. Horodetska, S. R. Dobrovolska, N. B. Havryshkiv**

WAYS TO IMPROVE FUTURE LEGAL PROFESSIONALS' FOREIGN LANGUAGE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE..... 50

**A. B. Ulishchenko, V. V. Ulishchenko**

ONLINE QUEST AS A TECHNIQUE OF PEDAGOGICAL SCAFFOLDING IN HIGHER SCHOOL..... 56

**D. O. Fylypiuk**

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
OF FUTURE BACHELORS OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES  
OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY IN MEDICAL COLLEGES..... 63

**A. L. Frumkina**

PRACTICAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS FOR TEACHING MAJOR SUBJECTS  
IN ENGLISH..... 71

**V. Ya. Chorniy, Ya. Ye. Dumashivskyi, O. V. Tynkaliuk, O. V. Patievykh**

APPROACHES TO ACCELERATE COMMUNICATION IN THE PROCESS  
OF STUDENTS FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE NON-LINGUISTIC FACULTIES..... 79

**O. V. Yarmolyuk, V. A. Shkoba, A. V. Stepaniuk**

CHOIR MANAGEMENT AS A COMPONENT OF UNDERGRADUATE STUDENTS'  
PROFESSIONAL ACTIVITY PREPARATION ..... 87

### THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

**O. V. Biriukova, V. P. Strohyi**

INTERACTION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
WITH STAKEHOLDERS AS A SOCIAL PARTNERSHIP..... 93

**S. V. Bodnar, T. V. Glushko**

SPECIFICS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION ..... 100

<b>F. M. Gareeva, M. V. Chursanova, T. V. Matvieieva, O. V. Drozdenko</b> STEP-BY-STEP FORMATION OF THE MOMENT OF INERTIA CONCEPT USING THE DI METHOD.....	108
<b>Gou Quandeng</b> RETHINKING THE PERSONALIZED LEARNING MODEL.....	117
<b>V. V. Zysko, A. Yu. Krugliachenko, Z. P. Bohdan</b> MULTIFUNCTIONAL EFFECT OF LEARNING PLAYING THE PIANO IN PROFESSIONAL TRAINING TEACHER OF MUSICAL ART.....	122
<b>A. O. Kviatkovska</b> ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING FOR FUTURE TELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS.....	130
<b>I. V. Kuzmina, O. M. Stoliarchuk</b> APPLIED ASPECTS OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS' SPEECH CULTURE DEVELOPMENT .....	137
<b>N. A. Perkhailo</b> SEARCH FOR SOCIO-PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE.....	143
<b>K. M. Pyavka, B. B. Kotsyurba, I. M. Pyavka</b> SETTINGS FOR THE FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	149
<b>HISTORY OF PEDAGOGY</b>	
<b>P. M. Boichuk, S. S. Marchuk</b> ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION IN ANCIENT RUS FROM THE HISTORICAL, PEDAGOGICAL AND ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVES.....	156
<b>O. M. Galan, H. M. Golya</b> HISTORY OF THE LUTSK PEDAGOGICAL COLLEGE AS A SOURCE OF PEDAGOGICAL LOCAL STUDY.....	165
<b>R. O. Dobrovolska</b> THE CONCEPT OF MUSIC THERAPY IN THE HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT.....	172
<b>T. I. Lushpay</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF THE FUNDAMENTALS OF PATRIOTISM OF SENIOR PRE-SCHOOL STUDENTS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....	178
<b>METHODS OF SCHOOL TEACHING</b>	
<b>O. O. Nesen, I. V. Kryventsova, V. G. Klymenchenko</b> TEACHING OF THE SCHOOL COURSE “HISTORY” THROUGH THE PRISM OF STUDENTS' MOVEMENT ACTIVITY.....	183
<b>L. E. Severina, S. P. Kozibrotskyi, V. V. Kovalchuk</b> USE OF NON-TRADITIONAL TYPES OF GYMNASTICS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	190
<b>QUALITY OF EDUCATION</b>	
<b>M. F. Boychuk, S. P. Bahoment, L. I. Boremchuk, G. A. Herasymchuk</b> DIGITAL NARRATIVES AS TOOLS FOR INVOLVING GRADUATE STUDENTS IN EDUCATIONAL FORMAL AND NON-FORMAL ACTIVITIES.....	195

## НОТАТКИ

# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

## СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 23,25. Замов. № 0523/302. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.