

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



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Частина 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

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;

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;

Калитка Світлана Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

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
22 грудня 2021 р., протокол № 5

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

Офіційний сайт видання: 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, 2021

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 378:372.8:331.4

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.1>

Е. Н. АБІЛЬТАРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант,

Інститут професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: elviza2008@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9747-3303>

КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ: АНАЛІЗ СТАНУ

Стаття присвячена проблемі формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці. Метою статті є дослідження стану формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці. Обґрунтовано теоретичну базу дослідження, визначено наукові праці, які роблять значний внесок у розвиток проблеми дослідження. У процесі здійснення науково-експериментальної роботи застосовано такі теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури; систематизація та узагальнення результатів дослідження; опитування та анкетування студентів, викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку інженерів з охорони праці, інженерів з охорони праці виробничих підприємств та організацій; бесіди для вивчення стану формування культури безпеки професійної діяльності. Наведено результати опитування респондентів щодо розуміння поняття «культура безпеки професійної діяльності» та важливості володіння майбутніми інженерами з охорони праці культурою безпеки професійної діяльності. Представлено результати опитування студентів щодо володіння знаннями з питань загальної культури, культури охорони праці, культури праці, культури здоров'я; визначено їхні потреби у вдосконаленні професійних умінь, із виконанням задач професійної діяльності на засадах та принципах культури безпеки професійної діяльності. Здійснена самооцінка студентів своєї готовності до виконання задач професійної діяльності на принципах та пріоритеті культури безпеки професійної діяльності. Узагальнено результати опитування респондентів щодо оцінювання ефективності форм формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці. Визначено проблеми, які заважають ефективному формуванню культури безпеки професійної діяльності. Зроблено висновок про необхідність проведення ґрунтовного та експериментального дослідження наукової проблеми формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці.

Ключові слова: культура безпеки професійної діяльності, підготовка інженерів з охорони праці, стан формування.

Постановка проблеми. В умовах росту виробничого травматизму проблема забезпечення безпечних умов праці, реалізації заходів щодо запобігання нещасним випадкам, професійним захворюванням і аваріям у процесі трудової діяльності залишається актуальною. Це зумовлює потребу у професійній підготовці інженерів з охорони праці з високим ступенем відповідальності, комунікативної взаємодії, стресостійкостю, здатних до швидкого прийняття рішень у травмонебезпечних ситуаціях та опрацювання ефективної системи управління охороною праці. У зв'язку з цим постає необхідність модернізації професійної підго-

товки інженерів з охорони праці, зорієнтованої на формування в них високого рівня культури безпеки професійної діяльності (КБПД).

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування культури безпеки активно досліджується в педагогічній науці. Аналіз науково-педагогічних публікацій демонструє підвищений інтерес вчених до означеної проблеми. Так, в Україні питання безпечного існування людини розглядається за двома напрямками: культура безпеки життєдіяльності (М. Астахова, В. Белан, М. Бутиріна, К. Горбунова, М. Зоріна, С. Ігнатенко, Л. Кравченко, Т. Петухова, С. Пономаренко, І. Черепньов) і культура

безпеки (А. Борканюк, І. Грабовська, Н. Гусятинська, В. Дем'янчук, А. Кобилянський, А. Кузьменко, Н. Кулалаєва, В. Малімон, В. Прохорова, О. Пуляк, Ю. Разлівінськіх, Л. Романів, О. Третьяков, В. Федорчук-Мороз, О. Шароватова). Значний внесок у розвиток теорії і методиці професійної освіти з означеної тематики здійснила дослідниця Н. Кулалаєва [Кулалаєва 2020], якою в докторській дисертації розроблено концепцію формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю та експериментально перевірено результативність методичної системи формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. Важливою для нашого дослідження є дисертація Т. Петухової [Петухова 2010], в якій обґрунтовано і визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи, структуру, рівні та критерії готовності майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи. Варті уваги наукові публікації вчених Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, в яких представлено різні аспекти підготовки фахівців безпеки життєдіяльності [Коваль 2018; Повстин 2019]. Водночас виявлено, що в більшості наукових педагогічних праць культура безпеки розглядається через культуру безпеки життєдіяльності, культуру особистісної безпеки, культуру безпеки суспільства методами та формами навчання або виховання. Однак фундаментальних праць, що стосуються формування культури безпеки професійної діяльності безпосередньо в майбутніх інженерів з охорони праці, не виявлено. Результати дослідження формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інже-

нерів з охорони праці свідчать про недостатній рівень теоретичного розроблення і практичного втілення напрямів розв'язання цієї проблеми. Тому **метою статті** є визначення стану формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Дослідження стану формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці передбачало такі етапи: встановлення інформованості щодо суті поняття «культура безпеки професійної діяльності»; визначення стану формування КБПД; встановлення чинників та проблем, що сприяють або негативно впливають на ефективність формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці; аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх інженерів з метою виявлення наповненості змісту їхньої професійної підготовки компонентною КБПД; проведення анкетування респондентів щодо значимості професійно важливих якостей, а також виявлення потреб у формуванні професійних знань та умінь, які необхідні для ефективного формування КБПД.

Так, для виявлення стану формування КБПД нами до опитування було залучено студентів за спеціальністю 263 «Цивільна безпека» галузі знань 26 «Цивільна безпека» спеціалізації «Охорона праці», викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх інженерів з охорони праці, інженерів з охорони праці провідних підприємств та організацій України.

У процесі здійснення наукового дослідження нами було проведено анкетування студентів, викладачів та інженерів з охорони праці щодо розуміння суті поняття «культура безпеки професійної діяльності». Результати опитування показали (табл. 1), що 48,9% викладачів закладів вищої освіти, 47,5% інженерів

Таблиця 1.1

Результати опитування респондентів щодо розуміння поняття «культура безпеки професійної діяльності»

Категорії респондентів	Загальна кількість	%	Результати опитування			
			неправильно		правильно	
			К-ть	%	К-ть	%
Студенти	946	79,83	534	56,44	412	43,6
Викладачі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх інженерів з охорони праці	127	10,71	65	51,18	62	48,99
Інженери з охорони праці	112	9,45	59	52,67	53	47,5
Загалом	1185	100	658	55,52	527	44,47

з охорони праці та 43,6% студентів розуміють етимологію поняття «культура безпеки професійної діяльності». Загалом 44,47% опитуваних мають загальне уявлення щодо сутності дефініції «культура безпеки професійної діяльності». Водночас проблема формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці вимагає пошуку шляхів та механізмів її розв'язання.

На запитання анкети «Чи вважаєте за необхідне володіння інженерами з охорони праці КБПД» більшість респондентів дали позитивну відповідь (75,83%); 7,28% опитуваних зазначили, що КБПД не має особливого значення для інженера з охорони праці; 15,92% опитуваних вказали, що КБПД частково має значення; 5,34% респондентів вагались із відповіддю (рис. 1.1).

З огляду на етимологію поняття КБПД нами було перевірено в майбутніх інженерів з охорони праці рівень знань володіння культурою охорони праці, культури праці, культури здоров'я, загальною культурою. З цією метою була розроблена анкета для студентів, яка передбачала перелік запитань, що дали змогу з'ясувати наявність відповідних знань, пов'язаних із культурою охорони праці, культурою праці, культурою здоров'я, загальною культурою. Поглиблене вивчення результатів анкетування виявило, що студенти мали потребу у формуванні знань, пов'язаних із культурою праці, культурою здоров'я та загальною культурою (рис. 2). Так, на запитання, пов'язані з загальною культурою, правильну

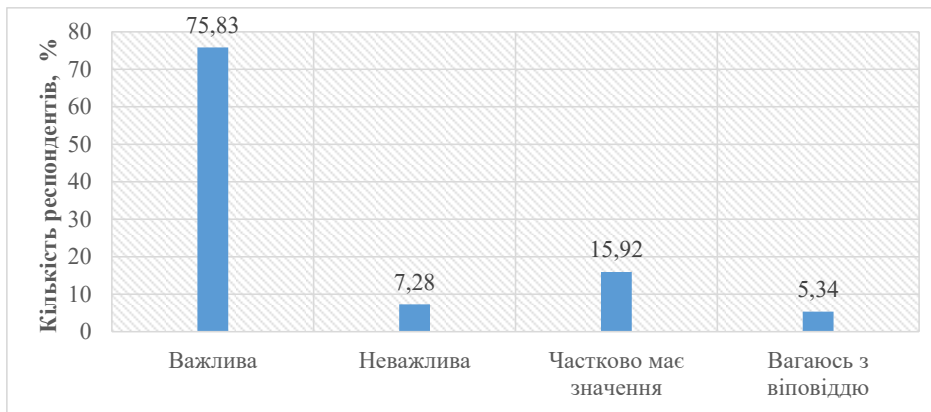


Рис. 1.1. Результати опитування респондентів щодо важливості володіння інженерами з охорони праці культурою безпекою професійної діяльності (складено автором)

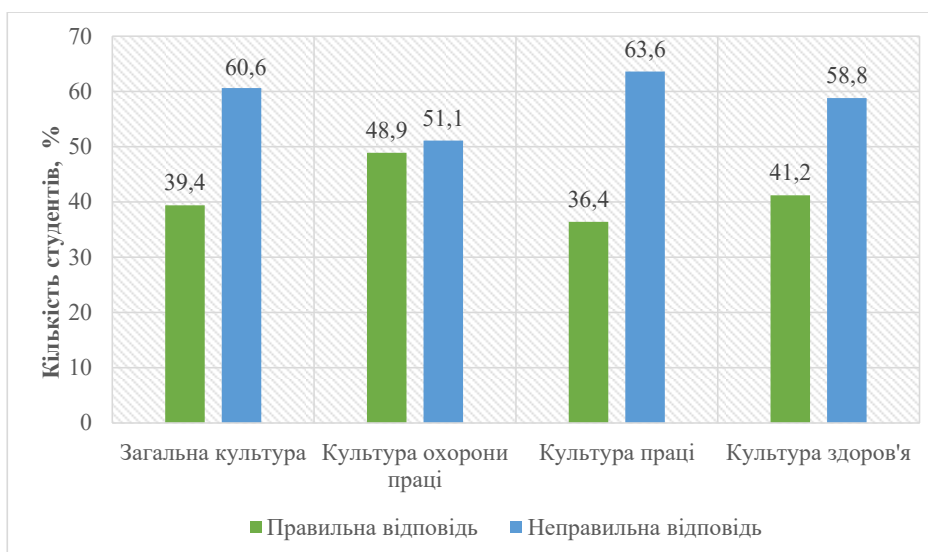


Рис. 2. Результати опитування студентів щодо володіння знаннями з питань загальної культури, культури охорони праці, культури праці, культури здоров'я

відповідь дали 39,4% студентів, неправильну відповідь – 60,6%; на запитання, пов’язані з культурою охорони праці правильну відповідь дали 48,9% студентів, неправильну відповідь – 51,1%; на запитання, пов’язані з культурою праці, правильну відповідь дали 36,4% студентів, неправильну відповідь – 63,6%; на запитання, пов’язані з культурою здоров’я, правильну відповідь дали 41,2% студентів, неправильну відповідь – 58,8%.

Результати опитування студентів щодо володіння знаннями з питань загальної культури, культури охорони праці, культури праці, культури здоров’я дають змогу зробити такі висновки: формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці в закладах вищої освіти відбувається стихійно, а не системно; більшість студентів мають потреби у вдосконаленні знань з окремих видів культур, що становлять фундамент КБПД; у змісті професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці мало уваги приділено формуванню КБПД та окремих її компонентів.

Окрім дослідження наявності у студентів теоретичних знань, з’ясували стан сформованості професійних умінь, які необхідні майбутньому інженеру з охорони праці для здійснення професійної діяльності на принципах та пріоритету КБПД, у тому числі: організувати роботу колективу, виконавців з обов’язковим урахуванням вимог охорони праці; оцінювати

та аналізувати стан небезпечних виробничих об’єктів, технологічних процесів та обладнання щодо відповідності рівню безпеки; застосовувати вимоги законодавства про охорону праці, нормативних актів та нормативно-технічної документації на обладнання; оцінювати рівень власної культури здоров’я та використовувати здоров’язберігаючі технології для його підвищення; встановлювати взаємодію з працівниками, керівниками структурних підрозділів підприємств, роботодавцем, представниками профспілкових організацій, органами державного управління охороною праці, державного нагляду та контролю та знаходити оптимальні рішення в конфліктних ситуаціях. У процесі анкетування респондентів нами встановлено (рис. 3), що вдосконалення організаційно-управлінських вмінь потребують 31,2% опитуваних, медико-біологічних та санітарно-гігієнічних – 33,6%, ергономічних – 30,9%, андрагогічних – 22,7%. Водночас 25,6% студентів виявили бажання вдосконалити інженерно-технічні вміння, 33,5% – працезахоронні, 29,5% – правові, 29,7% – інформативно-аналітичні, 27,6% моніторингові. Особлива увага надавалася комунікативним вмінням (34,3%), педагогічним (36,4%), психологічним (38,6%). Аналіз результатів опитування студентів свідчить, що під час формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці необхідно звернути увагу на вдосконалення медико-біо-

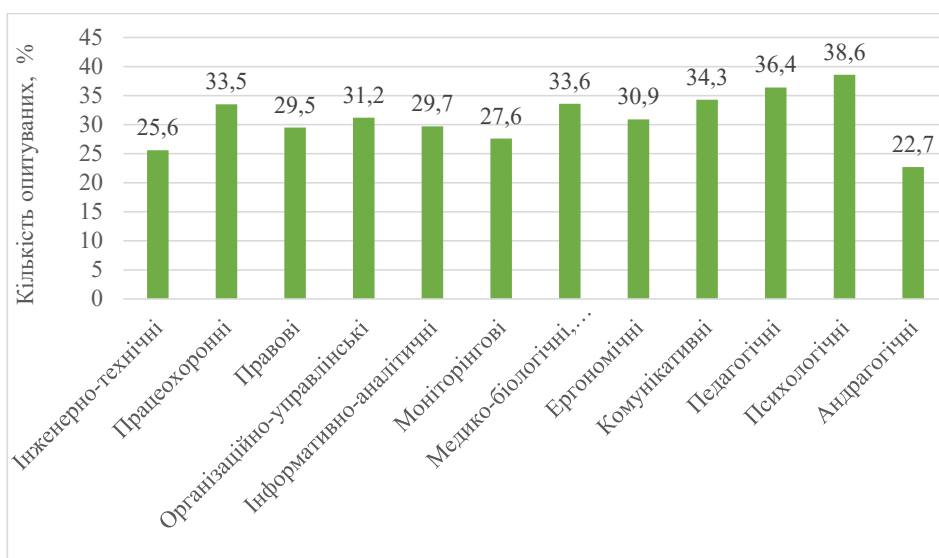


Рис. 3. Потреби у вдосконаленні професійних умінь, пов’язаних із виконанням задач професійної діяльності на принципах та пріоритету КБПД (складено автором)

логічних, ергономічних, комунікативних, педагогічних, психологічних умінь. Своєю чергою це вимагає врахування під час структурування змісту формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці відповідних дисциплін, які входять до ергономічного, комунікативного, здоров'язберігаючого змістовних компонентів.

У процесі встановлення стану формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці нами було з'ясовано у студентів інформацію щодо їхньої готовності до виконання задач професійної діяльності на принципах та пріоритету КБПД. Результати анкетування показали (рис. 4), що 45% опитуваних оцінили свої можливості на достатньому рівні, 11% – на високому рівні. Необхідно зазначити, що 14% респондентів підкреслили, що не впевнені у своїх можливостях, 30% студентів вважають, що їхня підготовленість до виконання задач професійної діяльності на принципах та пріоритету КБПД є недостатньою.

З метою з'ясування причин низької готовності студентів щодо виконання завдань професійної діяльності на засадах та пріоритету безпеки нами були проведені опитування та бесіди. У процесі узагальнення та систематизації відповідей респондентів було встановлено, що студенти мають складнощі в організації системи управління охороною праці на підприємстві, а також недостатні знання з документообігу в галузі охорони праці, з організації контролю за охороною праці, низький рівень знань трудового законодавства. Зазна-

чалася низька орієнтація в методах профілактики виробничого травматизму, заходах з організації безпечного виконання робіт на об'єктах підвищеної небезпеки. Для деяких респондентів важливими обмежувачими факторами були висока відповідальність за збереження здоров'я і життя оточуючих людей, можливі емоційні перевантаження при настанні нещасного випадку, психологічна напруженість внаслідок постійного контролю з боку органів державного нагляду за охороною праці.

Одним з аспектів анкетування було з'ясування думки викладачів закладів вищої освіти та студентів щодо організаційних форм, які ефективно впливають на формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці (рис. 5). Так, опитування викладачів демонструє такі результати: тренінги зазначили 13,1% опитованих, практичну підготовку – 14,4%, самоосвітню діяльність – 19,7%, вивчення спецкурсу «Культура безпека професійної діяльності» – 21,8%, аналіз виробничих ситуацій на практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Культура безпека професійної діяльності», – 16,3%, застосування інтерактивних форм та методів навчання – 7,6%, інтенсивне впровадження технологій дистанційного навчання, змішаного навчання – 7,1%. Результати опитування студентів щодо означеного питання розподілилися таким чином: тренінги виділили 13,2% опитованих, практичну підготовку – 15,7%, самоосвітню діяльність – 17,3%, вивчення спецкурсу



Рис. 4. Самооцінка студентів своєї готовності до виконання задач професійної діяльності на принципах та пріоритету КБПД (складено автором)

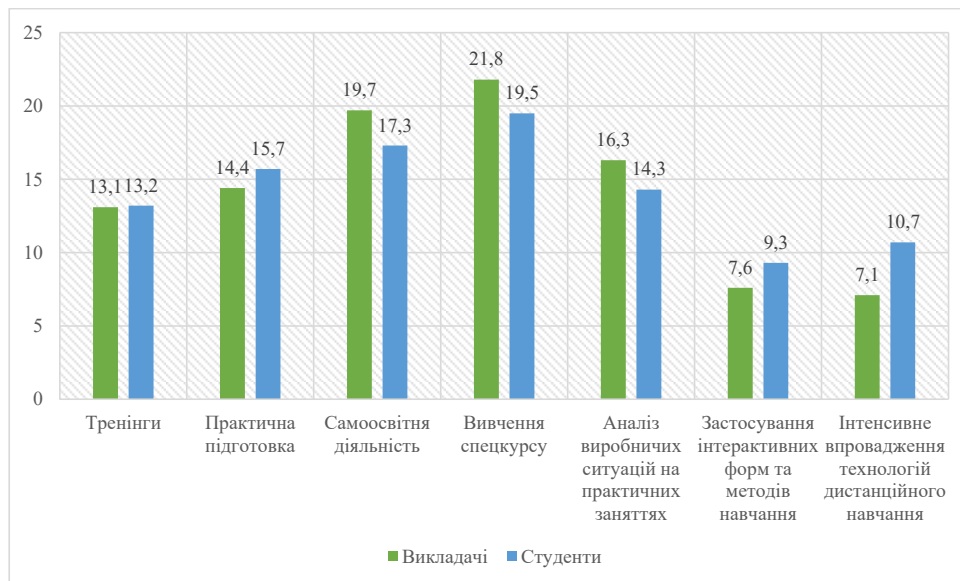


Рис. 5. Результати опитування респондентів щодо оцінювання ефективності форм формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці (складено автором)

«Культура безпека професійної діяльності» – 19,5%, аналіз виробничих ситуацій на практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Культура безпека професійної діяльності», – 14,3%, застосування інтерактивних форм та методів навчання – 9,3%, інтенсивне впровадження технологій дистанційного навчання, змішаного навчання – 10,7%.

Отже, за результатами анкетування необхідно зазначити, що основними формами, які сприяють ефективному формуванню КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці, студентами та викладачами виділено вивчення спецкурсу «Культура безпеки професійної діяльності», самоосвітню діяльність, практичну підготовку, аналіз виробничих ситуацій на практичних заняттях. Водночас студенти зазначили, що впровадження заходів щодо формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці у закладах вищої освіти здійснюється постійно (23,2%), інколи (54,6%) та не здійснюється (22,2%). Основними заходами студенти визначили проведення олімпіад, конкурсів до Дня охорони праці, науково-практичних конференцій, присвячених проблемам безпеки праці, вивчення окремих питань культури безпеки професійної діяльності на заняттях із професійно орієнтованих дисциплін у галузі охорони праці. Аналіз даних свідчить про несистемність у заходах щодо впровадження КБПД.

У процесі подальшого дослідження нами було виявлено проблеми, які заважають викладачам закладів вищої освіти ефективному формуванню КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці. Основними причинами викладачі назвали такі (рис. 6): недостатнє навчально-методичне забезпечення (19,3%); низька мотивація до формування безпечної поведінки (16,8%); недостатній рівень знань про КБПД (18,2%); недостатня обізнаність із методики застосування інтерактивних технологій, методів навчання (23,2%); непродуктивний рівень знань із проектування та структурування змісту формування КБПД (12,8%); недостатнє матеріально-технічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці (9,7%).

Результати опитування викладацького складу закладів вищої освіти демонструють, що викладачі потребують удосконалення знань із питань застосування інтерактивних технологій навчання, а також впровадження ефективних методів формування КБПД; є гостра необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці компонентною КБПД; виявлено неготовність викладачів до системного впровадження та застосування інформаційно-комунікативних технологій, технологій дистанційного навчання, а також використання блогів,



Рис. 6. Результати опитування викладачів щодо визначення проблем, які заважають ефективному формуванню КБПД (складено автором)

чатів для популяризації питань КБПД. Отже, це зумовлює здійснення подальшого наукового пошуку щодо визначення організаційно-педагогічних умов ефективного формування КБПД, а також розробки відповідної педагогічної системи, проектування навчально-методичного забезпечення процесу формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці, створення методичних рекомендацій для викладачів із формування КБПД.

Висновки. Результати аналізу досліджуваної проблеми засвідчують необхідність істотного поліпшення формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці, що має ґрунтуватися на вдосконаленні системи професійних знань і вмінь, професійно важливих якостей, вдосконалення підходів до запровадження в освітньому процесі закладів вищої освіти сучасних педагогічних технологій та інноваційних методик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль М. С., Козяр М. М., Литвин А. В. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2018. № 18. С. 151–159.
2. Кулалаєва Н. В. Теоретичні і методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 661 с.
3. Петухова Т. А. Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
4. Повстин О. В., Козяр М. М. Значення «soft skills» у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2019. № 20. С. 122–127.

REFERENCES

1. Koval, M. S., Koziar, M. M., Lytvyn, A. V. (2018). Pedagogical model of formation of readiness of civil protection specialists for professional activity [Pedagogical model of formation of readiness of civil protection specialists for professional activity]. *Visnyk L'vivs'koho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttyedyal'nosti*. 18, 151–159.
2. Kulalaieva, N. V. (2020). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya kultury bezpeky profesiinoi diialnosti u maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv budivelnoho profilu [Theoretical and methodological foundations of forming a safety culture of professional activity among future qualified construction workers]. (Dys. doktora ped. nauk). Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy Kyiv.
3. Petukhova, T. A. (2010). Pidhotovka maibutnykh uchytelev do formuvannya kultury bezpeky zhyttiediialnosti v uchniv osnovnoi shkoly [Preparation of future teachers for the formation of a culture of life safety among primary school students]. (Dys. kand. ped. Nauk). Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. Kyiv.

4. Povstyn, O. V., Koziar, M. M. (2019). Znachennia «soft skills» u formuvanni upravlinskoj kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [The importance of «soft skills» in the formation of managerial competence of specialists in the field of human security]. *Visnyk L'vivs'koho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttyediyal'nosti*. 20, 122–127.

E. N. ABILTAROVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student,
Institute of Vocational Education and Training
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
E-mail: elviza2008@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9747-3303>*

**CULTURE OF SECURITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY
OF FUTURE SAFETY ENGINEERS: ANALYSIS OF THE CONDITION**

The article is devoted to the problem of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers. The purpose of the article is to study the state of formation of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health engineers. The theoretical basis of the research is substantiated; scientific works, which make a significant contribution to the development of the research problem, are identified. In the process of scientific and experimental work, the following theoretical and empirical research methods were used: analysis of psychological and pedagogical literature; systematization and generalization of research results; surveys and questionnaires of students, teachers of higher education institutions that provide professional training of occupational safety and health engineers, and engineers on labor protection at industrial enterprises and organizations; conversations to study the state of formation of the culture of safety of professional activity. The results of the survey of respondents on the understanding of the concept of “culture of safety of professional activity” and the importance of future occupational safety and health engineers to have the culture of safety of professional activity are presented. The results of the survey of students on the knowledge of general culture, culture of labor protection, culture of labor, culture of health are presented; their needs to improve professional skills related to the performance of professional activities on the basis and principles of the culture of safety of professional activity are identified. The self-assessment of students’ readiness to perform the tasks of professional activity on the principles and priority of the culture of safety of professional activity is carried out. The results of the survey of respondents to assess the effectiveness of forms of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers are summarized. Problems that hinder the effective formation of the culture of safety of professional activity have been identified. It is concluded that it is necessary to conduct a thorough and experimental study of the scientific problem of formation of the culture of safety of professional activity among future occupational safety and health engineers.

Key words: culture of safety of professional activity, occupational safety and health engineers training, state of formation.

УДК 373.2.011.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.2>

Л. В. АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри туризму та освітнього менеджменту,
Міжнародний європейський університет,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: al-lem17@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-5391-0719>*

А. А. КАПТЮРОВ

*викладач кафедри туризму та освітнього менеджменту,
Міжнародний європейський університет,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: andrkap@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9961-7953>*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЛОГІВ

У статті визначено специфіку процесу розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів. Розглянуто метод моделювання на основі концепцій і наукових підходів, враховуючи низку методичних положень. Висвітлено взаємопов'язані компоненти структурно-функціональної моделі процесу розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів: мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми і методи науково-методичної роботи, критерії, показники та рівні розвитку науково-методичної компетентності. Виділено функції науково-методичної компетентності: гностична, прогностична, організаційна, комунікативна, рефлексивна. Представлено структуру моделі. Виокремлено рівні розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів. Зазначено, що ефективність розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів забезпечується шляхом впровадження двох груп педагогічних умов: організаційних та особистісних. Зміст компонентів науково-методичної компетентності розглядається в системі трьох компонентів: науково-теоретичного, практичного, особистісного. Передбачається, що науково-методологічний рівень організації фахової підготовки майбутніх туризмологів у процесі організації освітнього процесу забезпечує безперервність і системність процесу набуття особистого досвіду та формування особистості майбутніх туризмологів, відображає взаємозв'язок ключових наукових положень щодо організації освітнього процесу та базується на низці наукових підходів (системний, компетентнісний, середовищний). Наголошується на необхідності дослідження проблеми підготовки майбутніх туризмологів у системі неперервної освіти, що зумовлено новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання.

Ключові слова: науково-методична компетентність, туризмолог, туристична діяльність, педагогічні умови, моделювання.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлені необхідністю підвищення кваліфікації та професійної компетентності професіоналізму фахівців, зокрема, туристичної галузі. У цьому контексті чітко зумовлена необхідність розроблення й оновлення фундаментальних аспектів теорії та методики професійної освіти, що підтверджується нормативно-законодавчою базою України: Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про туризм» тощо. Так, у Законі «Про освіту» зазначається, що осно-

вною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, професійно мобільного, готового до безперервного професійного росту.

Компетентнісна модель підготовки фахівця галузі туризму впливає з модернізації освіти, метою якої є підготовка особистості до життя, самовизначення, а також загальна підготовка до виконання всього спектра життєвих функцій,

у результаті чого відбувається переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «підготовленість» і «освіченість» на поняття «компетенція» та «компетентність». Одним із найважливіших компонентів професійної компетентності є науково-методична компетентність, яка охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності.

Необхідність розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів у системі освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання.

Сучасні тенденції розвитку туристичної галузі зумовлюють необхідність оновлення її змісту, орієнтованого на підвищення якості та гуманізацію процесу підготовки майбутніх туризмологів, адже суспільству третього тисячоліття необхідний фундаментально підготовлений, освічений фахівець, здатний чітко визначати і гнучко проектувати напрями і зміст своєї професійної діяльності.

Як зазначається в Законі України «Про туризм», професійна підготовка кадрів у галузі туризму здійснюється державними, комунальними та приватними закладами освіти відповідно до визначених кваліфікаційних вимог у порядку, визначеному законодавством. Якісним показником професіоналізму сучасного фахівця-туризмолога виступають такі вміння, як планування, прогнозування, моделювання, проектування.

Науковець-дослідник галузі туризму професор Т. Ю. Дудка зазначає, що потенційний випускник повинен володіти таким рівнем знань, які дадуть йому змогу формувати цілісне панно єдності світу. На особистісному рівні це можливо за наявності відповідних знань, умінь і навичок, які є абсолютно незамінними в контексті реалізації майбутнім фахівцем різних видів діяльності (трудової, дослідницької, навчальної) [Дудка 2021 : 101–106].

Однак сучасна модель підготовки майбутніх туризмологів має яскраво виражений предметно-центричний характер і є малопродуктивною, оскільки сучасній системі освіти потрібен професійний, орієнтований на особистість

дослідник, здатний творчо проєктувати і здійснювати власну діяльність. Одним із найважливіших компонентів професійної компетентності фахівця галузі туризму є науково-методична компетентність, яка охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності.

Необхідність створення моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів пов'язана з перевіркою ефективності педагогічних умов та визначених методів дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. Формування науково-методичної компетентності вивчається в психолого-педагогічній науці з різних позицій, зокрема компетентнісна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А. Л. Андреев, О. В. Глузман, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна, А. В. Хуторський та ін. Методологічну основу моделювання процесу розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів становлять концепції професійного становлення, формування професіоналізму та професійної компетентності (В. А. Адольф, Н. П. Безрукова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна), компетентнісний (В. І. Байденко, І. А. Зимня, Дж. Равен), діяльнісний (К. А. Альбуханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодальов, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, І. А. Зимня, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн), системний (Б. Г. Ананьєв, В. П. Андрущенко, Б. Ф. Ломов), особистісно орієнтований (В. А. Беліков, Е. Ф. Зеєр, Г. К. Селевко), середовищний (О. О. Ярошинська) наукові підходи.

Незважаючи на наукові розвідки, проблема розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів залишається актуальною та потребує подальшого дослідження й обґрунтування.

Мета статті – створити модель розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів. Завдання – відповідно до методики визначити мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми і методи науково-методичної роботи, критерії, показники та рівні розвитку науково-методичної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму.

Виклад основного матеріалу. Модель являє собою штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що відображає в узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Метод моделювання включає побудову, аналіз та вивчення об'єкта. Інтегративність методу моделювання дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні [Афанасьєв, Глинський, Штофф].

У процесі розроблення моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів враховуємо низку методичних положень:

- модель об'єктивно відображає той чи інший процес або явище;
- багатство змісту явища, що вивчається, представлене в сутнісних ознаках, компонентах, відносинах;
- основну ланку моделі утворюють суперечності.

Завданням нашого дослідження найбільше відповідає структурно-функціональна модель, в основі якої лежать сутнісні зв'язки і відносини між найважливішими компонентами системи.

Структурно-функціональна модель розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів дозволяє виділити взаємопов'язані компоненти: мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми і методи науково-методичної роботи, критерії, показники та рівні розвитку науково-методичної компетентності.

Для реалізації поставленої мети, а саме: розробки, наукового обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів, були визначені завдання, які розв'язувалися поетапно:

- 1) вивчити наявні програми, методики, умови розвитку науково-методичної компетентності;
- 2) виявити недоліки та визначити шляхи їх усунення в процесі організації освітнього процесу;
- 3) сконструювати модель розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів;
- 4) у процесі експериментальної роботи виявити педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування моделі розвитку

науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів;

5) перевірити ефективність моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів;

6) розробити методичні рекомендації для майбутніх туризмологів як на рівні формальної, так і на рівні неформальної освіти, самоосвіти та самоорганізації на рівні «самоменеджменту».

У процесі роботи було застосовано такі методи: анкетування, тестування, інтерв'ювання, спостереження, бесіда, метод експертної оцінки. Це дало змогу по-новому спланувати освітній процес у напрямі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів у закладах вищої освіти. Педагогічний експеримент при цьому розглядаємо як комплекс методів, які дозволяють забезпечити переконливу й науково об'єктивну перевірку вірогідності гіпотези. На думку Ю. К. Бабанського, саме цей метод дає змогу оцінити ефективність нововведень та порівняти значущість різних факторів у структурі освітнього процесу, а також визначити їхнє оптимальне поєднання. Окрім того, експеримент сприяє виявленню усталених зв'язків між явищами, тобто закономірностей [Бабанський].

Одним із ключових понять структурно-функціональної моделі є функції. Виділяємо такі функції науково-методичної компетентності: гностична, прогностична, організаційна, комунікативна, рефлексивна.

Гностична функція забезпечує оволодіння науковими знаннями, необхідними для продуктивного вирішення методичних завдань і проблем, що зустрічаються у практичній діяльності.

Прогностична функція дозволяє вихователю планувати свою науково-методичну діяльність, прогнозувати та передбачати її результати.

Організаційна функція містить дії, що визначають реалізацію в практичній науково-методичній діяльності поставленої мети і завдань, коригування дій, здійснення саморегуляції.

Комунікативна функція піз взаємодією майбутніх туризмологів із суб'єктами освітнього процесу, створенням необхідного інформаційного потоку з метою розвитку науково-методичної компетентності.

Рефлексивна функція спрямовує суб'єкта на самопізнання та пізнання інших, вироблення

норм професійної поведінки, усвідомлення засад власної науково-методичної діяльності.

Зміст науково-методичної компетентності розглядається в системі трьох компонентів: науково-теоретичного, практичного та особистісного.

Систему важливих орієнтирів, які визначають зміст, методи, організацію науково-методичної діяльності та способи аналізу її результатів, становлять педагогічні принципи: принцип саморозвитку особистості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм науково-методичної роботи; принцип випереджаючого реагування; принцип продуктивності; принцип покрововості; принцип проблемності; принцип професійної доцільності, принцип інноваційності.

Ефективність розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів забезпечується такою структурою моделі:

1) дидактичний комплекс розвитку науково-методичної готовності майбутніх туризмологів: програма підвищення кваліфікації «Розвиток науково-методичної готовності майбутніх туризмологів до професійної діяльності» та методичні рекомендації щодо її реалізації, діагностичний інструментарій для моніторингу, електронна база практичного досвіду та нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності фахівця тощо);

2) етапи реалізації дидактичного комплексу (діагностичний, проектувальний, організаційно-діяльнісний, підсумковий);

3) параметри науково-методичної готовності (науково-теоретичний компонент і практичний компонент), а також відстрочені в часі результати: системне сприйняття дійсності, здатність до інтеграції з іншим фаховим досвідом, потреба в самоосвіті.

Етапи організації процесу моделювання:

1) розробка моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів; визначення складників та напрямів організації процесу, що охоплює низку істотних моментів, найвагомішим з яких є розробка гіпотези;

2) реалізація моделі, що передбачає здійснення ідей, окреслених у гіпотезі та перенесених на підготовчі матеріали. Головним завданням цього етапу є забезпечення якості організації освітнього процесу для отримання достовірних даних;

3) інтерпретація даних, об'єктивний і ретельний їх аналіз та оброблення, аргументоване інтерпретування експериментальних даних; підготовка відповідних методичних рекомендацій.

Розвиток науково-методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійної діяльності фахівця галузі туризму.

Виходячи із завдань науково-методичної роботи, виділяємо три рівні розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів: базовий (розвиток відбувається на наявному рівні науково-методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу); продуктивний (фахівець галузі туризму – активний учасник науково-методичної системи); креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, має дослідний і творчий характер); при цьому процес розвитку науково-методичної компетентності розглядається як багаторівневий.

Безперервність і системність процесу розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів відображає взаємозв'язок ключових наукових положень щодо організації методичної роботи та базується на низці наукових підходів (системний, компетентнісний, середовищний). Системний підхід розглядається як спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим [Андрущенко]. Компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності [Глузман]. Середовищний підхід дає змогу перенести акцент у діяльності з активного педагогічного впливу на особистість у контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається професійне становлення: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток [Ярошинська]. Основні результати освіти в межах компетентнісного підходу фіксуються через набір ключових (базових) освітніх компетенцій, саме вони задають основний орієнтир вибору предметного змісту

й умов організації основних видів діяльності, що дозволяють оволодіти соціальним досвідом, здобути навички практичної діяльності.

Ефективність розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів забезпечується шляхом впровадження двох груп педагогічних умов: організаційних (створення стимульованого середовища, яке містить інформаційний простір, матеріально-технічне забезпечення, спрямоване на оволодіння майбутніми фахівцями галузі туризму сучасними освітніми технологіями; здійснення диференційованого цілісного науково-методичного супроводу професійної діяльності фахівця галузі туризму; структурування процесу підвищення кваліфікації туризмологів відповідно до вихідного рівня їхньої компетентності через створення індивідуального маршруту, участі в мережових спільнотах, підсилення ролі моніторингу ефективності підвищення професійної кваліфікації) та особистісних (розвиток ціннісного ставлення до фахової діяльності на основі інтеграції особистісної позиції туризмолога та наявних у нього загальнокультурних, психолого-педагогічних, методологічних і методичних знань, актуалізації його індивідуального досвіду; включення в активну творчу взаємодію на основі «суб'єкт-суб'єктних» відносин; рефлексія фахових дій на різних етапах діяльності (самоаналіз і самооцінка)).

Для досягнення вірогідних, об'єктивних результатів роботи необхідно передбачити проведення систематичної цілеспрямованої роботи з розвитку науково-методичної компетентності

майбутніх туризмологів з урахуванням усіх компонентів освітнього процесу, в комплексі аналізувати та синтезувати дані різних етапів та прийомів під час реалізації розробленої моделі.

Висновки. Отже, розроблена структурно-функціональна модель розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів побудована на основі науково-методичної готовності та особистісних якостей фахівця галузі туризму. Відповідно, передбачаються спеціальна фахова підготовка майбутніх туризмологів у закладах із вищої освіти, прогнозування, орієнтація змісту і методів підготовки майбутніх туризмологів на перспективі майбутнього розвитку галузі, індивідуальна освітня траєкторія із забезпеченням варіативності змісту та форм фахової підготовки, інтерактивність форм та видів навчання, залучення здобувачів вищої освіти – майбутніх туризмологів до науково-дослідної роботи в період навчання, забезпечення інтеграції теоретичної складової частини та баз практичної підготовки в загальному освітньому процесі, розвиток серед складників фахової компетентності майбутніх туризмологів науково-методичної компетентності й загальної культури.

Предметом подальших наукових досліджень є впровадження педагогічної моделі розвитку науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів та реалізація повторної діагностики рівня сформованості компонентів науково-методичної компетентності майбутніх туризмологів із застосуванням розробленого діагностичного інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aleksieienko-Lemovska L. V. Diagnostics of Methodological Competence Development of Preschool Teachers. *Scientific and Technical Revolution Yesterday Today and Tomorrow (Scopus)*. 2020. P. 731–739.
2. Андрущенко В. П., Нестеренко Г. О. Система управлінських компетенцій викладача: світоглядний фундамент дослідження. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 березня 2013 року. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 10–13.
3. Дудка Т. Ю. До проблеми формування крос-культурної компетентності майбутніх туризмологів. *Освітні обрії*. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2021. № 1 (52). С. 101–106.
4. Edvards R., Nikoll K. [Competence examination and reflection in the sense of professional development]. *Brytanskyi zhurnal doslidzhen osvity*. 2006. № 32. P. 115–131.
5. Про освіту : Закон України № 2657-VIII, 2661–VIII. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 03.11.2021).
6. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. №№ 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 03.11.2021).
7. Закон України «Про туризм». *Відомості Верховної Ради України*. 1995 (зі змінами). № 31. Редакція від 16.10.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 03.11.2021).
8. Sharmakhd N., Piters Dzh., Bushati M. *Do Continuous professional development: experiencing group reflection to analyze practice*. *European Journal of Education*. 2018. № 53 (1). P. 58–65.

REFERENCES

1. Aleksieienko-Lemovska L. V. (2020). *Diagnostics of Methodological Competence Development of Preschool Teachers*. Switzerland : Scientific and Technical Revolution Yesterday Today and Tomorrow (Scopus). P. 731–739. [in English].
2. Andrushchenko V. P. (2013). The system of managerial competencies of the teacher: the worldview foundation of the study [Systema upravlinskykh kompetentsii vykladacha: svitohliadnyi fundament doslidzhennia]. *Upravlinski kompetentsii vykladacha vyshchoi shkoly: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (p.p. 10–13). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, [in Ukrainian].
3. Dudka T.Iu. (2021). Do problemy formuvannia kros-kulturnoi kompetentnosti maibutnikh turyzmolohiv [To the problem of formation of cross-cultural competence of future tourism specialists]. *Osvitni obrii*. № 1 (52). 101–106. [in Ukrainian].
4. Edwards R., Nikoll K. (2006). *Competence examination and reflection in the sense of professional development*. *Brytanskyi zhurnal doslidzhen osvity*. № 32. P. 115–131. [in English].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2019). [Law of Ukraine «On Education»]. № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro vishchu osvitu». (2017). [Law of Ukraine «On Education»]. № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro turizm». (1995). [Law of Ukraine «On Education»]. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
8. Sharmakhd N., Piters Dzh., Bushati M. (2018). Continuous professional development: experiencing group reflection to analyze practice. *Yevropeyskyi zhurnal osvity*. № 53 (1). P. 58–65. [in English].

L. V. ALEKSIEIENKO-LEMOVSKA

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Tourism and Educational Technologies,
International European University,
Kyiv, Ukraine*

E-mail: al-lem17@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-5391-0719>

A. A. KAPTIUROV

*Lecturer at the Department of Tourism and Educational Technologies,
International European University,
Kyiv, Ukraine*

E-mail: andrkapt@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9961-7953>

MODELING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TOURISM SPECIALISTS

The article identifies the specifics of the process of development of scientific and methodological competence of tourism specialists. The method of modeling is considered on the basis of concepts and scientific approaches, taking into account a number of methodical provisions. The interrelated components of the structural-functional model of the process of development of scientific and methodological competence of tourism specialists are highlighted: purpose, tasks, pedagogical conditions, principles, functions, stages, forms and methods of scientific and methodical work, criteria, indicators and levels of scientific and methodological competence. The functions of scientific and methodological competence are determined: gnostic, prognostic, organizational, communicative, reflexive. The structure of the model is presented. The levels of development of scientific and methodological competence of tourism specialists are identified. It is pointed out, that the effectiveness of the development of scientific and methodological competence of tourism specialists is ensured by introducing two groups of pedagogical conditions: organizational and personal. The content of the components of scientific and methodological competence is considered in the system of three components: scientific-theoretical, practical, personal. It is assumed that the scientific and methodological level of professional training of tourism specialists during the organization of the educational process provides continuous and systemic process of gaining personal experience and personality formation of tourism specialists, reflects the relationship of key scientific provisions on the educational process and is based on a number of scientific approaches. Emphasis is placed on the need to study the problem of training tourism specialists in the system of continuous education, due to new trends in the information society related to the accumulation of scientific knowledge and need to find effective mechanisms for their transfer and use.

Key words: scientific and methodical competence, tourism specialist, tourist activity, pedagogical conditions, modeling.

UDC 328:65/67;34:78/8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.3>

O. O. ALIEKSIEIEV

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Sport and Sport Games,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine
E-mail: aliekseiiev@kpmu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6950-4413>*

**STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE
TEACHERS FOR ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS**

The article deals with the structure of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils. In the structure of the described phenomenon the following have been distinguished: *components* (motivational-axiological, cognitive-integrative, activity-projective, reflexive-creative), *criteria* (motivational – stable motivation of students for realization of humanistic, personally oriented educational paradigm in the process of physical education of pupils through individualization of physical culture classes for preserving and strengthening the health of schoolchildren; cognitive – ability of students to integrate general pedagogical and specific knowledge about the peculiarities of the organization of individual work with pupils in physical training lessons in the process of planning solutions of professionally oriented collision tasks; behavioral – manifestation by future physical culture teachers of formed general pedagogical and special skills to design methods of organizing individual work with pupils in physical education lessons and in extracurricular time, which integrates the achievements of pedagogy, psychology, physiology, hygiene and provides preservation and strengthening the health of schoolchildren with various level of development of physical abilities; reflexive – students' capability to systematically self-assess the effectiveness of professional and pedagogical actions aimed at ensuring the individualization of physical activity of pupils and continuous self-educational activity in the direction of getting knowledge, abilities, skills on innovation of means of physical education in the direction of organization of individual work with pupils), *indicators* of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils and its levels (low, satisfactory, sufficient, high) have been defined and characterized, the complex of components and criteria of evaluating the level of formation of the outlined quality which is shown in concrete signs has been offered, developed on the basis of theoretical and experimental work and integrates opinions of experts in the role of which were lecturers of the institutions of higher education, methodologists and students. Formation of the indicators of components of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils indicates a certain level of its development.

Key words: physical culture, physical training, components, criteria, indicators, students, future physical culture teachers, readiness for organization of individual work with pupils.

Formulation of the problem. Formation of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils as one of the aspects of vocational training of students in the pedagogical institution of higher education (IHE), requires the solution of a number of research tasks, in particular: distinguishing structure components, criteria, indicators and levels of formation of the investigated phenomenon. Thus, within the research it is necessary to specify the structure of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils. In general meaning structure is an interconnection or a relationship between the system elements; a set of stable connections of the object, ensuring its integrity and identity to itself that is main-

taining its basic properties during various external and internal changes. Therefore, the structure retransmits what remains relatively unchanged in the conditions of various transformational conversions of the system. Thus, it has been assumed that the structure of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils will remain unchanged and stable, but its components will be characterized by dynamism and emergence in changing conditions of professional pedagogical activities.

Analysis of references. In present conditions of scientific pluralism a significant amount of theoretical and methodical materials has been accrued that reflects different approaches for establishing the structure and determining the content

of vocational training of future physical culture teachers (N. Stepanchenko [Stepanchenko 2017]) and its results reflected in the formation of professional competence (O. Omelchuk [Omelchuk 2014]), pedagogical mastery (V. Pachuha [Pachuha 2010]), reliability (O. Soltyk [Soltyk 2018]); readiness (A. Melnik [Melnik 2021]) for applying individual and differentiated approach in physical education (PhE) of pupils (S. Ivannikov [Ivannikov 2013]); organization of physical training and health-improving environment of secondary education institution (P. Rybalko [Rybalko 2019]); use of physical training and health-improving technologies in professional activities; formation of healthy lifestyle (HLS) of students of IHE at PhE classes by means of physical training and health-improving technologies (O. Nestorov); physical training and recreational work in school (N. Svirshchuk [Svirshchuk 2013]); pedagogical activities (V. Soloviov [Soloviov 2013]); coaching activities (O. Sopotnytska [Sopotnytska 2015]); formation of pupils' valuable attitude to their own health (Yu. Tanasiichuk [Tanasiichuk 2021]); organization of extracurricular work on tourism (L. Chalii [Chalii 2017]); self-improvement and formation of the foundations of HLS (I. Shapovalova [Shapovalova 2016]); introduction of health preserving technologies in the process of vocational and pedagogical training (O. Shkola [Shkola 2019]); individual work with pupils in terms of inclusion (N. Shchekotylyna [Shchekotylyna 2019]) etc.

However, there is no unified view on the structure of the described integral professional qualities of physical culture teachers. It was seen to provide the analysis of authors' views on the components and criteria characteristics of different pedagogical phenomena, which are in the problem plane of our research, for confirmation of content of structural components of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils.

The purpose of article is specifying the structural components of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils.

Statement of the main material. Analysis and summary of the author's consideration to the problem of structuring pedagogical phenomena testified to the unity of researchers on the division

of a phenomenon into separate elements – components, each of which can be characterized by criteria and indicators. In general meaning “*criterion*” (from Greek *Kriterion* – a mean for statement) is interpreted as a measure to assess the result, which is characterized by indicators that are manifested in specific external features and allow identifying the levels of formation of the studied phenomenon [Semenova 2006 : 145].

Therefore, the criterion is a feature, on the basis of which something is evaluated. At the same time, now the pedagogical theory and practice concretize the general requirements to distinguishing and substantiation of the criteria, which are reduced to such postulates: “criteria must reflect the main regularities of functioning and development of the studied phenomenon; using the criteria, the connections between all components of the examined process should be established; criteria must be described with the help of indicators, due to which it is possible to state the greater or lesser degree of manifestation of this criterion; they must show the dynamics of the measured quality in time and space; qualitative indicators should act in conjunction with quantitative ones and complement each other” [Melnychuk 2021: 156]. Somewhat similar to the interpretation of the category “*criterion*” is the understanding of the term “*indicator*”, which in the modern explanatory dictionary of the Ukrainian language is defined as a sign of something, proof, evidence; certain data on the results of work, process [Kusaikina 2009 : 149]; in a large explanatory dictionary of the Ukrainian language – data on the achievements in something [Busel 2009 : 211]. However, agreeing with the summaries of I. Melnychuk [Melnychuk 2021], think that the criterion is a broader concept than the indicator. That is why, as a characteristic of pedagogical phenomenon, criterion may have several or even many indicators, since indicators are components of criterion.

Summing up, is worth to say that the procedure of concretization of criteria of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils appealed to take into account the following:

- *the first*, the generally accepted in pedagogical science relationship between concepts of “component”, “*criterion*”, “*indicator*”, “*level*”;
- *the second*, the variety of manifestation of readiness of future physical culture teachers for

organization of individual work with pupils in different students that is determined with the uniqueness of each student and naturally needs a generalized approach for determining the criteria from the standpoint of their typification;

– *the third*, binary of key concept of the study, which organically combines physical education and pedagogical components of professional activities of physical culture teachers;

– *the fourth*, the complexity and multifaceted process of vocational training of future physical culture teachers in the IHE of Ukraine;

– *the fifth*, the variety of author's methodological and paradigmatic, theoretical, technological and methodological approaches to formation of personalities of physical culture teachers in the process of vocational training.

Due to socio-historical preconditions, social and pedagogical tendencies of vocational training of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils, taking into account the results of content analysis of foreign experience of vocational training of future physical culture teachers for implementation of differential and individual approaches in the process of physical education of schoolchildren and separating the conclusions of modern scientists on structural composition of pedagogical phenomena within the research, according to certain criteria identified components that have specific indicators, which relay the content of the studied phenomenon.

The arguments were also formed with an appeal to the subordination of the concepts of “component”, “criterion”, “indicator”, “level” [Khmara 2021]; adherence to the postulates of the implementation of a level approach in order to assess the formation of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils. It is notable that the proposed set of components and criteria of assessment of the level of formation of mentioned quality that is manifested in specific signs, developed on the basis of theoretical and experimental work and integrates the thoughts of experts, in the role of which were lecturers of the IHE, methodologists and students.

Examination of the normative-legal basis of training of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils, generating methodological foundations of research and substantiation of a set of general pedagogical

and specific principles of vocational training of students gave the opportunity to distinguish the structure of the described readiness that integrates *motivational-axiological*, *cognitive-integrative*, *activity-projecting*, *reflexive-creative* components, is determined on the basis of criteria (motivational, cognitive, behavioral, reflexive) and the appropriate indicators.

The motivational-axiological component of readiness future physical culture teachers for organization of individual work with pupils is characterized by formed motivation for preserving and strengthening the individual health of schoolchildren by means of PhE; motivation for personal self-improvement in the direction of expanding and deepening psychological and pedagogical knowledge as the basis for qualitative performing of professional functions; willingness to be responsible for the consequences of own decisions and pedagogical actions; conscious attitude to the need to overcome the “comparison” in physical training classes; qualitative attitude to pupils' health as a key factor in the quality of life and physical culture as a means of preserving and strengthening the physical health of schoolchildren; personality of the pupil.

Appealing to the characteristics of the motivational-axiological component of the studied readiness, its *criterion* has been determined the stable motivation of students to implementation of humanistic, personally oriented educational paradigm in the process of physical education of pupils with individualization of physical training classes for saving and strengthening health of schoolchildren. Formation of the motivational-axiological component has been diagnosed on four indicators.

The cognitive-integrative component of readiness future physical culture teachers for organization of individual work with pupils is characterized by depth, systematization, integrativeness of the necessary and sufficient subject and pedagogical knowledge of students, in particular: about physical culture and sports (PhC&S), about the content, methods and technologies of organization of the process of physical education of pupils during the collective and individual work; knowledge in the field of pedagogy, psychology, anatomy, physiology, hygiene, medicine, which are necessary for creating an effective educational

and training process and health saving educational and extracurricular activities of pupils; is reflected in such developed ability of students: integrating knowledge on different disciplines for implementation of diagnostics of anthropometric characteristics of development of physical qualities of pupils; to resort to a systematic analysis of each specific pedagogical situation concerning the individualization of the process of PhE of schoolchildren; to find the optimal algorithm for solving various professionally oriented tasks in the projecting of methodological developments for classes in physical training for pupils with different state of health; self-replenishment of professional knowledge, etc.

Note that the formation of this component is reflected in the desire of future physical culture teachers to develop their own arsenal of professional knowledge, which is implemented during lectures, seminars, practical classes and through systematic self-educational activities of students. Taking into account all mentioned above, *the criterion* of cognitive-integrative component of readiness future physical culture teachers for organization of individual work with pupils is determined the ability of students to integrate general pedagogical and specific knowledge about peculiarities of organization of individual work with pupils in physical training lessons in the process of designing solutions to professionally oriented collision tasks.

The activity-projecting component of readiness future physical culture teachers for organization of individual work with pupils reflects a set of formed student's abilities in projecting methods of conducting physical training lessons by organizing individual work with schoolchildren; activity of applicants for education in mastering the experience of solving various professionally oriented tasks; developed ability to apply diagnostic methods in professional activity in order to identify functional, anthropometric development of pupils' organisms and the objective assessment of the state of their psychophysiological indicators; activity orientation of students to perspective projecting the multilevel individual tasks of physical development of schoolchildren and isolation of methodical ways of their achievements; creativity of physical culture teachers in the selection of physical education means for pupils.

Appealing to the characteristics of activity-projecting component of the examined readiness and taking into account modern requirements for vocational training of physical culture teachers, *the criterion* of that component is the manifestation of students' formed general pedagogical and special skills in projecting methods of organization of individual work with pupils in physical education classes and extracurricular activities, which integrates the achievements of pedagogy, psychology, physiology, hygiene and provides saving and strengthening of schoolchildren's health with different level of development of physical abilities.

Within the research, *the reflexive-creative component* of readiness future physical culture teachers for organization of individual work with pupils is characterized with the ability to design individual routes of physical education of pupils and forecasting the expected results in relation to the development of physical abilities of schoolchildren; developed skills to respond flexibly, without emotional stress to pedagogically "acute" situations that inevitably arise in the conditions of physical training classes, to evaluate them competently and to solve them pedagogically and constructively; ability to timely identify professional errors occurring during the solution of a professional problem and eliminating them in time; focus on continuous self-educational activities in the direction of professional development, enrichment of one's own cognitive awareness in the field of using physical culture and sports innovations in physical training lessons, etc.

The criterion of the reflexive-creative component of the studied readiness is the ability of students to systematically self-assess the effectiveness of professional and pedagogical actions aimed at ensuring the individualization of physical activity of schoolchildren and continuous self-educational activities in the direction of enriching knowledge, skills, abilities to innovate physical education in the organization of individual work with pupils.

The legitimacy of the developed criteria is determined by their organic relationship with the identified structural components of the readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils. Due to the described indicators, summing up the results of the analysis of scientific literature, with regard

to the issues of the research, the potential levels of the formation of announced readiness – (low, satisfactory, sufficient, high) have been verified and projected. It was predicted that the introduction of the author's system of vocational training of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils will ensure the transition of students from lower level of formation of the studied readiness to higher, which will indicate the effectiveness and efficiency of experimental pedagogical developments.

Conclusions. Reflexive, semantic-generalizing analysis of scientific literature and own experience in vocational training of future physical culture teachers gave the possibility to concretize and substantiate *components* (motivational-axiological, cognitive-integrative, activity-projective, reflexive-creative), *criteria* (motivational – stable motivation of students for realization of humanistic, personally oriented educational paradigm in the process of physical education of pupils through individualization of physical culture classes for preserving and strengthening the health of schoolchildren; cognitive – ability of students to integrate general pedagogical and specific knowledge about the peculiarities of the organization of individual work with pupils in physical training lessons in the process of planning solutions of professionally oriented collision tasks;

behavioral – manifestation by future physical culture teachers of formed general pedagogical and special skills to design methods of organizing individual work with pupils in physical education lessons and in extracurricular time, which integrates the achievements of pedagogy, psychology, physiology, hygiene and provides preservation and strengthening the health of schoolchildren with various level of development of physical abilities; reflexive – students' capability to systematically self-assess the effectiveness of professional and pedagogical actions aimed at ensuring the individualization of physical activity of pupils and continuous self-educational activity in the direction of getting knowledge, abilities, skills on innovation of means of physical education in the direction of organization of individual work with pupils), *indicators* of readiness of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils and identify and characterize *the levels* of its formation (low, satisfactory, sufficient, high). Indexes of the effectiveness of research and experimental work are the indicators of the selected components, the degree of manifestation of which at each level of the formation of the announced readiness has its own specifics. Given the complexity and ambiguity of the studied phenomenon, the criteria have been determined by the synergistic effect of indicators.

BIBLIOGRAPHY

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Іванніков С. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 214 с.
3. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 584 с.
4. Мельнік А. О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури як наукова проблема. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2021. № 2–3. С. 481–484.
5. Омельчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
6. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.
7. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти / П. Ф. Рибалко, М. О. Лянной, В. І. Ганчева, А. Д. Красілов. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 4. С. 280–289.
8. Рибницький А. В., Нестеров О. С. Формування здорового способу життя студентів ВНЗ на заняттях фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 51 (104). С. 511–517.
9. Свіршук Н. С. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної роботи в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 23 с.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
11. Соловійов В. Ф. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 3. С. 152–161.

12. Солтик О. О. Формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури: теорія і практика : монографія. Хмельницький : Хмельницький національний університет, 2018. 371 с.
13. Сопотницька О. В. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя фізичної культури до тренерської діяльності. *Молодий вчений*. 2015. № 5. Ч. 3. С. 147–150.
14. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с.
15. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / уклад. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа, 2009. 1008 с.
16. Танасійчук Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я : дис. ... д-ра філософії : 01 «Освіта / педагогіка». Умань, 2021. 416 с.
17. Чалій Л. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 290 с.
18. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 246 с.
19. Школа О. М., Бойченко А. В., Суровов О. А. Формування готовності впровадження здоров'язбережувальних технологій в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. № 4 (327). Ч. 2. С. 139–147.
20. Щекотиліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.
21. Effectiveness of the Fitness Program “WAY TO A HEALTHY LIFE” / M. Khmara, O. Mozolev, I. Yashchuk, O. Aliksieiev, V. Kravchuk, Y. Dolynnyi, I. Tomkiv, O. Binkovskyi, V. Prontenko. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*. 2021. Vol. 9. No. 5. P. 833–840. DOI: 10.13189/saj.2021.090501.

REFERENCES

1. Busel, V.T. (Ed.). (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv; Irpin: VTF “Perun” [in Ukrainian].
2. Ivannikov, S.I. (2013). *Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannya individualno-dyferentsiiovanoho pidkhodu u fizychnomu vykhovanni uchniv [Future primary school teachers' training for the use of the individual and differential approach to pupils' physical education]*. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
3. Melnuchuk, I.M. (2011). *Teoriia i praktyka profesiinoї pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Theory and methods of future social workers professional training by means of interactive technologies in the education of high learning]*. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
4. Melnik, A.O. (2021). *Formuvannya hotovnosti maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury yak naukova problema [Formation of readiness of future physical culture teachers as a scientific problem]*. *Mizhnarodnyi naikovyi zhurnal “Hraal nauky” – International scientific journal “Grail of Science”, 2-3*, pp. 481–484 [in Ukrainian].
5. Omelchuk, O.V. (2014). *Formuvannya profesiinoї kompetentnosti maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin [Formation of professional competence of future teachers of physical culture in the process of studying natural sciences]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Papucha, V.M. (2010). *Formuvannya pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of pedagogical mastery of future teacher of physical education in the process of vocational training]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
7. Rybalko, P., Liannoї, M., Hancheva, V. & Krasilov, A. (2019). *Metodyka upravlinnia fizkulturno-ozdorovchoiu diialnistiu v suchasnykh zakladakh serednoi osvity [Methods of management of physical culture and health activities in modern secondary schools]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4*, pp. 280–289 [in Ukrainian].
8. Rybnytskyi, A.V. & Nesterov, O.S. (2016). *Formuvannya zdorovoho sposobu zhyttia studentiv VNZ na zaniattaikh fizychnoho vykhovannia zasobamy fizkulturno-ozdorovchykh tekhnolohii [Formation of healthy lifestyle of students of the institutions of higher education in physical education classes by means of physical culture and health technologies]*. *Pedahohika formuvannia tvorchoї osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnikh shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in high and secondary schools, issue 51 (104)*, pp. 511–517 [in Ukrainian].
9. Svirshchuk, N.S. (2013). *Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-rekreatsiinoї roboty v shkoli [Preparing future teachers of physical culture to sports and recreational work in school]*. *Candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
10. Semenova, A.V. (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoї pedahohiky [Glossary of professional pedagogy]*. Odesa: Palmira [in Ukrainian].
11. Soloviov, V. (2013). *Psykhologo-pedahohichni umovy pidvyshchennia hotovnosti maibutnix vykladachiv fizychnoho vykhovannia do pedahohichnoi diialnosti [Psychological and pedagogical conditions for increasing the readiness of future lecturers of physical education for pedagogical activities]*. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoї osvity – Pedagogy and Psychology of vocational education, 3*, pp. 152–161 [in Ukrainian].

12. Soltyk, O.O. (2018). *Formuvannia profesiinoi nadiinosti maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury: teoriia i praktyka* [Formation of professional reliability of future physical culture teachers: theory and practice]. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].

13. Sopotnitska, O.V. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury do trenerskoi diialnosti [Criteria, indicators and levels of readiness of future physical culture teacher for coach activity]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 5, part 3, pp. 147–150 [in Ukrainian].

14. Stepanchenko, N.I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Professional training System of future physical education teachers in higher education establishments]. *Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].

15. Kusaikina, N.D. & Tsybulnyk, Yu.S. (2009). Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 100 000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 100,000 words]. Kharkiv: Shkola [in Ukrainian].

16. Tanasiichuk, Yu.M. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia [Future physical education teachers' training for the formation of pupil's values-based attitude towards their own health]. *Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].

17. Chalii, L.V. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii pozaklasnoi roboty z turyzmu [Formation of readiness of future teachers of physical education for organization of extra-curricular work in tourism]. *Candidate's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].

18. Shapovalova, I.V. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoho samovdoskonalennia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Training of future physical culture teachers for professional self-improvement in higher educational institutions]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

19. Shkola, O.M., Boichenko, A.V. & Surovov, O.A. (2019). Formuvannia hotovnosti vprovadzhennia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury [Formation of readiness for the introduction of health saving technologies in the process of vocational and pedagogical training of future physical culture teachers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Ser.: Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical sciences*, 4 (327), part 2, pp. 139–147 [in Ukrainian].

20. Shchekotylyna, N.F. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do indyvidualnoi roboty z uchniamy v umovakh inkluzii [Pedagogical conditions of preparation of future physical education teachers for individual work with students in the conditions of inclusion]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

21. Khmara, M., Mozolev, O., Yashchuk, I., Aliksieiev, O., Kravchuk, V., Dolyunnyi, Yu., Tomkiv, I., Binkovskiy, O. & Pronenko, V. (2021). Effectiveness of the Fitness Program “WAY TO A HEALTHY LIFE”. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 5, Vol. 9, pp. 833–840. DOI:10.13189/saj.2021.090501 [in English].

О. О. АЛЕКСЕЕВ

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры спорта и спортивных игр,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна

Електронна пошта: aliexsieiev@kpmi.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6950-4413>

СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У статті викладено структуру готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. У структурі окресленого феномену виокремлено: *компоненти* (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-інтегративний, діяльнісно-проектувальний, рефлексивно-творчий), *критерії* (мотиваційний – стійка мотивація студентів до реалізації гуманістичної, особистісно зорієнтованої освітньої парадигми в процесі фізичного виховання учнів шляхом індивідуалізації занять фізичною культурою задля збереження та зміцнення здоров'я школярів; пізнавальний – здатність студентів інтегрувати загальнопедагогічні й специфічні знання про особливості організації індивідуальної роботи з учнями на уроках фізичного виховання в процесі проектування рішень професійно зорієнтованих колізійних завдань; поведінковий – вияв майбутніми вчителями фізичної культури сформованих загальнопедагогічних і спеціальних умінь проектувати методику організації індивідуальної роботи з учнями на уроках фізичного виховання та в позаурочний час, що інтегрує надбання

педагогіки, психології, фізіології, гігієни й забезпечує збереження та зміцнення здоров'я школярів із різним рівнем розвитку фізичних здібностей; рефлексивний – здатність студентів до систематичної самооцінки ефективності професійно-педагогічних дій, спрямованих на забезпечення індивідуалізації фізичної активності школярів і безперервної самоосвітньої діяльності в напрямі збагачення знань, умінь, навичок щодо інноватизації засобів фізичного виховання в напрямі організації індивідуальної роботи з учнями), *показники* готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями й визначено й схарактеризовано її *рівні* (низький, задовільний, достатній, високий), запропонована сукупність компонентів і критеріїв оцінки рівня сформованості окресленої якості, що виявляється в конкретних ознаках, розроблена на основі теоретико-експериментальної роботи й інтегрує думки експертів, у ролі яких виступали викладачі закладу вищої освіти, методисти й студенти. Сформованість показників компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями свідчить про певний рівень її розвитку.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, компоненти, критерії, показники, студенти, майбутні учителі фізичної культури, готовність до організації індивідуальної роботи з учнями.

УДК 37.02(063)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>

С. В. АЛЕКСЄЄВА

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу дидактики,

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: sv-05@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

ДИДАКТИКА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність розробки теоретичного базису дидактики в умовах інформатизації освіти, що відповідає сучасному концептуальному розумінню ролі інформаційних технологій в освітньому процесі. Глобальні виклики інформаційного суспільства XXI століття, яскраво виражена його цифровізація, розвиток технологій штучного інтелекту вимагають переоцінки педагогічних здобутків дидактичного забезпечення освітнього процесу. Дидактична теорія має сприяти відкриттю нових можливостей вдосконалення освітнього процесу, що дасть змогу підготувати сучасну молодь до життя в цифровому суспільстві, та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах цифрової економіки. Інформатизація суспільства сприяла «появі цифрових дітей», які активно транслиують події життя в блогах, генеруючи контент свого покоління. Ці діти остаточно з'єднали Інтернет і життя, вони не затримують свою увагу на чомусь одному і постійно поглинають гігабайти нової інформації, швидко освоюють нові гаджети, інтуїтивно їх розуміють, із задоволенням працюють із ними. Необхідність обґрунтування нових підходів сучасної дидактики визначається новим форматом освіти, яка використовує широкий доступ до відкритих електронних ресурсів, організацію асинхронної та синхронної педагогічної взаємодії з використанням різних освітніх телекомунікаційних каналів. Провідні ідеї дидактики в умовах інформатизації освіти розкриваються крізь призму наукових підходів цифрової гуманізації навчання і особистісно орієнтованої педагогіки та провідних принципів: персоналізації, гнучкості та адаптивності, насиченості освітнього середовища, полімодальності (мультимедійності), навчання у співпраці і взаємодії, успішності в навчанні, практико орієнтованості, включеного оцінювання, доцільності. Отже, інформатизація освіти впливає на моделювання освітнього простору закладу освіти, відкриває можливості для оновлення змісту, організаційних форм навчання.

Ключові слова: дидактика, інформаційна освіта, цифрові діти, цифрова гуманізація навчання, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Глобальні виклики інформаційного суспільства XXI століття, яскраво виражена його цифровізація, розвиток технологій штучного інтелекту вимагають переосмислення змісту освіти та переоцінки педагогічних здобутків дидактичного забезпечення освітнього процесу. Нині активно з'являються нові дидактичні категорії – «електронна дидактика», «е-дидактика», «цифрова дидактика», «медіадидактика». Вчені та дослідники з різних аспектів підкреслюють необхідність обґрунтування нових підходів до змісту, методів, організаційних форми навчання, що сприятимуть сталому, гармонійному, збалансованому розвитку всебічно розвинутої соціально адаптованої особистості інформаційного суспільства. Сучасна дидактика має аргументувати змістову і процесуальну сторони навчання в їхній єдності, що сприятиме створенню гнучкої системи здобуття освіти, доступної кожному, яка розвивається на

основі формальних та інноваційних знань, їхній передачі і контролю з використанням інформаційних й педагогічних технологій, що забезпечуватимуть максимально комфортне вирішення поставлених педагогічних завдань. Дидактична теорія має сприяти відкриттю нових можливостей вдосконалення освітнього процесу, що дасть змогу підготувати сучасну молодь до життя в цифровому суспільстві та ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах цифрової економіки. Ми погоджуємося з думкою І. Зайченко щодо необхідності методологічного обґрунтування онтологічних основ і структурних складників дидактичної теорії, її змістовно-логічних зв'язків між окремими структурними компонентами та співвідношення між ними. З'ясування таких питань має принциповий характер, бо від вичерпності їх розгляду та всебічності характеристик залежить усвідомлення можливих рівнів інтерпретації дидактики як

теорії навчання та її прикладного застосування в педагогічній практиці [Зайченко 2016].

Метою статті є обґрунтування необхідності розробки теоретичного базису дидактики в умовах інформатизації освіти, що відповідає сучасному концептуальному розумінню ролі інформаційних технологій в освітньому процесі.

Аналіз попередніх досліджень. У будь-якому посібнику чи підручнику з педагогіки (або дидактики) можна знайти докладні пояснення щодо того, які проблеми досліджує дидактика, які принципи вона використовує, на основі яких критеріїв класифікуються методи навчання тощо. Так, наприклад, А. Хуторський зазначає, що дидактика – це педагогічна теорія навчання, що дає наукове обґрунтування його цілей, змісту, методів, організаційних форм [Хуторський 2001]. М. Фіцула трактує поняття дидактики як галузь педагогіки, що розробляє теорію освіти, навчання і виховання [Фіцула 2000]. Обґрунтовуючи моделювання рівнів інтерпретації дидактичної системи, Є. Лодатко зазначає, що до кола онтологічних уявлень загальної дидактики потрапляють освітні парадигми, концепції, категорії, принципи, закономірності. Ці уявлення формуються під впливом різних суспільних чинників, специфіки областей знань, що слугують основою для навчальних предметів, вони залежать від історичного періоду і рівня соціокультурного розвитку суспільства [Лодатко]. Продовження розгляду авторських інтерпретацій сутності дидактики, об'єкта і предмета дидактичних досліджень навряд чи призведе до появи нових варіантів тлумачення означеного поняття, але дидактика змінюється під впливом соціокультурних умов, а це потребує наукового обґрунтування нових цілей, змісту, методів, організаційних форм, закономірностей сучасної теорії навчання.

У сучасному суспільстві інформація перетворилася на головне джерело виробництва. Широкий доступ до інформації забезпечив комп'ютеризацію та зміни просторової організації соціальної реальності, що визначається активним впровадженням інформаційних технологій та процесом цифровізації. Інформаційні технології міцно і впевнено проникають у всі сфери нашого життя, а одним із головних пріоритетів стає інформатизація освіти як гарант майбутнього інтелектуального потенціалу нації.

Необхідно розвивати національно-освітній простір, напрацьовувати методологію і методику використання комп'ютерних мультимедійних технологій та забезпечити їх використання під час викладання шкільних предметів та у системах навчання студентів педагогічних навчальних закладів, забезпечити пріоритетність та вдосконалення підготовки фахівців з інформаційно-комунікативних технологій, поліпшити ситуацію щодо матеріально-технічного забезпечення процесів інформатизації, підвищувати комп'ютерну грамотність населення і, врешті-решт, розвивати національну науково-освітню мережу та інформаційні ресурси за головними галузями знань, інтегруючи їх до європейських науково-освітніх мереж. Обґрунтування нових підходів сучасної дидактики в умовах інформатизації визначається новим форматом освіти, яка використовує широкий доступ до відкритих електронних ресурсів, організацію асинхронної та синхронної педагогічної взаємодії з використанням різних освітніх інформаційних, цифрових та телекомунікаційних каналів.

Виклад основного матеріалу. Дидактика в умовах інформатизації освіти має розв'язувати проблеми інтенсифікації процесів інтелектуального розвитку учня – майбутнього члена інформаційного суспільства. А головним завданням сучасної освіти стає підготовка молоді до умов життя та майбутньої професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Дидактика в умовах інформатизації освіти орієнтована на обґрунтування нових цілей, змісту, методів, організаційних форм й закономірностей теорії навчання у віртуальному просторі, з використанням соціальних мереж, що істотно впливає на організацію освітнього процесу, змінює характер набуття, опанування та поширення знань. «Нова дидактика» як педагогічна теорія навчання передбачає розробку проєкту педагогічної діяльності, де змінюється роль як учня так і вчителя. Учитель виступає не в ролі розповсюджувача знань та інформації, а в ролі консультанта, помічника, партнера та координатора пізнавального процесу, а учень стає активним суб'єктом освітнього процесу. До кола онтологічних уявлень дидактики належать цифровий зміст навчання (текст, статична або динамічна графіка, аудіо, відео, мультимедіа) та різні способи до його доступу (аудиторний,

локальний, мережевий), що забезпечує трансформацію пасивного навчання в інтерактивне. Важливою особливістю такої трансформації є створення адаптивного змісту навчання до індивідуальних особливостей учня, що сприятиме формуванню всебічно розвиненої, емоційно гармонійної особистості.

Інформатизація суспільства сприяла «появі цифрових дітей», які активно транслюють події життя в блогах, генеруючи контент свого покоління. Ці діти остаточно з'єднали Інтернет і життя, вони не затримують свою увагу на чомусь одному і постійно поглинають гігабайти нової інформації, швидко освоюють нові гаджети, інтуїтивно їх розуміють, із задоволенням гігабайтиз ними. Такі діти мають кліпове мислення, розлад уваги, втрату бажання пізнання нового, не спроможні до аналізу та синтезу [Алексеева 2021]. В освіті таких дітей має забезпечуватися ефективно досягнення дидактичних цілей через відповідну сукупність методів, засобів і адекватних організаційних форм навчання в процесі створення й забезпечення відповідної технологічної та матеріальної бази. Тому сучасна дидактика має знаходитися в тісній кореляції з впровадженням інформаційних, цифрових і телекомунікаційних технологій у сферу освіти.

Концептуальні засади інформатизації сфери освіти закріплені такими нормативними документами, як закони України «Про повну середню освіту» (2021), «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), «Про дистанційне навчання» (2013), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір» (2004) тощо. Загалом інформатизація освіти визначена пріоритетним напрямом модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. Створення єдиного інформаційного освітнього простору України, його інтеграція у світовий інформаційний освітній простір припускає багатоцільову діяльність, зокрема становлення мережевого мультикультурного освітнього простору, що передбачає координацію інформаційних потоків, підвищення ефективності управління всією системою національної освіти, створення дидактичної системи взаємопов'язаних цілей, завдань, напрямів, методів і засобів навчання,

впровадження інформаційних технологій [Макаренко 2013 : 122]. Також необхідне філософське переосмислення ролі інформації в розвитку освіти, системне перетворенні структури і функцій освітнього процесу, створення принципово нової моделі освіти [Кивлюк 2011]. Інформатизація закладів освіти має здійснюватися шляхом проектування інформаційно-освітнього середовища, створення інформаційної архітектури, інформаційної моделі навчання, підходів m-Learning і m-Science, принципів SocialMobile-Access-Regulated-Technology, НІТ, УІС, АСН, дієвих організаційно-управлінських та інформаційних механізмів, запровадженням інновацій [Топузов 2017].

Отже, генезисний концепт та аналіз стану проблеми в закладах освіти підкреслюють необхідність цифрової гуманізації навчання й особистісно орієнтованої педагогіки як ключових наукових підходів у дидактиці інформаційної освіти.

Цифрова гуманізація навчання орієнтована на формування в учнів системи цінностей, яка уможливує максимально персоналізовану педагогічну взаємодію і сприяє становленню інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ. У закладах освіти мають забезпечуватися цифрова трансформація процесів навчання, використовуватися цифрові канали зв'язку, що дає змогу створити належні умови для забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів, їхнього морально-психологічного комфорту, особистісного зростання, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, психолого-педагогічного супроводу (створення ситуацій успіху та підтримки), забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах діяльності, а також сприяти стимулюванню ініціативності та життєвої активності учнівської молоді, культивуванню загальнонародських, духовних, моральних і культурних цінностей, набуттю практичних навичок, необхідних для особистісної самореалізації. Сучасна молодь має усвідомлювати себе громадянами України, бути здатною до свідомого життєвого вибору, самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності в інформаційному суспільстві.

Особистісно орієнтована педагогіка – це є перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, заснований на ідеології дитиноцентризму. Такий підхід розуміється як максимальне наближення навчання конкретної дитини до її сутності, здібностей й життєвих планів, враховуються індивідуальні нахили, створення належних умов для розвитку її творчого потенціалу, самоідентифікації, суспільно значимого особистісного самовизначення, вільного саморозвитку і збереження власної індивідуальності.

Відбір змісту та форм сучасного навчання має здійснюватися відповідно до провідних принципів: персоналізації, гнучкості та адаптивності, насиченості освітнього середовища, полімодальності (мультимедійності), навчання у співпраці і взаємодії, успішності в навчанні, включеного оцінювання, доцільності, практико орієнтованості. Зокрема, принцип персоналізації дає змогу зробити освіту потрібною та адекватною вимогам сьогодення, адже базується безпосередньо на освітніх цілях та інтересах дітей, закладаючи міцний фундамент для усвідомленого навчання протягом життя. За такого підходу відбувається визначення й корегування мети навчання кожного учня, відбір стратегії й освітніх траєкторій, темп освоєння освітньої програми, характер педагогічного супроводу. Такий принцип уможливорює моніторинг персональних показників розвитку та навчальних результатів учня. Принцип гнучкості та адаптивності дає змогу розвивати індивідуальний підхід, що орієнтований на визнання особистісних пріоритетів та інтересів дитини, вольової регуляції й тактовності освітнього процесу. Це принцип творення необхідних умов для розвитку творчого потенціалу особистості, захисту й підтримки інтересів учнів. Принцип насиченості освітнього середовища орієнтує на створення освітнього простору із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, що створює емоційну атмосферу, моделює настрій, сприяє пізнавальній й навчальній діяльності. Насичення освітнього простору інформаційними ресурсами, інноваційними за своєю суттю і змістом формами методичної взаємодії спрямовує особистість на саморозвиток, самовдосконалення. Принцип полімодальності й мультимедійності (за аналогією принципу

наочності) передбачає використання різних симуляторів, тренажерів, програм візуалізації, засобів доповненої реальності, пристроїв, що мають бути задіяні в освітньому процесі з метою забезпечення зорового, слухового, моторного (кінестетичного) способів сприйняття навчальної інформації. Принцип навчання у співпраці і взаємодії вимагає побудови освітнього процесу на основі активної багатосторонньої комунікації (контактної й мережевої) між учителем та учнем, а також використання групових форм навчання. Принцип успішності в навчанні є принципом засвоєння учнями знань і є завершальним елементом у дидактичному ланцюжку «пояснення – закріплення – контроль», що свідчить про наявність певних успіхів, досягнень, здобутків учнів та усвідомлення власних можливостей. У взаємозв'язку із цим принципом знаходиться принцип практико орієнтованості, що забезпечує перехід від технологій передачі знань до технології навчання з набуттям досвіду. Безперервне оцінювання успішності учня протягом усього освітнього процесу забезпечується принципом включеного оцінювання, що пов'язаний із цифровими технологіями, які уможливають миттєвий зворотний зв'язок на результати навчання. Завдяки цьому принципу відбувається коригування навчальних цілей та зони найближчого розвитку учня. Максимальне забезпечення досягнення поставлених дидактичних цілей в освітньому процесі можливе завдяки використанню відповідних технологій, що регламентується принципом доцільності, зокрема, недоцільно використовувати малоефективні освітні технології без чітко поставлених освітніх цілей. Означені дидактичні принципи орієнтовані на забезпечення якості освіти та безперервний моніторинг освітнього процесу, його індивідуалізацію і є відкритими, що дає змогу їх доповнювати з розвитком теоретичних і практичних можливостей інформатизації освіти.

В умовах інформатизації освіти необхідно зазначити про сучасні організаційні форми навчання з використанням інформаційних і мережевих засобів комунікації (телефонні конференції; відео- та аудіоконференції; веб-форуми; чати; блоги; Інтернет-портали; веб-платформи, електронні списки розсилки; групи новин; ментальні карти; соціальні мережі).

Використання тих чи інших організаційних форми визначається умовами навчання: контактне навчання (Face-to-face Learning), інформаційні технології (Online Learning) та дистанційне навчання (Distance Learning). Але будь-яка організаційна форма навчання здійснюється за допомогою інструментального середовища e-learning, насамперед, це наявність електронного навчального курсу, створення віртуальних класів, лабораторій, опанування навчального матеріалу та його обговорення з використанням інформаційних та телекомунікаційних техноло-

гій, конференц-зв'язку, дискусійних форумів, соціальних мереж, здійснення індивідуального консультування та педагогічного супроводу через мережеві засоби комунікації.

Висновки. Отже, інформатизація освіти відкриває можливості для оновлення змісту, організаційних форм навчання. Дидактика інформаційного суспільства обґрунтовує активізацію індивідуалізації навчання, впровадження педагогіки співпраці, широкомасштабне використання інформаційних технологій та сучасних засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева С. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19-20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. Pp. 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026> URL: <https://interconf.top/documents/2021.02.19-20.pdf>
2. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. 3-тє видання, перероблене та доповнене. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.
3. Кивлюк О. П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика : монографія. Київ : УАН ВІР, 2011. 336 с.
4. Лодатко Є. Моделювання рівнів інтерпретації дидактичної системи. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/2lodatko/lodatko.htm
5. Макаренко Л. Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. 2013. № 43. Серія 5. Педагогічні науки і перспективи. URL: <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18041/3/Makarenko.pdf>.
6. Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 26–26.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с. (Серія «Учебник нового века»).
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.

REFERENCES

1. Aliksieieva S. Indyvidualizatsiia navchannia u zakladakh zahalnoi osvity yak pedahohichna problema. Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19-20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. Rr. 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026> URL: <https://interconf.top/documents/2021.02.19-20.pdf>
2. Zaichenko I. V. Pedahohika: pidruchnyk. 3-tie vydannia, pereroblene ta dopovnene. K.: Vydavnytstvo Lira-K, 2016. 608 s.
3. Kyvliuk O. P. Informatiina pedahohika: filosofiia, teoriia, praktyka: monohrafiia. K. : UAN VIR, 2011. 336 s.
4. Lodatko Ye. Modeliuvannia rivniv interpretatsii dydaktychnoi systemy. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/2lodatko/lodatko.htm
5. Makarenko L. L. Informatyzatsiia osvity yak priorytetnyi napriam modernizatsii osvity v umovakh informatiinoho suspilstva. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Drahomanova*. 2013. № 43. Seriiia 5. Pedahohichni nauky i perspektyvy. URL: <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18041/3/Makarenko.pdf>.
6. Topuzov M. O Proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha navchalnykh zakladiv u suchasnomu suspilstvi. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. 2017. № 1. S. 26–26.
7. Khutorskoi A. V. Sovremennaia dydaktyka: Uchebnyk dlia vuzov. SPb: Pyter, 2001. 544 s. (Seryia «Uchebnyk novoho veka»).
8. Fitsula M. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv osvity. K.: Akademiia, 2000. 544 s.

S. V. ALIEKSIIEVA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Didactics,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine*

E-mail: sv-05@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

DIDACTICS IN THE CONTEXT OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

The article substantiates the need to develop a theoretical basis for didactics in the context of informatization of education, which corresponds to the modern conceptual understanding of the role of information technologies in the educational process. Global challenges of the Information Society of the XXI century, its pronounced digitalization, and the development of artificial intelligence technologies require a reassessment of the pedagogical achievements of didactic support for the educational process. Didactic theory should help open up new opportunities for improving the educational process, which will prepare modern youth for life in a digital society and effectively carry out professional activities in the digital economy. Informatization of society has contributed to the “emergence of digital children” who actively broadcast life events in blogs, generating content of their generation. These children have finally connected the internet and life, they do not hold their attention on one thing and constantly absorb gigabytes of more and more new information, quickly master new gadgets, intuitively understand them, and work with them with pleasure. The need to substantiate new approaches of modern didactics is determined by a new format of education that uses wide access to open electronic resources, the organization of asynchronous and synchronous interaction and the use of various educational telecommunications channels. The leading ideas of didactics in the context of informatization of education are revealed through the prism of scientific approaches: digital humanization of learning and personality-oriented pedagogy, as well as the leading principles: personalization, flexibility and adaptability, saturation of the educational environment, polymodality (multimedia), learning in cooperation and interaction, learning success, practice-orientation, included assessment, expediency. Thus, the informatization of education affects the modeling of the educational space of the educational institution, opens opportunities for updating the content, organizational forms of learning.

Key words: didactics, information education, digital children, digital humanization of learning, information society.

УДК 37.02:378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.5>**О. В. АНІЧКІНА**

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

Електронна пошта: eva_kvitka@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4843-0707>

**СУЧАСНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ХІМІКІВ:
ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД**

У статті проаналізовано особливості реформування вітчизняної вищої та середньої хімічної освіти на сучасному етапі. Обґрунтовано необхідність модернізації вітчизняних освітніх програм, переліку навчальних дисциплін і методичної моделі професійної підготовки хіміків в Україні. Наведені статистичні дані, які характеризують популярність освітніх програм професійної підготовки хіміків. Визначені чинники зменшення популярності освітніх програм із хімії для вступників в Україні. Проведено порівняльний аналіз освітніх програм закладів вищої освіти – лідерів підготовки за хімічними спеціальностями в Україні та світі з метою визначення основних складників. Розглянуто основні структурні компоненти професійної підготовки хіміків, перелік навчальних дисциплін, які становлять змістове ядро, реалізують професійну спрямованість, забезпечують самореалізацію у вітчизняних закладах вищої освіти та закордоном. Проаналізовано доцільність використання адаптаційних курсів у професійній підготовці майбутніх хіміків за кордоном і можливість імплементації таких курсів у вітчизняні освітні програми. Визначено перелік окремих дисциплін, які дають змогу здобувачам набуття експериментальну компетентність у закладах вищої освіти за кордоном. Вивчено закордонний досвід викладання хімічних дисциплін просвітницького характеру здобувачам різних освітніх програм із метою задоволення власних інтересів. Проаналізовано досвід закордонних закладів вищої освіти в наданні можливості отримання педагогічної кваліфікації в процесі професійної підготовки хіміка. Визначені основні шляхи оновлення змісту вітчизняних освітніх програм, переліку навчальних дисциплін професійної підготовки хіміків, які дадуть змогу популяризувати професію хіміка та забезпечать набуття вітчизняними молодими фахівцями конкурентоздатності на світовому ринку праці.

Ключові слова: професійна освіта, підготовка хіміків, бакалавр хімії, освітні програми, експериментальна підготовка, адаптаційні курси, дисципліни просвітницького характеру.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта перебуває на етапі інтенсивного реформування, оскільки зазнають значної модернізації і моделі, і зміст, і методичний інструментарій реалізації освітньої діяльності як у закладах середньої, так і вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів оновлення змісту вітчизняних освітніх програм з метою інтеграції закладів вищої освіти України у світовий освітній простір є врахування досвіду реалізації подібних програм закордоном, оскільки вивчення педагогічного досвіду провадження освітньої діяльності та його аналіз є потужним чинником трансформації освітньої системи.

Середня освіта зазнає трансформації шляхом реалізації Концепції Нової української школи, яка поступово змінює підхід до освіти та освітнього середовища загалом, адже сучасний заклад середньої освіти має бути націлений на формування в учнів дослідницького ставлення до

життя, глибоку інтеграцію їхніх знань із природничих предметів, технік і технологій та надання широкої академічної свободи вчителю, що полягає в можливості вибирати методичний інструментарій для ефективного досягнення цілей навчання та набуття учнями динамічних компетентностей відповідно до основних змістових ліній. І хімія, як центральний природничий предмет, покликана повною мірою забезпечити реалізацію такої можливості.

На відміну від закладів загальної середньої освіти, в яких вивчення хімії починає модернізуватися, заклади вищої доволі інертно реагують на чинники змін парадигми сучасної освіти. Це цілком зрозуміло, оскільки професійною підготовкою здобувачів вищої освіти за класичними спеціальностями займаються, як правило, висококваліфіковані фахівці класичних спеціальностей, що призводить до формування наступників за класичною історично

усталеною моделлю. Оновлення методики викладання основних дисциплін професійної підготовки в закладах вищої освіти відбувається доволі повільно, шляхом модернізації матеріально-технічної бази, а методично викладання залишається традиційним, предметним, когнітивно-діяльним і, як правило, рафіновано-науковим.

З одного боку, це надбання класичної української системи вищої освіти, яке виправдовувало себе в практиці підготовки довгі роки, адже українські науковці визначні у світі, з іншого – світ, технології, система професійної освіти значно змінилися за останні роки, набувши ознак спрямованості на конкретні місця роботи, практичної орієнтації професійної діяльності, набуття не лише Hard skills, а й формування системи Soft Skills у процесі професійної підготовки фахівців будь-якої кваліфікації, спеціальності, рівня вищої освіти.

Тому врахування новітніх тенденцій розвитку вищої професійної освіти за кордоном є одним із чинників модернізації української вищої освіти, який дасть змогу вітчизняним освітнім програмам класичних спеціальностей набутти популярності як в Україні, так і за кордоном, забезпечить інтернаціоналізацію освітніх програм із природничих наук і хімії зокрема.

Інтеграція вітчизняного досвіду викладання за традиційною моделлю та інноваційного досвіду реалізації таких освітніх програм за кордоном може бути реалізована шляхом впровадження компетентнісного, індивідуального навчання з орієнтацією на прикладне значення хімічної науки. Саме такий підхід дасть змогу сучасним випускникам класичних спеціальностей закладів вищої освіти України не лише реалі-

зуватися в науковій царині, а й посісти достойне місце серед світових фахівців-практиків.

Мета статті. Таким чином, оновлення змісту вітчизняних освітніх програм професійної підготовки хіміків у закладах вищої освіти потребує аналізу подібного досвіду закордонних закладів вищої освіти, порівняння змісту та основних складників підготовки, визначення дисциплін необхідних для опанування професією, вивчення можливості імплементації закордонного досвіду в освітні програми вітчизняних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У 2021 році професійну підготовку хіміків в Україні реалізують двадцять шість закладів вищої освіти. Слід зазначити, що лише шість із них здійснюють набір абітурієнтів на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти в кількості, достатній для формування академічної групи (25 і більше осіб), значення наведені в таблиці 1.

Змогу навчатися за кошти державного бюджету в інших двадцяти закладах вищої освіти України отримали 80 першокурсників, що становить у середньому чотири на кожну освітню програму. Таким чином, можна констатувати значну проблему підготовки хіміків в Україні, оскільки кількість здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Хімія» поступово зменшується, а потреба виробництв, підприємств, лабораторій різко зростає.

Пояснень така тенденція має кілька: по-перше, складність та абстрактність хімії як навчального предмета в закладі загальної середньої освіти, що призводить до формування в учнів небажання її вивчати; по-друге, недостатнє матеріальне забезпечення більшості шкіл і небажання деяких учителів проводити

Таблиця 1

Рейтинг популярності освітніх програм спеціальності «Хімія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в ЗВО України, за даними ЄДБО (за результатами рекомендації на навчання)

Місце в рейтингу	Назва закладу вищої освіти	Кількість осіб, рекомендованих для зарахування за кошти державного бюджету
1.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	118
2.	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	70
3.	Львівський національний університет імені Івана Франка	52
4.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	37
5.	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	35
6.	Національний університет «Києво-Могилянська академія»	24
	Загалом	337

хімічні експерименти, які виступають потужним чинником мотивації до вивчення предмета та демонстрацією його основних закономірностей; по-третє, достатня традиційність і наукова орієнтація освітніх програм закладів вищої освіти та «несучасність» і непривабливість професії хіміка, на думку абітурієнтів; по-четверте, державна політика у сфері освіти, виключення хімії з переліку обов'язкових предметів ЗНО, результати яких необхідні для вступу практично для всіх спеціальностей.

Тому освітні програми підготовки хіміків потребують модернізації та оновлення, оскільки нинішня тенденція призведе до виникнення кадрової кризи протягом 10 найближчих років. Нині існує потреба як у державних, так і в приватних закладах у висококваліфікованих фахівцях хімічної галузі, адже жодна лабораторія підприємств і виробництв не може обійтися без проведення аналізів на високому рівні, відповідно до сучасних стандартів.

Аналіз освітніх програм і навчальних планів закладів вищої освіти України, які є найбільш привабливими для абітурієнтів, дозволив визначити основні складники, які формують змістове ядро професійної підготовки. До них можна зарахувати 5 навчальних дисциплін, які є в освітніх програмах усіх закладів вищої освіти: неорганічна, аналітична, органічна, фізична, квантова хімія. Більшість закладів освіти визнали обов'язковим вивчення кристалохімії, статистичних методів і комп'ютерної хімії, хімії ароматичних, гетероциклічних, високомолекулярних сполук, основ хімічної технології, координаційної, колоїдної хімії, інструментальних методів аналізу тощо. Поодинокі зустрічаються навчальні дисципліни вираженого прикладного характеру: косметична, фармацевтична, екологічна хімія, хімія наноматеріалів тощо. Це відповідає вітчизняним вимогам до освітніх програм, оскільки формує унікальність кожної та дає змогу ефективно використовувати кадровий потенціал закладу вищої освіти для досягнення заявлених у Стандарті вищої освіти спеціальності 102 «Хімія» компетентностей і програмних результатів навчання.

Подібний аналіз освітніх програм і навчальних планів було проведено серед лідерів найбільш доступного світового рейтингу QS World University Rankings [QS Top Universities.

Chemistry], який базується на академічній репутації, репутації роботодавця та визнанні результатів досліджень.

Варто зазначити, що рейтинг QS World University Rankings враховує чотири компоненти, які є визначальними і для вітчизняної системи освіти: академічна репутація науковців (понад 100 000 вчених висловили свою думку щодо лідерів серед ЗВО в світі); репутація роботодавців (понад 50 000 випускників висловилися щодо реалізації можливості працевлаштування за результатами навчання в ЗВО); визнання результатів наукових досліджень (полягає в урахуванні кількості цитувань наукових публікацій Scopus за п'ятирічний період та індексу Гірша (h-індексу) як показника продуктивності кожного вченого та впливу його публікацій на світову науку).

Проведений аналіз освітніх програм із хімії лідерів рейтингу QS University Rankings у 2021 році дав змогу стверджувати, що освітні програми, які пропонують найкращі світові університети в галузі підготовки хіміків (Масачусетський технологічний інститут [Massachusetts Institute of Technology. Chemistry], Стенфордський університет [Stanford University. Bulletin], Гарвардський університет [Harvard University. Chemistry] тощо), мають змістове ядро, утворене дисциплінами, які є традиційними для професійної підготовки хіміків і в Україні.

Так, основними змістовими елементами професійної підготовки хіміків провідних університетів світу визнані навчальні дисципліни, які забезпечують формування базових достатніх компетентностей здобувачів вищої освіти з неорганічної (теоретичної та прикладної), органічної (включаючи хімію ароматичних і гетероциклічних сполук, хімію життя та органічний синтез), фізичної хімії. Аналітична хімія представлена в освітніх програмах сукупністю дисциплін, присвячених вивченню кількісного аналізу, принципів і практик інструментального аналізу, основ спектроскопії, ЯМР-спектроскопії, фізико-хімічних методів досліджень, синтезу та аналізу речовин, аналізу та синтезу на стику хімії та біології тощо.

Виражений практичний характер програм забезпечують навчальні дисципліни, спрямовані на вивчення статистичних і обчислювальних методів у хімії та презентації резуль-

татів хімічних досліджень, які передують обов'язковому захисту кваліфікаційної роботи та допомагають в її виконанні та оформленні. Також здобувачам вищої освіти пропонуються навчальні дисципліни, які розкривають можливості кристалохімії, комп'ютерної, квантової хімії, основ хімічної технології, основ сучасних виробництв і промислової хімії тощо.

Таким чином, можна констатувати значну подібність змістового ядра професійної підготовки майбутніх хіміків в Україні та за кордоном, але поряд із цим існують достатньо виражені відмінності. Так, доволі нетрадиційним для українських закладів вищої освіти виглядає включення до освітніх програм і навчальних планів дисциплін адаптаційної спрямованості, основним завданням яких виступають систематизація, структурування та поглиблення наявних компетентностей першокурсників із хімії. Наприклад, у практику професійної підготовки хіміків вводяться навчальні дисципліни, присвячені систематизації та поглибленню шкільних хімічних знань, які дадуть змогу студентам набутти науково-структурованих знань з основ хімії, необхідних для успішного набуття професійних компетентностей надалі [Gorman, Holmes, Brooke, Pask, & Mistry].

Також значна увага приділяється експериментальній підготовці здобувачів на початковому етапі навчання, введенню окремих навчальних дисциплін, присвячених формуванню необхідних умінь і навичок використання в хімічному аналізі та синтезі посуду, обладнання, приладів, оволодінню правилами поводження з реактивами, набуттю практичного досвіду аналізу та синтезу хімічних речовин, що є нетиповим для навчальних планів вітчизняних закладів вищої освіти.

Таким чином, закордонні заклади вищої освіти розпочинають навчання з уніфікації, систематизації та структуризації теоретичних знань основ хімії та набуття первинного досвіду використання експериментального інструментарію майбутнього хіміка, що стає надзвичайно актуальним і в Україні. Необхідність введення адаптаційних курсів, до того ж, продиктована відсутністю наступності між результатами вивчення курсу хімії закладу загальної середньої освіти та вимогами до початкового рівня знань, умінь та навичок першокурсників закладу вищої освіти. Викладачам закладів освіти необхідно

враховувати, що більшість хімічних експериментів у школі проводяться віртуально або не проводяться взагалі, безпосереднього знайомства учнів із речовинами практично не відбувається, експериментальні вміння набуваються хаотично, епізодично, на елементарному рівні.

Тому іноземний досвід у частині введення адаптаційних курсів (теоретичного та експериментального спрямування) на початковому етапі навчання в закладах вищої хімічної освіти дасть змогу подолати побоювання абітурієнтів щодо неможливості вивчення хімії в закладі вищої освіти на належному рівні. Це стане умовою успішного оволодіння надалі складними професійними дисциплінами хімічної підготовки здобувачами з різним рівнем навченості на початковому етапі.

Ще однією особливістю закордонних закладів вищої освіти є виділення значного часу на експериментальну підготовку як окрему лінію формування експериментальних умінь планування, підготовки, організації, проведення, аналізу, інтерпретації та презентації результатів експерименту. Значна кількість часу в освітніх програмах відводиться саме вивченню дисциплін, присвячених формуванню умінь чітко та безпечно виконувати експеримент, пояснювати отримані результати та доводити їх достовірність. Такі дисципліни розглядають методи хімічної лабораторії, лабораторну хімію, лабораторні дослідження, введення в хімічний експеримент, експериментальну хімію тощо. При цьому слід зазначити, що «Експериментальна хімія» як доволі нова навчальна дисципліна, має відмінний зміст у різних закладах. Одні університети використовують її для демонстрації історичних способів проведення експериментів – наукових відкриттів, інші – для формування умінь самостійного планування та виконання хімічного експерименту під час виконання кваліфікаційної роботи.

Система професійної підготовки здобувачів вищої освіти за кордоном дозволяє вибирати навчальні дисципліни з орієнтацією на конкретні робочі місця, посади, галузі майбутнього працевлаштування. Залежно від професійної орієнтації здобувачі вищої освіти можуть вибрати або суто хімічну спеціалізацію, або суміжні (біотехнологія, екологія, науковий консалтинг тощо), які базуються на ґрунтовних компетентностях

із хімії. Відповідно, реалізувати таку здатність вони можуть за допомогою вибору навчальних дисциплін, які забезпечують набуття необхідних компетентностей, таких як: електрохімія, біофізична хімія, біонеорганічна хімія, медична хімія, фармацевтична хімія, матеріалознавство, хімія матеріалів та багато інших.

Додатково здобувачі вищої освіти всіх освітніх програм мають змогу вивчати дисципліни більш просвітницького спрямування, яке реалізується шляхом демонтування значення хімічної науки в житті окремої людини та людства загалом. Такі оглядові курси забезпечують необхідні мінімальні знання для безпечного, успішного, ефективного життя кожної людини в сучасному світі хімічних речовин або задовольняють власну цікавість. Основні процеси життєдіяльності людини передбачають використання продуктів хімічної промисловості, хімічної обробки, композицій хімічних речовин, і тому вміння з ними поводитися, розуміти призначення їх основних груп, усвідомлювати необхідність або безцільність їх використання і є основним завданням вивчення хімічної науки на загальноосвітньому рівні. Також надання можливості вивчати основи хімічної науки представникам інших спеціальностей природничих наук дає змогу говорити про створення активного STEM-середовища, яке готує до проектування на стику природничих наук, техніки та технології [York, Lavi, Dori, & Orgill].

Основним завданням професійної підготовки майбутніх хіміків у закордонних закладах вищої освіти є задоволення широких потреб здобувачів у самореалізації, задоволенні власних інтересів, перетворенні цікавості на відкриття, в процесі змін того, що ми знаємо про світ [Chadha, et al.]. Саме цьому сприяє формування великого переліку дисциплін для вибору, який вміщує як дисципліни культурно-соціального спрямування, професійно орієнтовані, так і ті, які покликані задовільнити побутову цікавість, такі як «Хімія на кухні» та «Наука і кулінарія» (присвячені основам харчової хімії), «Перетворення продуктів із допомогою мікробів» (присвячену ферментативним процесам у виготовленні харчових продуктів), «Хімія сиру» або «Хімія вина», «Хімія в косметичці», «Хімія води» та інші, саме вони дають змогу зрозуміти хімізм виготовлення, зберігання та використання людиною різноманітних продуктів.

Ще однією особливістю освітніх програм закордонних закладів вищої освіти є пропозиція вивчення дисциплін методичного циклу: «Викладання науки та техніки в коледжі», «Викладання хімії та комунікація», «Основи викладання хімії в закладах освіти» тощо. Таким чином, професійна підготовка майбутніх хіміків тісно пов'язана з набуттям компетентності викладання основ хімічних наук у закладах освіти різного рівня. Тобто базова підготовка хіміка та вчителя або викладача хімії мають єдине змістове ядро та відбуваються спільно, що є відмінним від практики закладів освіти України, де існують дві окремі спеціальності 102 Хімія та 014.06 Середня освіта (Хімія).

Висновки. Таким чином, можна визначити шляхи оновлення вітчизняної моделі професійної підготовки хіміків, які полягають у збереженні базового змістового ядра підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Хімія», що складається з класичних, традиційних навчальних дисциплін, які забезпечують формування основних теоретичних знань і гнучких практичних умінь і навичок, здатних до динамічної трансформації на основі досягнень науки та техніки, запровадженні реалізації в освітніх програмах адаптаційних дисциплін, які забезпечать досягнення успішності в оволодінні професійними хімічними дисциплінами, включенні до освітніх програм окремих навчальних дисциплін, спрямованих на формування експериментальної компетентності, як провідного виду діяльності хіміка, збагаченні переліку освітніх компонент професійної підготовки дисциплінами з орієнтацією на галузь майбутнього пріоритетного працевлаштування здобувача, які знайомлять його з особливостями роботи саме на вибраному робочому місці ще під час навчання, пропонуванні до вибору всім здобувачам вищої освіти навчальних дисциплін, які на просвітницькому рівні забезпечать набуття елементарних знань для безпечного життя в умовах контакту з хімічними речовинами.

Формування змісту освітніх програм підготовки хіміків не лише з урахуванням наявних традицій, а й залученням досвіду закордонних закладів освіти дасть змогу популяризувати професію хіміка та забезпечить державу потрібними кадрами високої кваліфікації. Урахування регіональної затребуваності випускників, новіт-

ніх напрямів розвитку хімічної науки, створення умов майбутньої конкурентоздатності молодих фахівців на світовому ринку праці є перспективою розвитку хімічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chadha D., Campbell J., Maraj M., Brechtelsbauer C., Shah U., Hale C., Hellgardt K. Engaging students to shape their own learning: Driving curriculum re-design using a theory of change approach. *Education for Chemical Engineers*. 38, pp. 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.10.001>.
2. Gorman S. A., Holmes K., Brooke G., Pask C. M. and Mistry N. Repurposing an Introductory Organic and Inorganic Laboratory Course from the Focus on Teaching Theory to the Focus on Teaching Practical Technique. *Journal of Chemical Education*. 2021, 98, 6, pp. 1910–1918. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01210>.
3. York S., Lavi R., Dori Y. J., Orgill M. Applications of Systems Thinking in STEM Education. *Journal of Chemical Education*. 2019, 96, 12, pp. 2742–2751. doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00261>.

ДЖЕРЕЛА

1. Harvard University. Chemistry. URL: <https://chemistry.harvard.edu/course-requirements> (дата звернення 18.10.2021).
2. Massachusetts Institute of Technology. Chemistry. URL: <https://chemistry.mit.edu/academic-programs/undergraduate-programs/chemistry-major-chem-flex/> (дата звернення 18.10.2021).
3. QS Top Universities. Chemistry. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2021/chemistry> (дата звернення 18.10.2021).
4. Stanford University. Bulletin Explore Courses. URL: <https://explorecourses.stanford.edu/> (дата звернення 18.10.2021).

REFERENCES

1. Chadha, D., Campbell, J., Maraj, M., Brechtelsbauer, C., Kogelbauer, A., Shah, U., Hellgardt, K. (2022). Engaging students to shape their own learning: Driving curriculum re-design using a theory of change approach. *Education for Chemical Engineers*, 38, pp. 14–21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.10.001>
2. Gorman, S. A., Holmes, K., Brooke, G., Pask, C. M., & Mistry, N. (2021). Repurposing an Introductory Organic and Inorganic Laboratory Course from the Focus on Teaching Theory to the Focus on Teaching Practical Technique. *Journal of Chemical Education*, 98(6), pp. 1910–1918. doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01210>
3. York, S., Lavi, R., Dori, Y. J., & Orgill, M. (2019). Applications of Systems Thinking in STEM Education. *Journal of Chemical Education*, 96(12), pp. 2742–2751. doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00261>

SOURCES

1. *Harvard University. Chemistry*. (2021). <https://chemistry.harvard.edu/course-requirements>. (data zvernennya 18.10.2021).
2. *Massachusetts Institute of Technology. Chemistry*. (2021). <https://chemistry.mit.edu/academic-programs/undergraduate-programs/chemistry-major-chem-flex/> (data zvernennya 18.10.2021).
3. *QS Top Universities. Chemistry*. (2021). <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2021/chemistry>. (data zvernennya 18.10.2021).
4. *Stanford University. Bulletin*. (2021). <https://explorecourses.stanford.edu/>. (data zvernennya 18.10.2021).

O. V. ANICHKINA

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry,

Zhytomyr Ivan Franko State University,

Zhytomyr, Ukraine

E-mail: eva_kvitka@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4843-0707>

MODERN CONTENT OF CHEMISTS' PROFESSIONAL TRAINING: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

The article deals with the peculiarities of Ukrainian higher and secondary chemical education reforming at the current stage. The modernization necessity of Ukrainian educational programs, a list of academic disciplines and a methodological model of chemists' professional training in Ukraine are specified. The given statistics that characterizes educational

programs popularity of chemists' professional training is presented. The factors in the popularity reducing of educational chemistry programs for undergraduates in Ukraine are determined. A comparative analysis of educational programs of higher educational establishments – leaders in chemical program subject areas in Ukraine and the world in order to determine the main components has been carried out. The main structural components of the chemists' professional training, a list of educational disciplines, which form a content core, implement a professional orientation, provide self-realization in Ukrainian higher educational establishments and abroad are analyzed. The usage of adaptive courses practicability in the future chemists' professional training abroad and the possibility of implementing such courses in Ukrainian educational programs are identified. The list of individual disciplines, which allow students to acquire experimental competence in foreign higher educational establishments, is determined. The foreign experience of teaching chemical disciplines to students of various educational programs for the purpose of their own interests satisfaction is studied. The experience of foreign higher educational establishments in providing the opportunity to obtain pedagogical qualifications during the chemists' professional training is analyzed. The main ways to update the content of Ukrainian educational programs, the list of academic disciplines of chemists' professional training, which will allow to popularize the chemist's profession and provide the competitiveness conditions acquisition by young Ukrainian specialists in the world labour market.

Key words: vocational education, chemists' training, the bachelor of Chemistry, educational program, experimental training, adaptive courses, academic disciplines.

UDC 371.314

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.6>

H. M. BONDARENKO

Candidate of Pedagogical Science,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology,

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: gallochka234@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8964-7270>

O. I. ZOLOTAROVA

Senior Lecturer at the Department of Musical and Instrumental Training of a Teacher,

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: kharkovpochta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3475-5746>

O. O. ROSHCENKO

Lecturer at the Department of Musical and Instrumental Training of a Teacher,

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: o.roshenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9767-7370>

**INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE TEACHER
IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

The article reveals the vital problems of the innovative approach and innovative activities of the teacher in the modern educational space and offers the theoretical discourse on this aspect. The main innovative activities in modern educational space have been observed and the main criteria of their implementation into educational process have been elicited in this article. Also, the components of innovative pedagogical activity have been analyzed and the main stages of their implementation into the pedagogical process in the modern methodological literature have been observed. The article deals with the main objectives of innovative activity of the teacher and observes the essence of these practical, educative, educational and developmental objectives. It has been stated that there are two important problems of pedagogy which form the basis of innovative educational process and they have been distinguished in this article. Thus, the result of innovational processes is the use of theoretical and practical innovations, as well as those that are formed on the border of theory and practice.

The essence of innovative pedagogical activity has been clarified and the idea of management as the innovative process which involves the analysis and assessment of pedagogical innovations have been stated. The main laws for creation of innovative activities and their successful development and application have been clarified. The definition of the category of "innovative pedagogical activity" has been made in the article. In addition, the basic principles of creation the conditions for successful development of innovative pedagogical approaches and their application have been stated here.

The role of teacher in the process of obtaining the knowledge, skills and competence has been clarified. The nature of pedagogical activity that prompts teachers to search for new approaches, educational technologies, develops their motivational sphere, ways and methods of mastering the knowledge has been outlined in the article.

Key words: innovative pedagogical activity, innovative processes, pedagogical approach, laws in the course of innovation processes, innovative potential of the teacher.

Introduction. Innovativeness is one of the dominant trends in the development of mankind in general and in the field of education in particular in the modern educational space. Recently, the prob-

lem of innovativeness in the training of future teachers has attracted the attention of many scientists, since the construction of a new educational paradigm is based on the principles of preserving

and developing the active life of a person and his creative potential in constantly changing social conditions, the focus of the individual on self-determination and self-improvement, readiness for the perception and decision of new tasks.

In the scientific literature, the concept of innovative pedagogical activity was highlighted by such teachers as M. Zhaldak, I. Nosachenko, V. Oliynyk, V. Palamarchuk, A. Pidlasyy, I. Pidlasyy, S. Sysoyeva and others.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the problems of innovative pedagogical activity in the field of education.

Presenting the main material. The concept of “innovation” means novelty, change, the introduction of something new. Regarding the pedagogical process, innovation means the introduction of something new into the goals, content, forms and methods of teaching and educating; for the organization of joint activities of a teacher and a student. According to V. F. Palamarchuk, pedagogical innovation is the result of a creative search for original non-standard solutions to various pedagogical problems [Palamarchuk 2000 : 25]. Innovations do not arise by themselves, they are the result of scientific research, progressive pedagogical experience of individual teachers and entire teams.

Pedagogical innovation is defined using criteria that confirm the effectiveness of a particular innovation. Taking into account the existing experience of different researches in pedagogy, the following criteria of progressive pedagogical experience are determined:

1) the relevance – a criterion that means that the experience is aimed at solving the most important problems of training, educating and development of students;

2) the originality – which means that forms, methods, techniques, means or their systems are used in the practice of the work of a concrete teacher or pedagogical team, and they have not yet been used in the conditions of a modern school;

3) high efficiency – the experience can be considered progressive only if the teacher has achieved more progressive and successful results of training, education and development in comparison with mass practice;

4) the stability of the results – the newly emerged progressive pedagogical experience is

characterized by persistent efficiency and stability of results over the long period of time;

5) the optimality – which is the expenditure of time, efforts of teachers and students to achieve the results. those innovations are optimal that achieve high results with the least physical, mental and time costs;

6) the possibility of creative application of progressive pedagogical experience in mass practice [Kusherets` 2004 : 153]

The criteria which are mentioned above are used at the stage of initial acquaintance with the experience, as well as in the process of its analysis and generalization. The conclusion about the presence of advanced experience in a particular pedagogical activity is made on the basis of taking into account all the indicators that represent its general criteria. The absence of at least one of them does not give grounds to consider the experience as progressive.

One of the leading characteristics of the current stage of education development in Ukraine is a withdrawal from totalitarianism and standardization of the pedagogical process, the search for something new in the theory and practice of teaching and educating, an intensive rethinking of values. The pedagogical process requires management, since it cannot be spontaneous [Bilyk 2020 : 162].

In the process of education, two important problems of pedagogy are distinguished, which form the basis of innovative processes: the problem of studying, generalizing and disseminating of progressive pedagogical experience and the problem of introducing the achievements of psychological and pedagogical science into practice. The result of innovational processes is the use of theoretical and practical innovations, as well as those that are formed on the border of theory and practice. The teacher can act as the author, researcher, user and promoter of new pedagogical technologies, theories, concepts [Ampilogova 2003 : 4–5].

The management of the innovation process involves the analysis and assessment of pedagogical innovations which are introduced by teachers, the creation of conditions for their successful development and application. At the same time, the heads of the educational institution carry out a targeted selection, assessment and practical application of new ideas and methods proposed by science.

There are several circumstances which, according to I. M. Dychkiv'ska provoke the need for an innovative orientation of pedagogical activity in the context of the education development. Firstly, the development of a sovereign state necessitated a radical change in the educational system, methodology and technology of organizing the educational process in educational institutions of various types: lyceums, gymnasiums, colleges, private schools, Sunday schools, theological schools, and etc. The searches that are carried out by the collectives of educational institutions of a new type, can enrich not only school practice, but also pedagogical science.

Secondly, the fulfillment of the social order at the current stage of the development of our state – i.e. a person, who is capable of assimilating and creatively developing the culture, requires a constant search for new organizational forms, an individual approach to the individual, new technologies of teaching and educating. In this situation, the role and authority of pedagogical knowledge is significantly increasing, which can become a theoretical basis for new searches and innovations.

Thirdly, the nature of the teachers' attitude to the fact of mastering and applying pedagogical innovations has changed. If earlier innovative activity was limited to the use of innovations recommended from above, today it is acquiring a research and search character: the teacher chooses new programs, textbooks, uses new techniques and methods of pedagogical activity.

Fourthly, a real situation of educational institutions' competitiveness has been created. It's caused by the entry of general educational institutions into the market relations, the creation of the new types of educational institutions, including non-state ones [Dychkiv'ska 2004 : 35–36].

Innovative processes represent the mechanism for the intensive development of schools and pedagogy. Innovation functions at the levels of creation, development and implementation. Researchers have formulated a number of laws in the course of innovation processes.

The law of irreversible destabilization of the educational environment. Its essence lies in the fact that any innovative process introduces irreversible changes into the pedagogical environment. The existing integral system begins to collapse and requires a certain amount of time to

create a new system based on new elements or assimilate the old one.

The law of compulsory implementation of the innovative process. Any innovative process based on a pedagogical discovery, which is, sooner or later, spontaneously or consciously, must be realized. It is sufficiently to recall the experience of outstanding teachers – A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlins'kyy, S. T. Shatskyy, innovative teachers V. F. Shatalova, I. P. Volkova, I. P. Ivanova and others

The law of stereotyping the pedagogical innovations. Any innovation gradually turns into familiar concepts and actions, gaining the status of a stereotyped one [Yevtushevs'kyy 2006 : 43–44].

These laws also determine certain stages of the functioning of innovations. At the first stage, innovation is viewed as an alien element in pedagogy, while causing a likely sharp opposition, it seems to be a projection. Over the time, innovation is tested by practice, gaining mass recognition, which is the second, most often the longest stage. At the last, third stage, a new approach to teaching and educating becomes known and is included in the system of educational work.

The core of all innovative processes in education is the introduction of the achievements of psychological and pedagogical science into practice, the study, generalization and dissemination of progressive pedagogical experience.

The innovative orientation of pedagogical activity is determined by the following factors:

- socio-economic transformations that require a corresponding update of educational policy;
- the desire of teachers to master and apply pedagogical novelties;
- competition between educational institutions, which stimulates the search for new forms and methods of organizing the educational process and dictates the appropriate criteria for the selection of teachers.

The main driving force of innovation is the teacher, since the subjective factor is also decisive in the introduction and dissemination of innovations. An innovative teacher who is the bearer of specific innovations, their creator, modifier, has ample opportunities and an unlimited field of activity. In practice, he is convinced of the effectiveness of existing teaching methods and can correct them by conducting a detailed structuring

of research on the educational process and creating new methods. The main condition for such activity is the teacher's innovative potential.

The innovative potential of a teacher is a set of socio-cultural and creative characteristics of a teacher's personality, which shows a willingness to improve pedagogical activity, the presence of internal means and methods that can ensure this readiness [Pidlasyy 2004 : 6]. The presence of innovative potential determines the creative ability to generate new understandings and ideas, the ability to design and model their ideas in practice. Realization of the teacher's innovative potential presupposes considerable freedom of action and his independence in the use of specific methods, a new understanding of the values of education, the desire for change, and the modeling of experimental systems. But the innovative potential of a teacher can manifest itself only on the basis of his pedagogical experience – the source of the development the pedagogical science. Continuous study, comprehension and improvement of pedagogical experience have been appeared due to changes in the paradigms of education, concepts of training and education, forms and methods of practical activity of teachers. In turn, by the pedagogical experience one should understand the system of pedagogical knowledge, skills and abilities, ways of implementing the creative pedagogical activities, emotional-value relationships obtained in the process of practical educational work.

There are two types of teaching experience: mass and progressive. The first definition is understood as the experience that is formed by the mastery of objective pedagogical laws. By progressive

pedagogical experience we mean the activities of the teacher, which ensures the sustainable effectiveness of the educational process by using original forms, methods, techniques, teaching and educational tools, new training and educational systems or forms, methods, techniques, means of work which have been already known and based on their improvement.

Progressive pedagogical experience has been distinguished by the volume and level of creative independence of its author. But it is often ignored in the practice of general educational establishments, since not all teachers and heads of educational institutions have formed the need and skills for its study and application [Zerna... 2001 : 37].

Conclusions. In the process of innovative pedagogical activity, the combination of all the components: awareness of the need for changes in the educational system, willingness to take responsibility for changes, and the evaluation of the existing educational system conditions as favorable for the innovative activity, are sufficient conditions for the high level of involvement of a teacher in innovative activities. At the same time, new means of the further implementation of innovative pedagogical activity appear, that is, new pedagogical innovations that accelerate the development of activity and improve the obtained results. It is exactly this nature of pedagogical activity that prompts teachers to search for new approaches, educational technologies, and therefore contributes to the formation of a positive psychological attitude regarding work, career. At the end of the day, innovative activity manifests itself like a driving force for the development of pedagogical science.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ампілогова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу. *Завуч*. 2003. № 11. С. 4–5.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2006. № 2. С. 62–66.
4. Зерна педагогічної інновації : хрестоматія / упоряд. Л. В. Буркова, Н. Ф. Федорова. Київ : Київська правда, 2001. 120 с.
5. Кушерець В. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. Київ : Знання України, 2004. 248 с.
6. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала? Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2000. 152 с.
7. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
8. Bilyk, V., Sushchenko, L., Sheremet, I., Hanushchyn, S., & Bondarenko, H. (2020). Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 162–181.

REFERENCES

1. Ampilohova L. (2003) Innovatsiyna osvithnya diyal'nist' – vymoha chasu [Innovative educational activity – the demand of the time]. *Vice principal*, no 11, pp. 4–5 (in Ukrainian).
2. Dychkivs'ka I. M. (2004) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Navchal'nyy posibnyk. [Innovative pedagogical technologies: manual]. Kyiv : Akademvydav, 352 p. (in Ukrainian).
3. Yevtushevs'kyi V. (2006) Stanovlennya i rozvytok innovatsiy u vyshchiiy shkoli [Formation and development of innovation in higher education]. *Higher Education of Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodical Journal*, no. 2. P. 62–66 (in Ukrainian).
4. Burkova L. V., Fedorova N. F. (ed.) (2001) Zerna pedahohichnoyi innovatsiyi: khrestomatiya [Grains of pedagogical innovation: Anthology]. Kyiv : Kyivan truth, 120 p. (in Ukrainian).
5. Kusherets' V. (2004) Znannya yak stratehichnyy resurs suspil'nykh transformatsiy. [Knowledge as a strategic resource of social transformations]. Kyiv : Knowledge of Ukraine, 248 p. (in Ukrainian).
6. Palamarchuk V. F. (2000) Yak vyrostyty intelektuala? [How to grow an intellectual?]. Ternopil : Textbook – Bohdan, 152 p. (in Ukrainian)
7. Pidlasyy I. P. (2004) Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi. Interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity [Practical pedagogy or three technologies. Interactive textbook for teachers of the market educational system]. Kyiv: Slovo, 616 p. (in Ukrainian)
8. Bilyk, V., Sushchenko, L., Sheremet, I., Hanushchyn, S., & Bondarenko, H. (2020). Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 162–181 (in English)

Г. М. БОНДАРЕНКО

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземної філології,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

Електронна пошта: gallochka234@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8964-7270>

О. І. ЗОЛОТАРЬОВА

старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

Електронна пошта: kharkovpochta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3475-5746>

О. О. РОЩЕНКО

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

Електронна пошта: o.roshenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9767-7370>

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розкрито актуальні проблеми інноваційного підходу та інноваційної діяльності вчителя в сучасному освітньому просторі та запропоновано теоретичний дискурс щодо цього аспекту. Розглянуто основні інноваційні види діяльності в сучасному освітньому просторі та визначено основні критерії їх впровадження в навчальний процес. Також на основі аналізу сучасної методичної літератури проаналізовано складники інноваційної педагогічної діяльності та простежено основні етапи їх впровадження в педагогічний процес. Розглянуто основні завдання інноваційної діяльності вчителя та розкрито сутність цих практичних, виховних та розвивальних

завдань. Виокремлено дві найважливіші проблеми застосування педагогічних інновацій, які становлять основу інноваційного навчально-виховного процесу, та розкрито варіанти рішення цих проблем у статті. Таким чином, результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних інновацій, а також тих, що формуються на межі теорії та практики.

Окреслено сутність інноваційної педагогічної діяльності та сформульовано уявлення про менеджмент як інноваційний процес, що передбачає аналіз та оцінку педагогічних інновацій. З'ясовано основні закони створення інноваційної діяльності та її успішного розвитку та застосування. У статті надано визначення категорії «інноваційний потенціал педагога». Крім того, тут викладено основні принципи створення умов для успішного розвитку інноваційних педагогічних підходів та їх застосування. З'ясовано роль учителя в процесі отримання знань, умінь і компетенцій. У статті окреслено характер педагогічної діяльності, яка спонукає вчителів до пошуку нових підходів, освітніх технологій, розвиває їхню мотиваційну сферу, шляхи і методи оволодіння знаннями.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, інноваційні процеси, педагогічний підхід, закономірності перебігу інноваційних процесів, інноваційний потенціал педагога.

УДК 347.77+347.77.028.4): (378+174):004.4

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.7>

А. Р. ВЕРГУН

доктор медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, старший інспектор наукового відділу, відповідальний за антиплагіатну експертизу наукових і навчально-методичних праць, лікар-хірург вищої категорії

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна

Електронна пошта: plagi@mail@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7521-3241>

С. П. ЯГЕЛО

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, вчений секретар

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна

Електронна пошта: syagelo@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9990-1022>

О. М. ВЕРГУН

кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії № 1, медичної діагностики та гематології і трансфузіології факультету післядипломної освіти, лікар-терапевт вищої категорії

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна

Електронна пошта: vergunkafedra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0239-5638>

ДОСВІД АНТИПЛАГІАТНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ: АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРОГРАМ ТА АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Активно здійснюються заходи щодо запобігання оприлюдненню (частково або повністю) наукових результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження та/або відтворенню опублікованих текстів інших авторів без відповідного посилання. У Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького розроблено та імплементовано Положення про протидію академічному плагіату. Кодекс академічної етики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького визначає основні поняття, завдання академічної доброчесності, регламентує основні засади організації та контролю, закладає базу соціально відповідальної поведінки. Метою публікації було дослідити на основі досвіду антиплагіатної експертизи та оптимізувати комплекс заходів щодо імплементації принципів академічної доброчесності і протидії академічному плагіату.

За скеруванням відповідних структурних підрозділів університету, завідувачів кафедр та наукових керівників старший інспектор наукового відділу здійснює експертизу на наявність академічного плагіату, досліджує валідність текстових збігань і рецензує наукові роботи: дисертаційні праці, статті у спеціалізованих журналах, тези доповідей, наукові звіти кафедр, а також навчально-методичні матеріали. Пошук в Інтернеті здійснюється декількома пошуковими системами; візуалізується відсоток оригінальності тексту та список сайтів з аналізом та візуалізацією текстових збігів. Перевірка дисертаційних робіт та авторефератів проводиться по шинглах (методом шинглових розбивки тексту) програмами “Unichek”, “Plagiarism Detector Pro v. 1092”, “Viper”, що відповідають сучасним критеріям імплементації принципів академічної доброчесності. Всього за 3-річний період проведено 5992 перевірки та експертні оцінки, з них здійснено первинну експертизу 5260 (87,78%) наукових та навчально-методичних робіт. Повторну та породільну перехресну експертизу здійснювали програмами “Plagiarism Detector Pro” або “Viper”, “AdvegoPlagiatus” тощо, із залученням ресурсів інтернет-сервісу <https://bel.ru/antiplagiat-online/> або інших інтернет-сервісів. Порушення академічної доброчесності стверджено у 611 працях (11,04% загальної вибірки), що було підставою до їх відхилення внаслідок наявності суттєвих необґрунтованих текстових реплікацій без належного цитування. У випадках високої вірогідності виникнення конфлікту інтересів і незгоди з висновком про виявлення факту плагіату (компіляцій) у творі автор має право у трьохденний термін з моменту отримання інформації подати апеляційну заяву. Досліджено переваги та недоліки окремих програм та антиплагіатних інтернет-ресурсів.

Відхилення наукових праць не вимагало застосування адміністративних заходів та не було причиною тролінгу молодих науковців університетською спільнотою. Для покращення імплементації принципів академічної доброчесності серед науково-педагогічних працівників створено Положення про Групу сприяння академічній доброчесності. Також для дотримання серед студентів та молодих учених Кодексу академічної етики створено інший колегіальний орган – Студентську агенцію співдії якості освіти. Стверджено, що є необхідним своєчасне і всебічне повноцінне ознайомлення науково-педагогічних, наукових та інших працівників і студентів університету з документами, що детермінує запобігання та встановлює відповідальність за академічний плагіат, конкретизує процедуру розгляду апеляцій, внесення та вилучення наукових праць із репозитарію. Необхідне подальше дослідження, аналіз антиплагіатних програм та алгоритмів в контексті валідності перевірки та оптимізації стратегій перехресної перевірки наукових і навчально-методичних праць.

Ключові слова: академічна доброчесність, експертиза наукових праць, антиплагіатні заходи, програмне забезпечення, валідність перевірки та апеляції.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. З урахуванням Закону України «Про вищу освіту» та Статуту Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького з вересня 2015 р. в університеті розроблено Положення про протидію академічному плагіату та здійснюються заходи щодо запобігання оприлюдненню (частково або повністю) наукових результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження та/або відтворенню опублікованих текстів інших авторів без відповідного посилання [Положення про первинну експертизу: 2020]. Кодекс академічної етики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького визначає основні поняття, завдання академічної доброчесності, регламентує основні засади організації та контролю [Положення про комісію: 2020, Положення про первинну експертизу: 2020]. Становлення фундаментальних цінностей і вкорінення їх у поведінці молодої людини, попередження та своєчасне виявлення академічного плагіату закладає базу соціально відповідальної поведінки студентів і після закінчення вузу [Академічна доброчесність: 2017, Purovas V., Fanelli D.: 2015], а засвоєння та дотримання інститутів академічної культури та доброчесності (кодексу честі) позитивно впливає і визначає установки і цінності особистості поза межами навчального закладу [Вергун А.Р.: 2020, Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016, Хоружий Г.Ф.: 2016, Важинський С.Е., Щербак Т.І. 2016].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення цієї проблеми. Для проведення первинної антиплагіат-

ної експертизи на кафедрах та факультетах не рекомендується користуватися безкоштовними антиплагіатними онлайн-ресурсами з можливістю «пакетної перевірки» (надання інформації про проведені дослідження третім, юридично не відповідальним особам, комерційним структурам містить додаткові юридичні ризики) [Хобзей М.К., Вергун А.Р.: 2016, Andreescu L.: 2013]. Статті у спеціалізовані журнали, наукові роботи (включаючи тези доповідей) та наукові звіти кафедр рецензує старший інспектор наукового відділу за скеруванням структурного підрозділу університету [Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016, Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016, Chang, С.-М. et al.: 2015, Fahl Christian: 2012].

Одним із сучасних напрямів боротьби з академічним плагіатом є його констатація за допомогою програмного забезпечення (ПЗ), яке постійно удосконалюється та стає більш ефективним [Григоренко А.: 2012, Лупаренко Л.А.: 2018]. Такі програми повинні адекватно аналізувати збіги кирилицею та латиницею і бути вільно доступними [Лупаренко Л.А.: 2018, Шишка Р.Б.: 2014, Fahl Christian: 2012]. За скеруванням відповідних структурних підрозділів університету старший інспектор наукового відділу здійснює експертизу на валідність текстових співпадінь і рецензує наукові роботи: дисертаційні праці, статті у спеціалізовані журнали, тези доповідей, наукові звіти кафедр, а також навчально-методичні матеріали [Положення про первинну експертизу: 2020, Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016]. Наукові керівники та консультанти в обов'язковому порядку ознайомлюють з антиплагіатними заходами студентів, аспірантів, докторантів і здобувачів [Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016, Хоружий Г.Ф.: 2016, Kim K.J. et al.:

2016]. На всіх етапах виконання наукових робіт співробітники структурних підрозділів і наукового відділу контролюють і попереджують факти академічної недоброчесності [Важинський С.Е., Щербак Т.І.: 2016, Fahl Christian: 2012, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016].

Мета роботи. На основі досвіду антиплагіатної експертизи оптимізувати комплекс заходів щодо імплементації принципів академічної доброчесності та протидії академічному плагіату.

Основний зміст роботи. Нами проаналізовані вимоги Законів України [Закон України «Про авторське право і суміжні права»: 2007, Закон України про вищу освіту: 2020, Ковальова А.: 2014, Хоружий Г.Ф.: 2016] та нормативних документів, наказів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького щодо імплементації принципів академічної доброчесності [Вергун А.Р.: 2020, Положення про комісію: 2020, Положення про первинну експертизу: 2020]. Оптимізовано процедури антиплагіатної експертизи і програмне забезпечення згідно з меморандумами МОН України [Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016]. Відповідальна особа за результатами перевірки наукових робіт на факультеті проводить облік, загальний якісний аналіз їх рівня та, відповідно до Закону України «Про авторське право та суміжні права», якщо необхідно, формує звіт щодо результатів автоматизованої перевірки робіт на плагіат [Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016, Li Y.: 2013]. Досліджено антиплагіатні програми, їх ефективність та валідність, процедуру антиплагіатної експертизи з позицій методології та імплементації принципів академічної доброчесності [Лупаренко Л.А.: 2014, Хобзей М.К., Вергун А.Р.: 2016]. Для об'єктивізації превентивних заходів і узагальнення досвіду експертизи з позицій наукової комунікації та імплементації принципів академічної доброчесності в ЛНМУ проведено аналіз результатів антиплагіатної перевірки комерційним та вільнодоступним ПЗ згідно зі стандартизованими рекомендаціями [Hariharan Sh.: 2012, Martin, B.R.: 2013, Mohammed R.A.A et al: 2015, Pupovac V., Fanelli D.: 2015]. Здійснено порівняльно-педа-

гогічний аналіз для визначення відмінностей щодо освітніх процесів в закладах вищої освіти України в контексті академічної доброчесності [Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016, Хобзей М.К., Вергун А.Р.: 2016], диференціації змісту окремих превентивних заходів [Anderson M.S., Steneck N.H.: 2011]. Пошук в Інтернеті здійснюється декількома пошуковими системами; візуалізується відсоток оригінальності тексту та список сайтів з аналізом та візуалізацією текстових збігів у відповідному кольорі в залежності від ПЗ, застосованих алгоритмів і пошукових систем (ПЗ) [Лупаренко Л.А.: 2014, Andreescu L.: 2013, Hariharan Sh.: 2012, Kharat R. et al.: 2013, Li Y.: 2013]. На підставі положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату в ЛНМУ, прийнятого та затвердженого на Вченій Раді 23.09.2015 р., до 2019 р. здійснювали первинну перевірку комерційним ліцензійним ПЗ «Viper», «AntiPlagiarism.NET», вільнодоступним ПЗ «Advego Plagiatus», «ETXT Антиплагіат» [Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016]. У 2019 році оновлено існуюче та впроваджено нове ліцензійне ПЗ – «Unichek», «Plagiarism Detector Pro», у разі необхідності перевірки англійських текстів малого об'єму (для швидкої додаткової експертизи тез доповідей, анотацій тощо) з додатковим залученням ресурсів інших інтернет-сервісів, зокрема bel.ru/antiplagiat-online/, які є адекватними для перевірки кирилических та латинськоабеткових наукових текстів [Академічна доброчесність: 2016, Положення про первинну експертизу: 2020]. Перевірка дисертаційних робіт та авторефератів проводиться по шинглах (методом шингл-розбивки тексту) ПЗ «Unichek», «Plagiarism Detector Pro v. 1092», «Viper», що відповідають сучасним критеріям імплементації принципів академічної доброчесності [Chang C.-M. et al.: 2015, Martin B.R.: 2013, Месса J.T. et al.: 2015]. На запит редакцій, які функціонують в Університеті, та журналів, регулярно, відповідно до графіків їхньої роботи, проводиться додатковий фаховий аналіз науководослідницьких праць щодо їх відповідності критеріям оригінальності тексту. Результати первинної перевірки підлягають додатковому детальному семантичному і перекресному технічному аналізу щодо кількісного та якісного моніторингу

рерайту і реплікацій, характеристики виявлених співпадінь та адекватності посилань на першоджерела, включно з попередніми публікаціями автора (авторів) [Messa J.T. et al: 2015, Purovas V., Fanelli D.: 2015]. Всього за 3-річний період проведено 5992 перевірки та експертні оцінки, з них здійснено первинну експертизу 5260 (87,78%) наукових та навчально-методичних робіт. Порухшення академічної доброчесності до моменту затвердження до публікації констатовано у 611 працях (11,04% загальної вибірки), що було підставою до їх відхилення.

На кафедрах для первинного аналізу нерідко застосовують програми біржі контенту «ETXT»: «Etxt Антиплагиат», «Anti Plagiarism. NET» Остання є комерційною версією, що має безкоштовну демо-версію. Це ПЗ призначене для пошуку плагіату в мережі та оцінки унікальності текстів. Програми «ETXT» на платформах Windows 10, 8.1, 8, 7, Vista, XP, а також Linux OS постійно оновлюються та вдосконалюються. Пошук ПЗ «AntiPlagiarism.NET» плагіату та несанкціонованих текстових запозичень відбувається за індексом найбільших ПС, який достатньо достовірно визначає відсоток унікальності стосовно Інтернет-ресурсів

[Anderson M.S., Steneck N.H.: 2011, Andreescu L.: 2013, Hariharan Sh.: 2012, Li Y.: 2013]. Неунікальні фрагменти у тексті візуалізуються – виділяються різними кольорами. Наявна «пакетна» експертиза та розширені налаштування, а також перевірка сайтів, у програмі «AntiPlagiarism. NET» – з «акцентом» на англійськомовний контент [Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016].

Advego Plagiatus є ПЗ з інтуїтивним інтерфейсом для пошуку в Інтернеті повних або частин копій текстових документів. Показує ступінь унікальності тексту, первинні джерела, відсоток збігань, перевіряє унікальність URL. Функціонує на усіх платформах Windows; характеризується обмеженістю одномоментної перевірки до 200 000 символів, проте все ж таки цей обсяг є достатнім для експертизи праць малого та середнього обсягу (тези доповідей, статті, курсові та магістерські роботи, автореферати дисертацій). Серед вільнодоступних програм версії 1.3.1.7–1.3.3.2 є своєрідним «еталоном» ефективності, адекватності проведення аналізу детермінує можливість застосування для первинної внутрішньої кафедральної перевірки авторефератів і для перехресної експертизи розділів дисертаційних праць (рис. 1). Результ-

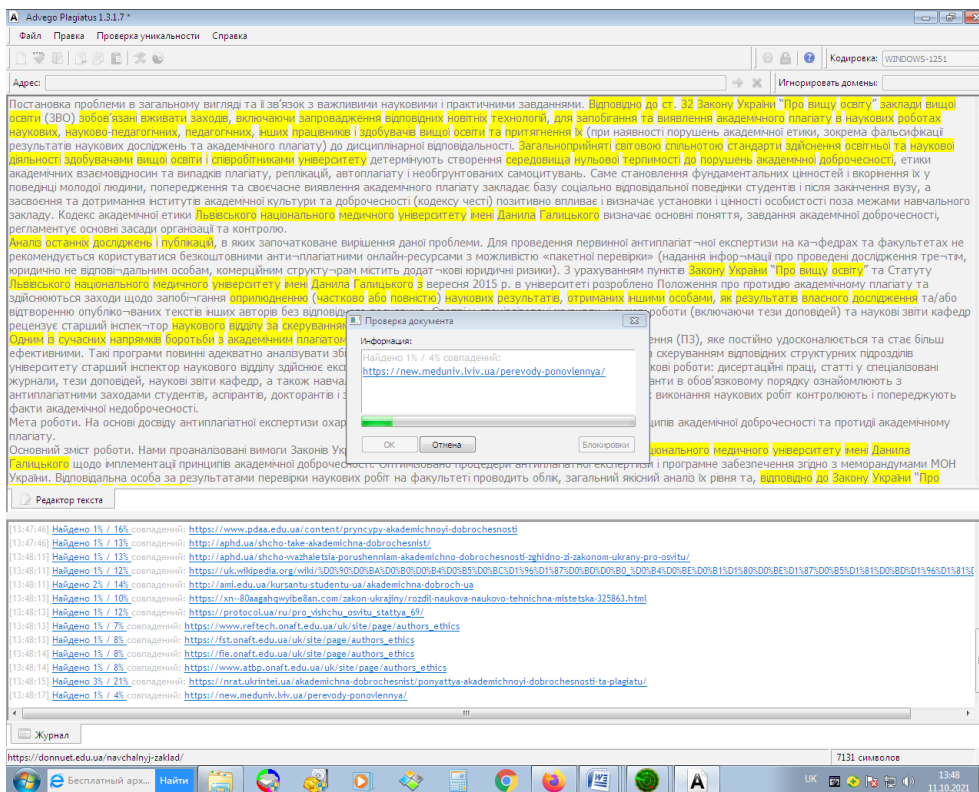


Рис. 1. Візуалізація текстових реплікацій і співпадінь програмою Advego Plagiatus 1.3.1.7. Перехресна перевірка. Академічного плагіату не виявлено

тати цього ПЗ потрібно правильно інтерпретувати, – враховувати, що в збігах не ігноруються малозначущі словосполучення (неунікальних збігів виходить більше, а відсоток унікальності – нижче) [Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р.: 2016, Лупаренко Л.А.: 2014]. Також існує й активно застосовується нова десктопна програма для пошуку неунікальності і плагіату «Advego Plagiatus 3.0». у якій існує інтеграція зі службою «Адвего антикапча»: <https://advego.com/anticaptcha/> [Вергун А.Р.: 2020]. Проте нерідко капчу Google треба «розгадувати» і вводити вручну або використовувати Antigate (anti-captcha.com). Основною відмінністю програми 3.0 від 1.3 є нові оригінальні та вдосконалені алгоритми зменшення кількості капч, що детермінують оптимізацію роботи з ПС при їх блокуванні, визначення найбільш вагомих фраз. Наявна підтримка ipv6, версія працює практично на всіх платформах та операційних системах.

«Viper» є платним ПЗ, за допомогою якого можна перевіряти текст на сайтах в мережі Інтернет, у внутрішній «хмарній» базі даних системи з понад 10 мільярдів джерел, а також на локальному диску комп'ютера. Програма індексує величезну кількість мережевих ресурсів та електронних бібліотек, може виявляти рівень схожості, також добре візуалізує компіляції [Вергун А.Р.: 2020]. Крім експертних онлайн-функцій, система Viper також пропонує цілу низку рекомендацій щодо підтримки і мінімізування ризику плагіату наукових праць, надає письмову допомогу щодо вдосконалення навичок академічного письма та правильного цитування [Kim K.J. Et al.: 2016].

4 квітня 2018 року МОН України підписало меморандум з ТОВ «Антиплагіат», згідно з яким українські заклади вищої освіти отримали тимчасовий доступ до антиплагіатної експертизи Unicheck, де аспіранти та докторанти зможуть перевірити дисертацію перед поданням до спеціалізованих вчених рад. Сервіс «Unicheck» компанії ТОВ «Антиплагіат» – вітчизняне ПЗ, яке входить до топ-20 антиплагіатного ПЗ 2019 року [Вергун А.Р.: 2020], є інтегрованим з 2021 року в систему Turnitin для швидкої перевірки академічних робіт та будь-яких інших текстів на плагіат online через Інтернет або offline серед файлів, які завантажені у бібліотеку. Для виконання умов Меморандуму старшим інспектором

наукового відділу ЛНМУ відповідальним за первинну антиплагіатну експертизу наукових праць і дисертаційних матеріалів створений на сайті Unicheck та функціонує особистий кабінет цього сервісу [Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016].

Програма «Plagiarism Detector pro» («Детектор плагіату») розроблена для ефективного виявлення та запобігання несанкціонованих текстових запозичень. Цей програмний продукт для пошуку і запобігання плагіату – одне з визнаних кращих ПЗ для Windows (Vista, 7, 8, 10) з Microsoft Net Framework. ПЗ працює в багатопотоковому режимі, що забезпечує високу швидкість роботи і високу точність результатів. Існує пакетна обробка документів та алгоритми обробки цитувань, проте даний програмний продукт не має ручних налаштувань шингл-розподілу тексту. Програма працює швидко – в середньому по 3–5 хвилин на наукову працю середнього обсягу, безпосередньо з найкращими ПС, включаючи Google, Yahoo. Документи перевіряються без додаткових «черг», експертиза має розширений алгоритм порівняння та багатофункціональний переглядач звітів. Простий, зручний, зрозумілий інтерфейс детермінує швидкий початок роботи відразу після інсталяції ПЗ на комп'ютер в т.ч. у пакетному режимі, тобто перевірку декількох робіт. Проте нами стверджені випадки «підвисання» програми та збоїв під час пакетної перевірки. «Plagiarism Detector pro» виявляє і наочно візуалізує текст оригіналу, розпізнає посилання на інтернет-ресурси. Отже, це ПЗ – це ефективна платна програма для первинної перевірки на наявність плагіату текстових даних в мережі Інтернет та на чітко вказаних носіях, яке ми вважаємо оптимальним (проте не еталонним) для первинної перевірки дисертаційних праць [Вергун А.Р.: 2020].

За 2018 рік ПЗ «Advego Plagiatus», «AntiPlagiarism.NET», «ETXT Антиплагіат» проведено 2350 експертиз наукових і навчально-методичних праць, відхилено та скеровано на доопрацювання 230 робіт (9,79% річної субвибірки). За 2019 рік ПЗ «Advego Plagiatus», «Viper», «AntiPlagiarism.NET» та ресурсом <https://bel.ru/antiplagiat-online/> (рис. 2, 3)

здійснено перевірку 2200 наукових та навчально-методичних праць.

Відхилено 286 робіт (13% річної субвибірки). За 2020 р. ПЗ «Unicheck», «Plagiarism Detector

Pro» (рис. 4), «Advego Plagiatius», «Viper» проведено 1442 антиплагиатні перевірки з візуалізацією високого відсотку текстових реплікацій (табл. 1).

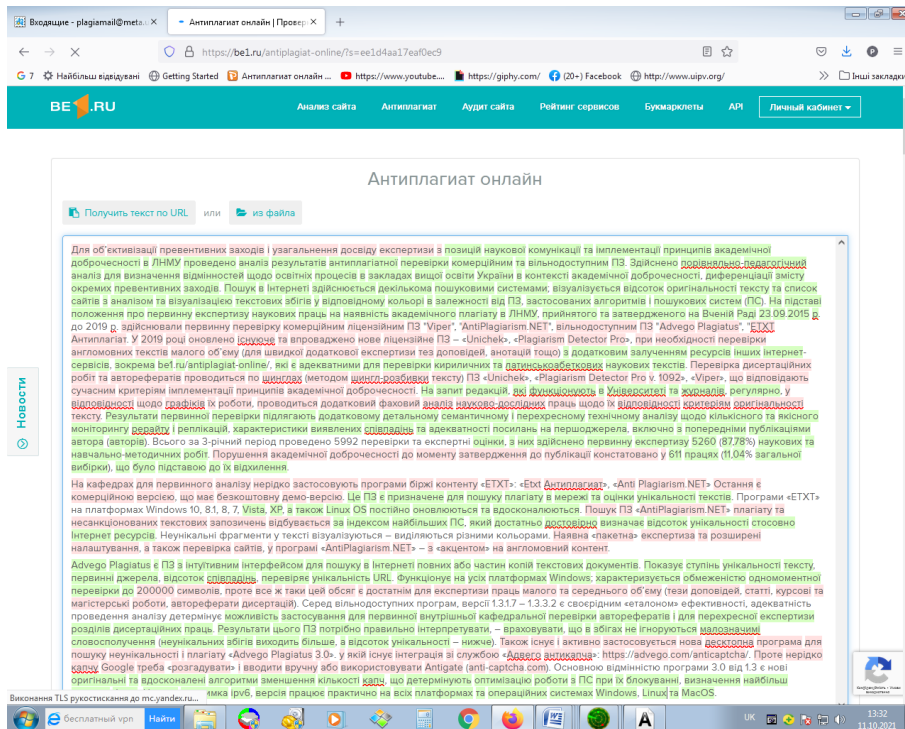


Рис. 2. Візуалізація текстових реплікацій інтернет-ресурсом be1.ru. Перехресна перевірка. Виявлено текстові співпадіння, які містять стандартні формулювання

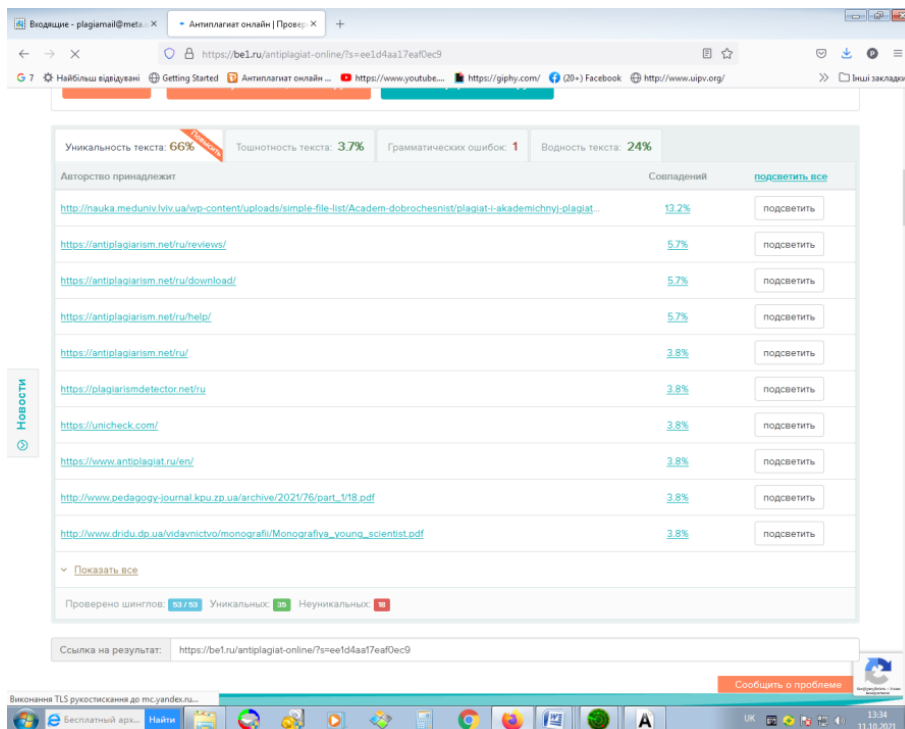


Рис. 3. Візуалізація текстових співпадіннь інтернет-ресурсом be1.ru. Перехресна перевірка. Встановлено текстові ресурси, стверджено інтернет-посилання на первинні джерела, https://be1.ru/antiplagiat-online/

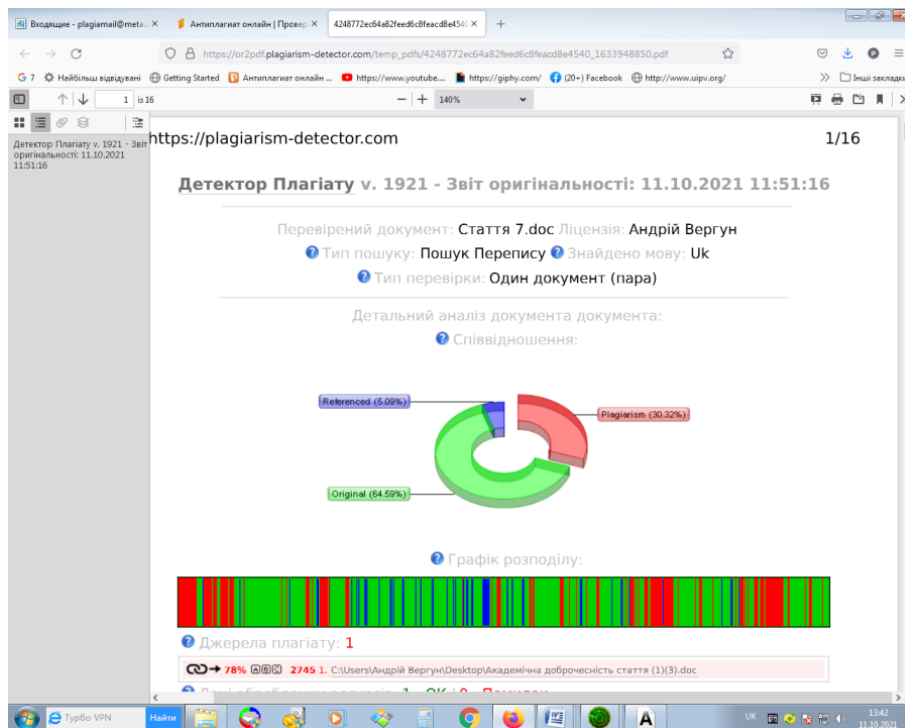


Рис. 4. Графічна візуалізація відсотку унікальності та текстових реплікацій у репозитарії програмним забезпеченням Plagiarism Detector Pro. Перехресна перевірка. Виявлено текстові співпадиння у вигляді «блоків» рерайту. Робота скерована на доопрацювання

Таблиця 1

Статистика антиплагіатних перевірок у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького за трирічний період (2018–2020 рр.)

Рік	Всього перевірок			Первинна перевірка			Скеровано на доопрацювання (перехресна експертиза)			Повторна експертиза	Остаточні відхилено		
	Статті	Тези	Інші	Статті	Тези	Інші	Статті	Тези	Всього		Статті	Тези	Всього
2018	1134	923	293	1044	803	293	98	132	230 (3,84%)	210 (3,5%)	64	68	132 (2,21%)
	2350			2140									
2019	1053	907	240	999	758	240	112	174	286 (4,77%)	203 (3,39%)	67	71	138 (2,3%)
	2200			1997									
2020	689	552	201	458	464	201	227	211	438 (7,31%)	319 (5,32%)	52	67	119 (1,99%)
	1442			1123									
Всього	2876	2382	734	2501	2025	734	437	517	954 (15,92%)	732 (12,21%)	183 (3,05%)	206 (3,44%)	389 (6,5%)
	5992			5260 (87,78%)								778 (12,98%)	

Примітка: відсотки вираховані від загальної вибірки (5992 перевірок наукових та навчально-методичних праць)

Програми «ETXT Антиплагіат» та «AntiPlagiarism.NET» із контенту ETXT застосовували лише у структурних підрозділах та на кафедрах для прямої перевірки наукових текстів та їх семантичного аналізу (порівняння) в репозитарії університету. Основними причинами відхилення статей на етапі антиплагіатної експертизи та рецензування були порушення

правил цитування та наявність неправомірних текстових реплікацій у науковій статті, що підтверджувалося перехресною експертизою після апеляції. Відхилення наукових праць не вимагало застосування адміністративних заходів та не було причиною тролінгу молодих науковців університетською спільнотою [Андрущенко В.: 2017, Рекомендації щодо

забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016, Хоружий Г.Ф.: 2016, Шишка Р.Б.: 2014].

Під час проходження первинної перевірки і у разі достатньої оригінальності представленого та рецензованого матеріалу видається довідка, що містить метадані статті та результати технічної експертизи адекватним ПЗ з аналізом текстових співпадінь, загального та парціальних (пороздільних) відсотків унікальності тексту та висновком: «Знайдені співпадіння (по фразам) не містять текстових запозичень, характерних для академічного плагіату, та є правомірними щодо вимог академічної доброчесності. У (тип роботи) на момент проведення експертизи не виявлено ознак плагіату... Робота відповідає вимогам академічної доброчесності і може бути рекомендована для публікації (затвердження, захисту тощо)». Згідно з внутрішніми університетськими принципами функціонування і призначення, організації первинної автоматичної перевірки наукових праць довідка про автоматизований аналіз роботи на плагіат докладається або підшивається до скерування та (або) відгуку установи, зберігається і є обов'язковою для допуску наукової праці до публікації чи до захисту [Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016]. Науковий керівник (науковий консультант) роботи, завідувач кафедри має право здійснити попередній автоматизований аналіз роботи, звернувшись із електронною версією до відповідальної особи. Довідка при цьому не надається [Положення про первинну експертизу: 2020].

Довідка про проведену експертизу дисертаційної роботи є особливою та розширено інформативною, містить метадані із зазначенням дати представлення на експертизу; загальний відсоток унікальності тексту дисертації, стверджений ПЗ «Unichek» або «Plagiarism Detector Pro»; результати пороздільної перехресної експертизи усіх розділів дисертації, представленим у табличній формі з указанням назв розділів, з відсотком унікальності авторського тексту, констатованим ПЗ «Plagiarism Detector Pro», «Viper», або «AdvegoPlagiatus» тощо; розширене обґрунтування правомірності текстових співпадінь (авторські дані, цитата); висно-

вок щодо можливості представлення роботи до захисту [Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018, Положення про первинну експертизу: 2020]. Довідка про проведену експертизу підручника, навчального посібника, інших навчально-методичних матеріалів, статті у фаховий науковий журнал, тез містить бібліографічно-облікові дані роботи із зазначенням дати представлення на експертизу; відсоток унікальності авторського тексту, встановлений програмою «Plagiarism Detector Pro» або «Viper», «AdvegoPlagiatus» тощо, з можливим залученням ресурсів інтернет-сервісу <https://be1.ru/antiplagiat-online/> або інших інтернет-сервісів; коротке обґрунтування правомірності текстових співпадінь (авторські дані, цитата); висновок щодо можливості представлення роботи до публікації (розділ 7, пп 2.7-2.9 Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату від 17. 02. 2021 р).

Відповідно до ст. 7 та ст. 13 Закону України «Про авторське право і суміжні права» про визнання співавторства та згідно з положенням про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату, у випадках високої вірогідності виникнення конфлікту інтересів і незгоди з висновком про виявлення факту плагіату (компіляцій) у творі, автор має право у триденний термін з моменту отримання інформації подати апеляційну заяву на ім'я проректора з наукової роботи. Для розгляду апеляційної заяви створюється апеляційна комісія, персональний склад якої формується розпорядженням проректора з наукової роботи. Голова апеляційної комісії проводить засідання у тижневий термін із моменту виходу розпорядження проректора з наукової роботи про створення апеляційної комісії. Секретар комісії призначається з викладачів університету, проте не є членом кафедри, де виконувалася сумнівна наукова чи навчально-методична праця. Якщо заявник не з'являється на засідання апеляційної комісії, питання може бути розглянуте без його присутності. У випадку отримання додаткової уточнювальної інформації сумніви, що виникають у членів апеляційної комісії, трактуються на користь особи, науковий чи навчально-методичний твір якої був скерований на перехресну та/або повторну експертизу [Міністерство

освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності: 2018]. Вибір антиплагіатної програми для проведення перевірки здійснюється індивідуалізовано з урахуванням меморандумів МОН України та методичних рекомендацій, обсягу представленого на експертизу матеріалу, технічних аспектів оптимізації затрат часу та економічних факторів. За об'єктивність експертного висновку несе відповідальність керівник відповідного структурного підрозділу.

Для покращення імплементації принципів академічної доброчесності серед науково-педагогічних працівників створено Положення про Групу сприяння академічній доброчесності у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. Група сприяння академічній доброчесності – колегіальний експертно-консультативний орган, метою якого є популяризація і сприяння дотриманню етичних принципів і стандартів, фундаментальних принципів академічної доброчесності [Андрущенко В.: 2017, Академічна доброчесність: 2017, Хоружий Г.Ф.: 2016], попередження етичних конфліктів між студентами та іншими членами університетської спільноти [Вергун А.Р.: 2020, Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності: 2016]. Також для дотримання серед студентів та молодих учених Кодексу академічної етики створено колегіальний орган – Студентську агенцію співдії якості освіти, яка визначає порядок діяльності, процедуру розгляду справ щодо порушення Кодексу академічної етики та норм академічної доброчесності членами студентської спільноти, а також способи дисциплінарного впливу.

Висновки. Уніфікація контролю якості публікацій з позицій академічної доброчесності, адекватна первинна антиплагіатна експертиза

для встановлення відсотку унікальності тексту та рецензування у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, перевірка та пошук співпадінь виконується по шинглах (методом шинглов розбивки тексту) ліцензованим програмним забезпеченням «Unichek», «Plagiarism Detector Pro», «Advego Plagiatus», «Viper» тощо, у разі необхідності швидкої додаткової експертизи англійських текстів малого обсягу з додатковим залученням ресурсів інших інтернет-сервісів, що відповідає сучасним критеріям імплементації принципів академічної доброчесності та є адекватним для перевірки кирилических та латинськоабеткових наукових текстів. Зважаючи на те, що будь-який науковий текст практично неможливо повноцінно та гарантовано перевірити на наявність у ньому неналежних некоректних запозичень із усіх можливих інших текстів, необхідне подальше тестування, дослідження, аналіз антиплагіатних програм у контексті валідності перевірки й оптимізації стратегій, алгоритмів перехресної перевірки наукових і навчально-методичних праць. Важливим є всебічне і повноцінне ознайомлення науково-педагогічних, наукових та інших працівників і студентів університету з документами, що детермінують запобігання та встановлюють відповідальність за академічний плагіат, конкретизують процедуру розгляду апеляцій, внесення та вилучення наукових праць із репозитарію.

Перспектива подальших досліджень. Підвищення ефективності і валідності антиплагіатної експертизи в контексті впровадження принципів академічної доброчесності потребує подальших досліджень, ретельного економічного та організаційно-імплементаційного обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П., Андрущенко Т.В., Савельєв В.Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: «МП Леся», 2017. 464 с.
2. Сорокіна Н.Г. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: колективна монографія / за заг. ред. Н.Г. Сорокіної, А.Є. Артюхова, І.О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
3. Важинський С.Є., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. С.Є. Важинського, Т.І. Щербак. Суми: СумДПУ імені А. С.Макаренка, 2016. 260 с.
4. Вергун А.Р. «Академічна доброчесність та кодекс академічної етики», лекція з дисципліни «Академічна доброчесність і антиплагіат» підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – докторів філософії (PhD). 2020. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/simple-file-list/Academ-dobrochesnist/dobrochesnist_lektsiya.pdf (дата звернення 22.03.2021).

5. Григоренко А. Збирання доказової бази при порушенні права інтелектуальної власності в мережі Інтернет. *Інтелектуальна власність*. 2012. № 7. С. 10–12.
6. Закон України «Про авторське право і суміжні права». *Верховна Рада України*. (станом на 25 червня 2007 р.). Київ: Парлам. вид-во; 2007.
7. Закон України про вищу освіту. *Верховна Рада України*. Документ 1556-VII (28 груд. 2014, зі змінами 25 верес. 2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 22.06.2021).
8. Ковальова А. Проблеми академічного плагіату та авторського права. *Спеціальні історичні дисципліни*. 2014. № 21. С. 61–71.
9. Лупаренко ЛА. Інструментарій виявлення плагіату в наукових роботах: аналіз програмних рішень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 2 (40). С. 151–169.
10. Міністерство освіти і науки України. Лист 23.10.2018 № 1/9-650 Керівникам закладів вищої освіти Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти. [Інтернет]. 2018. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/124272___124272 (дата звернення 18.06.2021).
11. Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [Інтернет]. 2020 Лют. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/08/polozhennya-pro-komisiyu-z-pitan-akad_dobrochesnosti.pdf (дата звернення 22.03.2021).
12. Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату в Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [Інтернет]. 2020 Лют. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/03/nove_polozhennya_pro_ekspertizu_2020.pdf (дата звернення 22.03.2021).
13. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності / укладачі: підкомісія 303 «Академічна доброчесність» / 2016 р. – 24 с.
14. Хобзей М.К., Вергун А.Р. Деякі аспекти первинної експертизи наукових праць на наявність академічного плагіату. *Медична освіта*. 2016. № 3 (71). С. 102–105.
15. Хоружий Г.Ф. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.
16. Чоп'як В.В, Надрага О.Б, Вергун А.Р. Технічна експертиза наукових праць на наявність академічного плагіату. Львів: Вид-во ЛНМУ імені Данила Галицького, 2016. 49 с.
17. Шишка Р.Б. Плагіат та його прояви і безпеки. *Часопис Київського університету права*. 2014. № 4. 170–176.
18. Anderson M.S., Steneck N.H. The problem of plagiarism. *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*. 2011. № 1 (29). P. 90–94.
19. Andreescu L. Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. *Sci Eng Ethics*. 2013. № 3 (19). P. 775–797. doi: 10.1007/s11948-012-9416-1.
20. Chang C.-M., Chen Y.-L., Huang Y.-Y., Chou C. Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education*. 2015. № 87. P. 357–367.
21. Fahl Christian. Eidesstattliche Versicherung des Promovenden zur Bekämpfung des Plagiatsunwesens. *Zeitschrift für Rechtspolitik*. 2012. № 1. P. 7–11.
22. Hariharan Sh. Automatic Plagiarism Detection Using Similarity Analysis. *Int Arab J Inform Technology*. 2012. № 4 (9). P. 322–326.
23. Kharat R., Chavan P.M., Jadhav V., Rakibe K. Semantically Detecting Plagiarism for Research Papers. *Int J Engin Res Applicat (IJERA)*. 2013. № 3 (3). P. 77–80.
24. Kim K.J., Jee Y-H, Lee D.W., Shim M-S. Medical student plagiarism in problem-based learning courses. *Med Educ Online*. 2016. № 1 (21). P. 305–337. doi: 10.3402/meo.v21.30537. eCollection 2016.
25. Li Y. Text-based plagiarism in scientific writing: what Chinese supervisors think about copying and how to reduce it in students' writing. *Sci Eng Ethics*. 2013. № 2 (19). P.569–583. doi: 10.1007/s11948-011-9342-7.
26. Martin B.R. Whither research integrity? Plagiarism, self-plagiarism and coercive citation in an age of research assessment. *Research Policy*. 2013. № 5 (42). P.1005–1014.
27. Mecca J.T., Gibson C., Giorgini V., Medeiros K.E., Mumford M.D., Connelly S. Researcher Perspectives on Conflicts of Interest: A Qualitative Analysis of Views from Academia. *Science and Engineering Ethics*. 2015. 4 (21). P. 843–855.
28. Mohammed R.A.A, Shaaban O.M., Mahran D.G., Attellawy H.N., Makhlof A., Albasri A. Plagiarism in medical scientific research. *J Taibah University Med Sci*. 2015. № 1 (10). P. 6–11. doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.01.007.
29. Pupovac V., Fanelli D. Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Science and Engineering Ethics*. 2015. № 5 (21). P. 1331–1352.

REFERENCES

1. Andrushchenko V.P., Andrushchenko T.V., Saveliiev V.L. (2017) *Konstytucjonalizaciya osviti v Evropi: aksiologichnyi vymir* [Constitutionalization of the educational space of Europe: axiological dimension]. Kyiv. MP Lesya. 464 p. (In Ukrainian).

2. Sorokina N.G., Artyukhov A.E., Degtiarova I.O. (gen. ed.) (2017) *Akademichna dobrochesnisto: problemy dotrymannya ta priorytety poshyrennya sered molodyx vchenyx: kolektivna monografiya* [Academic Integrity: Compliance Issues and Implementation Priorities Among Young Scientists: A Collective Monograph]. Dnipro: DRIDU NADU. 169 p. (In Ukrainian).
3. Vazhynskiy S.E., Shcherbak T.I. (2016) *Metodyka ta organizaciya naukovch doslidzhenj: Navchal'nyj posibnyk* [Methods and organization of scientific research: Textbook]. Sumy: AS Makarenko Sumy State Pedagogical University. 260 p. (In Ukrainian).
4. Vergun A.R. (2020) *Akademichna dobrochesnistj ta kodeks akademichnoji etyky. Lekciya z dyscypliny «Akademichna dobrochesnist i antyplagiat» pidgotovky fachivciv tretioho (osvitnio-naukovogo) rivnya vyshhoji osvity – doktoriv filosofiji (RhD)* [Academic Integrity and Code of Academic Ethics. Lecture on «Academic Integrity and Anti-Plagiarism» of the training of specialists of the third (educational-scientific) level of higher education – doctors of philosophy, PhD]. [Internet]. Retrieved from: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/simple-file-list/Academ-dobrochesnist/dobrochesnist_lektsiya.pdf. (accessed 22.03.2021).
5. Hryhorenko A. (2012) Zbyrannya dokazovoi bazy pry porushenni prava intelektual'noji vlasnosti v merezhi Internet [Collection of evidence violation of Internet intellectual property rights]. *Intelektual'na vlasnistj*. [Intellectual Property], no.7, pp. 10–12. (In Ukrainian).
6. Verkhovna Rada of Ukraine. The Law of Ukraine (as of Juni 25, 2007) «On Copyright and Related Rights». Kyiv: Parlam. publishing house (In Ukrainian).
7. Verkhovna Rada of Ukraine. The Law of Ukraine on Higher Education. Document 1556-VII (2014, December 28, as amended in 2020, September 25) [Internet]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (accessed 22.06.2021).
8. Kovaliova A. (2014) *Problemy akademichnogo plahiatu ta avtorsjogo prava* [Problems of academic plagiarism and copyright]. *Specialjni istorychni dyscypliny*. [Special historical disciplines], no. 21, pp. 61–71. (In Ukrainian).
9. Luparenko L.A. (2014) Instrumentarij vyjavlennja plahiatu v naukovych robotach: analiz prohramnyh rishenj [Tools for detecting plagiarism in scientific papers: analysis of software solutions]. *Informacijni tehnolohii i zasoby navchannja*. [Information technologies and teaching aids], vol. 40, no.2, pp. 151–169. (In Ukrainian).
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. *Letter № 1 / 9-650 (2018, October 23) to the heads of higher education institutions «On recommendations on academic integrity for higher education institutions»* [Internet]. 2018. Available: https://zakononline.com.ua/documents/show/124272___124272. (accessed 18.06.2021).
11. *Regulations on the Commission of Ethics and Academic Integrity in Danylo Halytskyi Lviv National Medical University* [Internet]. 2020 Feb. Available: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/08/polozhennya-pro-komisiyu-z-pitan-akad_dobrochesnosti.pdf. (accessed 22.03.2021).
12. *Regulations of the academic plagiarism primary examination of some scientific papers in Danylo Halytskyi Lviv National Medical University*. [Internet]. 2020 Feb. Available: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/03/nove_polozhennya_pro_ekspertizu_2020.pdf. (accessed 22.03.2021).
13. *Rekomendacii shchodo zabezpechennja pryncypiv akademichnoi dobrochesnosti* (2016) [Recommendations for ensuring the principles of academic integrity]. compilers: subcommittee 303 «Academic integrity». 24 p. (In Ukrainian).
14. Khobzey MK, Vergun AR. (2016) Dejaki aspekty pervynnoi ekspertyzy naukovych pracj na najavnistj akademichnogo plahiatu [Some aspects of the primary examination of scientific papers for the presence of academic plagiarism]. *Medychna osvita*. [Medical education], vol. 3, no. 71, pp. 102–105. (In Ukrainian).
15. Khoruzhiy GF. (2016) *Jevropejsjka polityka vyshchoji osvity: monohrafija*. [European higher education policy: a monograph]. Poltava: Dyvosvit, 384 p. (In Ukrainian).
16. Chopyak VV, Nadraha OB, Vergun AR. (2016) *Technichna ekspertyza naukovych pracj na najavnistj akademichnogo plahiatu* [Technical examination of scientific works for the presence of academic plagiarism]. Lviv: Danylo Halytsky LNMU Publishing House, 49 p. (In Ukrainian).
17. Shyshka RB. (2014) Plahiat ta joho proyavy i nebezpeky. [Plagiarism and its manifestations and dangers]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava*. [Journal of Kyiv University of Law], no.4, pp. 170–176. [In Ukrainian].
18. Anderson, M.S., Steneck, N.H. (2011) The problem of plagiarism. *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*, vol. 29, no.1, pp. 90–94.
19. Andreescu L. (2013) Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. *Sci Eng Ethics*, vol. 19, no. 3, pp. 775–797. doi: 10.1007/s11948-012-9416-1.
20. Chang, C.-M., Chen, Y.-L., Huang, Y.-Y., Chou, C. (2015) Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education*, no. 87, pp. 357–367
21. Fahl Christian. (2012) Eidesstattliche Versicherung des Promovenden zur Bekämpfungdes des Plagiatsunwesens? *Zeitschrift fur Rechtspolitik*, no.1, pp. 7–11.
22. Hariharan Sh. (2012) Automatic Plagiarism Detection Using Similarity Analysis. *Int Arab J Inform Technology*, vol. 4, no. 9, pp.322–326.

23. Kharat R, Chavan PM, Jadhav V, Rakibe K. (2013) Semantically Detecting Plagiarism for Research Papers. *Int J Engin Res Applicat (IJERA)*, vol. 3, no. 3, pp. 77–80.
24. Kim KJ, Jee Y-H, Lee DW, Shim M-S. (2016) Medical student plagiarism in problem-based learning courses. *Med Educ Online*, vol.21, no. 1, pp. 305–337. doi: 10.3402/meo.v21.30537. eCollection 2016.
25. Li Y. (2013) Text-based plagiarism in scientific writing: what Chinese supervisors think about copying and how to reduce it in students' writing. *Sci Eng Ethics*, vol. 19, no. 2, pp. 569–583. doi: 10.1007/s11948-011-9342-7.
26. Martin B.R. (2013) Whither research integrity? Plagiarism, self-plagiarism and coercive citation in an age of research assessment. *Research Policy*, vol. 42, no. 5, pp. 1005–1014.
27. Mecca J.T., Gibson C., Giorgini V., Medeiros K. E., Mumford, M. D., Connelly S. (2015) Researcher Perspectives on Conflicts of Interest: A Qualitative Analysis of Views from Academia. *Science and Engineering Ethics*, vol. 21, no 4, pp. 843–855.
28. Mohammed R.A.A., Shaaban O.M., Mahran D.G., Attellawy H.N., Makhlof A., Albasri A. (2015) Plagiarism in medical scientific research. *J Taibah University Med Sci*, vol. 10, no. 1, pp. 6–11. doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.01.007.
29. Pupovac V., Fanelli D. (2015) Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Science and Engineering Ethic*, vol.21, no. 5, pp. 1331–1352.
-

A. R. VERGUN

MD, PhD, DSc, Associate Professor at the Department of the Family Medicine, Senior Inspector of the Scientific Department, Responsible for Anti-Plagiarism Examination of Scientific and Educational-Methodical Works, Surgeon of the Highest Category, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Lviv, Ukraine
E-mail: plagi@mail@meta.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7521-3241>

S. P. YAGELO

PhD, Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies, Scientific Secretary, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Lviv, Ukraine,
E-mail: syagelo@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9990-1022>

O. M. VERGUN

MD, PhD, Associate Professor at the Department of Therapy № 1, Medical Diagnostics and Hematology and Transfusiology Faculty of Postgraduate Education, Physician of the Highest Category, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Lviv, Ukraine
E-mail: vergunkafedra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0239-5638>

THE EXPERIENCE OF ANTIPLAGIARISM EXAMINATION: ANALYSIS OF SOME PROGRAMS AND AUTHOR'S VIEWS IN THE CONTEXT OF ACADEMIC INTEGRITY

Measures are being taken to prevent the publication (in part or in full) of scientific results obtained by others as the result of own research and / or reproduction of published texts by other authors without appropriate reference. At Danylo Halytskyi Lviv National Medical University has developed and implemented a Regulation on Counteracting Academic Plagiarism. The Code of Academic Ethics of Danylo Halytskyi Lviv National Medical University defines the basic concepts, tasks of academic integrity, regulates the basic principles of organization and control, lays the foundation for socially responsible behavior. The purpose of the publication was to investigate the experience of anti-plagiarism and to optimize a set of measures to implement the principles of academic integrity and counteract academic plagiarism.

Under the direction of the relevant departments of the university, heads of departments and supervisors, the senior inspector of the scientific department examines the presence of academic plagiarism, examines the validity of textual coincidences and reviews scientific papers: dissertations, articles in specialized journals, abstracts, scientific reports of departments, scientific reports-methodical materials. Searching the Internet is done by several search engines; the percentage of originality of the text and the list of sites with the analysis and visualization of text matches are visualized. Verification of dissertations and abstracts is carried out on shingles (by the method of shingle breakdown of the text) programs «Unicheck», «Plagiarism Detector Pro v. 1092», «Viper», which meet modern criteria for the implementation of the principles of academic integrity. A total of 5,992 inspections and expert assessments were conducted over a 3-year period, of which 5,260 (87.78%) initial scientific and educational-methodical works were performed. Repeated and maternity cross-examination was performed by Plagiarism Detector Pro or Viper, AdvegoPlagiatus, etc., with the involvement of resources of the Internet service <https://be1.ru/antiplagiat-online/> or other Internet services. Violations of academic integrity were alleged in 611 works (11.04% of the total sample), which was the reason for their rejection due to the presence of significant unsubstantiated text replications without proper citation. In cases of high probability of conflict of interest and disagreement with the conclusion on the discovery of plagiarism (compilations) in the work, the author has the right within three days of receiving the information to file an appeal. The advantages and disadvantages of individual programs and anti-plagiarism Internet resources are studied. The rejection of scientific papers did not require administrative measures and was not a reason for trolling young scientists by the university community. To improve the implementation of the principles of academic integrity among research and teaching staff, the Regulations on the Academic Integrity Promotion Group have been created. Another collegial body, the Student Agency for Educational Quality Cooperation, has also been established to enforce the Code of Academic Ethics among students and young scientists. It is stated that it is necessary to timely and comprehensively acquaint scientific and pedagogical, scientific and other employees and students of the university with the documents that determine the prevention and establish responsibility for academic plagiarism, specify the procedure for appeals, submission and removal of scientific papers from the repository. Further research, analysis of anti-plagiarism programs and algorithms in the context of validity of verification and optimization of strategies for cross-verification of scientific and educational works are needed.

Key words: academic integrity, examination of scientific papers, anti-plagiarism measures, software, validity of inspections and appeals.

УДК 378.22:6]:005.32+378.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.8>

К. О. ГАЛАЦИН

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: galatsyn.kateryna@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3297-8284>*

А. М. ФЕЩУК

*викладач кафедри англійської мови технічного спрямування,
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: fam2012@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3683-099X>*

МОТИВАЦІЯ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ НАУКОВОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ

Реформування вищої освіти в Україні передбачає ґрунтовне, усвідомлене й системне вивчення іноземних мов у закладі вищої освіти, в тому числі і за професійним спрямуванням. Це забезпечує можливість майбутньому фахівцю не лише отримувати необхідну іншомовну професійну інформацію, але й спілкуватися в науковому середовищі. Практика свідчить, що в магістрів закладів вищої технічної освіти не завжди вистачає мотивації для оволодіння знаннями й навичками іншомовної академічної комунікації. Метою статті є узагальнення психолого-педагогічних підходів із використанням педагогічних технологій щодо мотивації магістрів технічних спеціальностей до академічного іншомовного спілкування. Методами дослідження є аналіз, узагальнення, систематизація та конкретизація.

У статті розкрито специфіку іншомовної наукової комунікації: це не тільки певне наукове оточення, а й володіння науковою термінологією, уміння її використовувати, здатність вести обмін думками, обґрунтовувати позицію і доводити її, уміння слухати й акцентувати увагу на значимій інформації тощо. Наголошено, що основою дидактичної системи навчання магістрів має бути андрагогічний підхід, тобто врахування особливостей навчання дорослих, зокрема того, що в них внутрішні мотиватори переважають над зовнішніми.

Розкрито можливості використання сучасних педагогічних технологій та психолого-педагогічних підходів для мотивації магістрів технічних спеціальностей із метою формування в них мовних знань та мовленнєвих компетентностей, необхідних для ефективного спілкування в академічному науковому просторі. Зокрема, визначено, що ефективними мотиваторами навчання дорослих є не тільки їхні цілі і домагання, а й форми організації освітньої діяльності, методи і технології, як-от: технології групового навчання, технології проблемного навчання, застосування інтерактивних технологій, технологій дистанційного навчання.

Перспективними є дослідження особливостей реалізації індивідуальних особливостей студентів технічних спеціальностей у процесі оволодіння знаннями та компетентностями для іншомовного наукового спілкування в науковому просторі.

Ключові слова: магістр, мотивація, іншомовне спілкування, наукова комунікація, педагогічні технології.

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціальних та економічних відносин зростає значення рівня підготовки фахівців різних спеціальностей. Економічне благополуччя будь-якої держави тісно пов'язане з рівнем виробництва та технологій. Глобалізаційні процеси, інтеграція України у світовий та європейський простір, незважаючи на ріст конкуренції, зумов-

люють використання не тільки робочої сили і фахівців, які знаходяться на території інших держав і регіонів, а й технічних та технологічних новинок, спільних наукових та прикладних розробок. Все це неможливе без спілкування іноземними мовами, особливо англійською. Тому організація навчання в закладі вищої освіти передбачає вивчення іноземних мов, у тому

числі і з професійним спрямуванням, а також для спілкування в науковому середовищі. Державою запроваджено вступні іспити з іноземної мови на більшість спеціальностей бакалаврату та обов'язковий ЄВІ під час вступу до магістратури, що має стимулювати вивчення іноземних мов. Реалізація ступеневої освіти в Україні дає змогу підвищувати рівень іншомовної комунікації, зокрема набуття мовних знань та мовленнєвих компетентностей, необхідних для ефективного спілкування в академічному науковому просторі. Оскільки магістратура передбачає підготовку фахівців не тільки до професійної, а й наукової діяльності, виникає необхідність стимулювати формування готовності і здатності до іншомовного спілкування в академічному середовищі. Однак, як свідчить практика, в магістрів не завжди вистачає мотивації для оволодіння знаннями та навичками іншомовної академічної комунікації. Саме тому викладач має використати психолого-педагогічні підходи, методики та технології, які сприятимуть формуванню в майбутніх фахівців мотивації до отримання відповідних знань, умінь, навичок та компетентностей, необхідних для академічного спілкування в іншомовному середовищі.

Аналіз попередніх досліджень. Педагогіки практики розуміють, що результати навчальної діяльності суттєво залежать не тільки від педагогічно організованого навчального середовища, застосування сучасних технологій, а й від мотивації тих, хто навчається. Проблема мотивації привертає увагу психологів, соціологів, спеціалістів з управління людськими ресурсами та організаціями, педагогів тощо. Незважаючи на досить всебічні і глибокі дослідження цієї проблеми, зміна зовнішнього середовища, соціальні умови та пріоритети соціально-економічного розвитку суспільства, розвиток людства загалом та особистості зокрема спонукає науковців і педагогів-практиків повертатися до неї. Сучасні наукові дослідження мотивації базуються на класичних підходах до визначення її суті, проявів, класифікації тощо і відображені у працях провідних вітчизняних та зарубіжних вчених. Разом із тим в останні роки посилюється увага щодо дослідження навчальної та навчально-професійної мотивації студентів вищих закладів освіти. Зокрема, ці аспекти досліджували Л. Беш, О. Гилюн,

В. Дзюбко, О. Дмитренко, С. Занюк, О. Лучанінова, О. Луценко, О. Слободян, І. Сталь, Н. Черняк, В. Шищенко та ін. Збільшується кількість досліджень проблеми мотивації студентів у процесі вивчення іноземних мов. Так шляхи підвищення мотивації в процесі вивчення англійської мови відображені в роботах О. Дмитрієвої, Т. Рідель, В. Лук'яненко. Зокрема, О. Дмитрієва серед факторів (антимотиваторів), які негативно впливають на вивчення англійської мови називає використання застарілих методів викладання, неправильне розуміння функції і ролі викладача та студента, відсутність практики англійської мови тощо [Дмитрієва 2021 : 273]. Своєю чергою В. Лук'яненко на основі проведеного експериментального дослідження розробила програму підвищення мотивації навчання студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови [Лук'яненко].

Наявні дослідження свідчать про постійну увагу науковців до проблеми підвищення мотивації студентів у процесі вивчення іноземних мов. Однак аналіз наукових психолого-педагогічних та методичних розробок показав, що мало уваги приділяється дослідженню проблеми мотивації магістрів до іншомовного ділового та наукового спілкування.

Метою статті є узагальнення психолого-педагогічних підходів із використанням педагогічних технологій щодо мотивації магістрів технічних спеціальностей до академічного іншомовного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Мотивація є важливою складовою частиною навчального процесу, адже саме від неї значною мірою залежать його результати. У класичному розумінні мотивація – це спонукання себе та інших до діяльності для досягнення відповідних цілей. У науковій літературі проблема мотивації різних аспектів навчальної діяльності достатньо розкрита. Наші дослідження спираються на базові положення теорії мотивації.

Оскільки навчальний процес у закладі вищої освіти здійснюється шляхом взаємодії педагога та студента (магістра), мотивація може виступати з боку педагога і одночасно мати особистісне походження – це самомотивація [Луценко]. Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивацію. Зовнішні впливи, соціальне та освітнє середовище прямо чи опосередко-

вано формують внутрішню мотивацію до певної діяльності. Психологи виявили, що мотивом до дій, як правило, є наявність потреб – відчуття нестачі в чомусь значимому. Розглядаючи процес навчання, варто розуміти, що його результати значно залежать від того, наскільки студенти мають виражену потребу у професійних знаннях та знаннях іноземної мови [Рідель].

Характерною ознакою останніх років є посилення інтересу до іноземних мов у всіх верств населення. Відкриття кордонів із цивілізованим світом, змога подорожувати, доступність ринків праці в інших країнах, можливість здобувати освіту у престижних зарубіжних навчальних закладах і працевлаштовуватися за фахом у країнах із розвинутою економікою спонукає, тобто є мотиватором, до вивчення іноземних мов. Названі фактори є зовнішніми мотиваторами, які впливають на формування потреб кожної окремої особистості залежно від її цілей і домагань і, відповідно, внутрішньої мотивації.

У задоволенні потреб отримання знань іншомовного спілкування, насамперед молоді, значну роль відіграють заклади освіти, особливо вищої. Тому їхня робота має орієнтуватися на тенденцію змін у зовнішньому середовищі, запити споживачів освітніх послуг, можливості конкурентів і т.п. Відповідність роботи сучасного закладу вищої освіти запитам сьогодення визначається систематичним пошуком шляхів удосконалення змісту і форм організації освітнього процесу як на рівні бакалаврату, так і магістратури.

Опитування магістрів технічних спеціальностей показало, що всі вони розуміють значення професійної підготовки, яка нині тісно пов'язана зі знанням іноземних мов, а навчання у магістратурі дає додаткові можливості здобуття знань та навичок іншомовного спілкування. Навчання в магістратурі передбачає академічну підготовку майбутнього фахівця, в тому числі із галузі знань «Механічна інженерія». Однією із складових частин якісної академічної підготовки фахівців технічних спеціальностей є сформовані мовні знання та мовленнєві компетентності, які необхідні для ефективного обміну інформацією в науковому просторі. Необхідне вдосконалення у студентів компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і аналізі наукової літератури з фаху,

набуття знань та розвитку умінь використовувати наукову термінологію. У результаті магістри мають розуміти основні ідеї та розпізнавати відповідну інформацію під час обговорень, дебатів, доповідей, бесід, лекцій, що за темою пов'язані з навчанням та спеціальністю, чітко висловлювати і аргументувати власні погляди та думки стосовно актуальних тем в академічному середовищі (на семінарах, конференціях, зустрічах), виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями щодо широкого кола тем професійного спрямування, розуміти автентичні тексти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, з наукової літератури, популярних та спеціалізованих журналів та Інтернет-джерел, писати реферати на основі автентичної наукової літератури за фахом, готувати та продукувати ділову та академічну кореспонденцію (листи, звіти, технічну документацію, технічні інструкції, наукові статті, анотації тощо), визначати та перекладати необхідне значення багатозначних слів, а також знати спеціальні способи перекладу деяких форм та конструкцій, які пов'язані з перебудовою речення, перекладати складні за будовою речення, знати функціонування текстів різних видів науково-технічної літератури (технічна книга, монографія, стаття з технічного журналу, технічний опис, патент, технічний довідник, каталог), особливості використання допоміжної літератури, передусім спеціальних словників і довідників. Отримання таких результатів можливе за умови введення до навчального плану «Практичного курсу іншомовного наукового спілкування» [Галацин].

Як свідчить досвід, студенти виявляють зацікавленість науковою роботою, готові долучатися до неї, однак невпевнені в тому, що можуть повноцінно брати участь у міжнародних наукових конференціях, використовувати потенціал зарубіжних наукових бібліотек, спілкуватися в науковому середовищі. Тому однією з педагогічних задач є створення такого освітнього середовища, яке сприяло б не тільки отриманню відповідних знань і формуванню академічних компетентностей, а й давало змогу переконатися в здатності і готовності до іншомовної комунікації в академічному середовищі. На нашу думку, це мотивуватиме вивчення іноземної мови з метою іншомовного наукового

спілкування. У результаті випускники магістратури повинні досягти рівня володіння іноземною мовою B2+/C1, який, згідно із загальноєвропейською шкалою оцінювання, є необхідним для ефективного іншомовного спілкування науковців в академічному середовищі [Черняк].

Незважаючи на те, що під час вступу до магістратури студенти, складаючи ЄВІ, повинні були підтвердити знання іноземної мови на рівні B2, у деяких з них є упереджена думка, що рівень B2+/C1 занадто складний і непосильний. Це зумовлює необхідність виявити таких студентів і застосовувати додаткові засоби мотивації, перш за все щоб підвищити рівень самооцінки і викликати впевненість у своїх силах. Разом із тим частина магістрів технічних спеціальностей свідомо вибирає дисципліну «Практичний курс іншомовного наукового спілкування», оскільки своє майбутнє бачать пов'язаним із наукою, а окремі особи вже долучалися до підготовки наукових досліджень та участі в конференціях. Опитування показало, що усі магістри розуміють, що нові наукові дослідження можливі за умови використання досягнень науковців зарубіжних країн, які викладені переважно англійською мовою, тому володіння нею є обов'язковою професійною компетенцією. Це важливий мотиватор набуття знань та навичок іншомовного наукового спілкування. Наші дослідження засвідчили, що майже 80% магістрів хотіли б взяти участь у міжнародних наукових заходах безпосередньо чи дистанційно. Безперечно, це також спонукає до вдосконалення компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні та аналізі наукової літератури.

У процесі дослідження проблеми нами з'ясовано, що іншомовне наукове спілкування має свої особливості. Це не тільки певне наукове оточення, а й володіння науковою термінологією, уміння її використовувати, здатність вести обмін думками, обґрунтовувати позицію і доводити її, уміння слухати й акцентувати на значимій інформації тощо. Тому в процесі засвоєння «Практичного курсу іншомовного наукового спілкування» важливою є як зовнішня, так і внутрішня мотивація. Студенти очікують отримання мовних знань і вироблення навичок користуватися ними в науковому середовищі, в конкретних ситуаціях. Формування мовних знань та мовленнєвих компетентностей

забезпечується використанням сучасних методів, засобів, дидактичних технологій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що основою дидактичної системи навчання магістрів має бути андрагогічний підхід – врахування особливостей навчання дорослих, зокрема того, що в них внутрішні мотиватори переважають над зовнішніми. Крім того, як вважає С. Сисоєва, навчання дорослих має такі особливості: вони розраховують на можливість швидкого застосування отриманих знань, умінь, навичок; їхня діяльність значною мірою детермінується часом, просторовими, професійними, соціальними факторами, які або гальмують процес навчання, або сприяють йому; процес навчання дорослих повинен мати характер спільної діяльності з викладачем на усіх етапах навчання – планування, реалізації, оцінювання і аналізу, корекції [Сисоєва 2011 : 27]. Це, з одного боку, полегшує роботу викладача, оскільки він має вибудувати навчальний процес таким чином, щоб задовільнити рівень домагань і підтримати особистісну мотивацію студентів, використовуючи сучасні педагогічні технології, форми методи та засоби, орієнтуючись на визначені результати навчання, які мають суттєвий прикладний характер, з іншого боку, ставить перед викладачем нові завдання – він має підтримувати наявну мотивацію і стимулювати до більш активної навчальної діяльності, враховуючи індивідуальні особливості студента, його психологію.

Іншомовне наукове спілкування має дві складових частини – усну і письмову. Виходячи з цього, важливо формувати здатність безпосереднього чи дистанційного спілкування іноземною мовою в академічному середовищі, для чого необхідна професійна наукова лексика і вміння налагоджувати та підтримувати комунікацію, а також вести ділове листування англійською мовою, писати тези, наукові статті, рецензувати роботи тощо. Завдання викладача полягає у використанні таких форм, методів та технологій, які б не тільки забезпечували отримання знань і навичок, а й мотивували навчальну діяльність студента.

Будь-яка діяльність, у тому числі і навчальна, передбачає досягнення певних цілей – довгострокових, середньострокових та короткострокових. Основна мета визначена в силабусі

дисципліни – формування мовних знань та мовленнєвих компетентностей, необхідних для ефективного спілкування в академічному науковому просторі. Одним із завдань, які стоять перед магістрами, є проведення наукових досліджень і підготовка магістерської роботи, що неможливе без опрацювання відповідної наукової вітчизняної і зарубіжної літератури, спілкування в академічному науковому просторі, участі в наукових конференціях, форумах, круглих столах тощо, в тому числі зарубіжних. Це є одним із мотиваторів оволодіння науковою іноземною мовою [Leshchenko, Lavrysh, Halatsyn].

Наукові дослідження свідчать, що ефективними мотиваторами навчання дорослих є не тільки їхні цілі і домагання, а й форми організації освітньої діяльності, методи і технології. Зокрема, підвищують мотивацію технології групового навчання. У процесі застосування технології роботи в малих групах студенти мають змогу порівняти свій рівень володіння іноземною академічною мовою з рівнем колег, запозичувати елементи досвіду навчання, реалізовувати можливості й одночасно вдосконалювати аудіювання, говоріння, збагачувати лексику науковими термінами, висловлювати і аргументувати свій погляд, а також підвищувати самооцінку, впевненість у власних силах.

Практика свідчить, що важливим мотиватором є постановка перед студентами конкретних практичних завдань, виконання яких потребує як знання лексики, граматики, так і вміння працювати з системами пошуку науково-технічної інформації, з різними видами науково-технічної літератури: технічними книгами, монографіями, статтями технічних журналів, технічними описами, патентами, довідниками, технічними каталогами.

Гарні результати забезпечують технології проблемного навчання. Наприклад, коли ставиться завдання підготувати реферат англійською мовою, присвячений огляду вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій за темою майбутньої магістерської роботи із наступним його захистом на практичному занятті, яке може бути організоване у вигляді дебатів, круглого столу тощо. На вдосконалення іншомовного спілкування позитивно впливає створення ситуацій, які імітують реальні. Варто залучати

до проектування таких ситуацій самих студентів, що активізує їхню навчальну діяльність і підвищує мотивацію.

Досвід роботи та наукові дослідження свідчать, що ефективним у навчанні дорослих є застосування інтерактивних технологій, оскільки вони мають великий стимулюючий потенціал. На думку С. Сисоєвої, важливими факторами є пізнавальний і професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер проведення занять, емоційний вплив вищезгаданих факторів [Сисоєва 2011 : 34]. Це дає змогу не тільки активізувати пізнавальну діяльність, а й мотивувати оволодіння навичками іншомовного наукового спілкування.

Мотиваційні можливості мають і інші педагогічні технології, зокрема: технології дистанційного навчання, які користуються попитом у середовищі дорослих, мозкового штурму, діалогові (створення комунікативного середовища, розширення простору співробітництва на суб'єкт-об'єктному рівні), тренінгові, створення ситуації успіху тощо.

Наш досвід роботи доводить, що в процесі використання сучасних технологій навчання магістрів із метою підвищення їхньої мотивації до отримання відповідних знань і компетентностей іншомовного академічного спілкування необхідно спиратися на такі основні положення: враховувати особливості навчальної діяльності дорослих і їхні індивідуальні особливості; поєднувати навчання і участь студентів у наукових заходах, які вимагають знання наукової іноземної мови; забезпечувати співробітництво викладача і магістра; орієнтуватися на досягнення індивідуального результату; підбирати технології, виходячи з очікуваних результатів навчання. Це забезпечить високий рівень формування іншомовної комунікаційної компетентності.

Висновки. Проблемою сьогодення є мотивація майбутніх фахівців до оволодіння іншомовною компетенцією. Актуалізується досліджувана проблема, коли йдеться про підготовку фахівців технічної спрямованості. Наші дослідження показали, що специфіка організації освітнього процесу в магістратурі дає змогу використовувати сучасні педагогічні технології з метою підвищення мотивації магістрів технічних спеціальностей у фор-

муванні мовних знань та мовленнєвих компетентностей, необхідних для ефективного спілкування в академічному середовищі.

На наш погляд, перспективними й актуальними є глибші дослідження особливостей реа-

лізації індивідуальних особливостей студентів технічних спеціальностей у процесі оволодіння знаннями та компетентностями для іншомовного наукового спілкування в науковому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беш Л. В., Дмитришин Б. Я., Беш О. М., Яскевич О. І., Мацюра О. І. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. Педагогічні проблеми підготовки медиків у вищому закладі освіти. *Львівський клінічний вісник*. 2017. № 1 (17). С. 60–64.
2. Дмитрієва О. Шляхи підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1. С. 272–276. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-43> (дата звернення 04.10.21).
3. Лук'яненко В. В. Формування мотивації навчання студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. *Новітні освітні технології*: матеріали науково-практичної конференції. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1164> (дата звернення 04.10.2021).
4. Луценко О. В. Формування професійної мотивації курсантів вищих навчальних закладів МВС України на основі інноваційних дидактичних моделей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 4 (82). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20445/1/133-137.pdf>. (дата звернення 01.10.21).
5. Практичний курс іншомовного наукового спілкування (англійська, німецька, французька мови). Робоча програма навчальної дисципліни (Силабус). URL: <http://kamts2.kpi.ua/node/234> (дата звернення 14.10.2021).
6. Рідель Т. М. Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 448–453.
7. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
8. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 388–393. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_63. (дата звернення 18.10.2021).
9. Leshchenko, M., Lavrysh, Yu., Halatsyn, K. (2018). The role of content and language integrated learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. *Advanced Education*, 9, 17–25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409 (Web of Science Core Collection)

REFERENCES

1. Besh, L. V., Dmitryshyn, B. Ya., Besh, O. M., Yaskevich, O. I., Matsyura, O. I. (2017). Suchasni mozhlyvosti pidvyshchennya motyvatsiyi studentiv do navchannya [Modern opportunities to increase students' motivation to study]. *Pedagogichni problemy pidhotovky medykyv u vyshchomu zakladi osvity – Pedagogical problems of training physicians in higher education, issue 1 (17)*, 60–64.
2. Dmitrieva, O. (2021). Shlyakhy pidvyshchennya motyvatsiyi studentiv do vyvchennya anhliyskoyi movy u ZVO [Ways to increase the motivation of students to learn English in ZVO]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk – Current issues of humanities, issue 1*, 272–276. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-43>
3. Lukyanenko, V. V. (2015, January 14). Formuvannya motyvatsiyi navchannya studentiv tekhnichnykh spetsialnostey na zanyattiyakh z anhliyskoyi movy [Formation of motivation for students of technical specialties in English classes]. *Novitni osvichni tekhnolohiyi – Latest educational technologies*. Retrieved from: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1164>
4. Lutsenko, O. V. (2015). Formuvannya profesynoyi motyvatsiyi kursantiv vyshchych navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy na osnovi innovatsiynykh dydaktychnykh modeley [Formation of professional motivation of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the basis of innovative didactic models]. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 4 (82). Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/20445/1/133-137.pdf>.
5. Academic English/German/French. Syllabus. Retrieved from: <http://kamts2.kpi.ua/node/234>
6. Ridel, T. M. (2017). Shlyakhy pidvyshchennya motyvatsiyi pry vyvchenni anhliyskoyi movy studentamy SNAU [Ways to increase motivation in the study of English by students of SNAU]. *Molodyy vchenyy – Young Scientist*, 12 (52), 448–453.
7. Sysoieva, S. O. (2011). *Interactive technologies of adult education*. Kyiv, Ukraine: EKMO.
8. Chernyak, N. O. (2013). Formuvannya motyvatsiyi studentiv do navchannya u VNZ [Formation of students' motivation to study in higher education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 38, 388–393. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_63.
9. Leshchenko, M., Lavrysh, Yu., Halatsyn, K. (2018). The role of content and language integrated learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. *Advanced Education*, 9, 17–25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409 (Web of Science Core Collection)

K. O. HALATSYN

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv, Ukraine
E-mail: galatsyn.kateryna@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3297-8284>*

A. M. FESHCHUK

*Lecturer at the Department of English for Engineering № 2,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv, Ukraine
E-mail: fam2012@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3683-099X>*

**MOTIVATION OF A MASTER’S DEGREE STUDENTS FOR MASTERING SCIENTIFIC
COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE**

Higher education reform in Ukraine involves a thorough, informed and systematic study of foreign languages in higher education, including the professional field. This allows the future specialists to receive the necessary foreign-language professional information and communicate in a scientific environment. Practice shows that masters of higher technical education do not always have enough motivation for mastering the knowledge and skills in foreign-language academic communication. The purpose of the article is to summarize psychological and pedagogical approaches using pedagogical technologies to motivate masters of technical specialties to academic foreign language communication. The methods of research are analysis, generalization, systematization and concretization.

The article reveals the specifics of foreign-language scientific communication: this is not only a specific scientific environment but also the knowledge of scientific terminology, the ability to use it, the ability to exchange views, justify the position and prove it, the ability to listen and focus on meaningful information. It is noted that the basis of the didactic system of master’s education should be an andragogical approach that is, taking into account the peculiarities of adult education, in particular, that their internal motivators prevail over external ones.

The possibilities of using modern pedagogical technologies and psychological and pedagogical approaches to motivate master’s degree students of technical specialties to form language knowledge and speech competencies necessary for effective communication in the academic scientific space are revealed. In particular, it is determined that the effective motivators of adult education are their goals and claims and the forms of organizing educational activities, methods and technologies, such as group learning technologies, problematic learning technologies, the use of interactive technologies, distance learning technologies.

It is promising to study the peculiarities of implementation the individual features of master’s degree students of technical specialties in mastering knowledge and competencies for foreign-language scientific communication in the scientific space.

Key words: master, motivation, foreign language communication, scientific communication, pedagogical technologies.

УДК 378.147:373.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9>

О. С. ГАЛЮКА

*аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
Електронна пошта: olha.halyuka@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6257-6118>*

А. А. СОБЧУК

*аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
Електронна пошта: anna.sobchuk@lnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-9278-9958>*

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості формування соціальної мобільності вчителів в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи. Теоретично обґрунтовано здатність педагога до гнучкого переміщення між двома середовищами: загальноосвітнім та інклюзивним. Здійснено детальний аналіз базових нормативних документів впровадження інклюзивної освіти, зокрема Саламанської декларації та законодавчої бази України з питань включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. З'ясовано зміст поняття «інклюзивна освіта», означено специфічні принципи навчання, виховання й розвитку дітей з ООП в інклюзивному середовищі. Зазначено, що Саламанська декларація – базовий конституційний документ, який регламентує права осіб з особливими освітніми потребами на навчання. На основі теоретичного аналізу дефініції «соціальна мобільність» авторами сформульовано визначення поняття «соціальна мобільність вчителя початкової школи». Окреслено зміст обов'язків і завдань вчителя початкової школи та асистента вчителя в інклюзивному класі. Дослідницями з'ясовано умови формування соціальної мобільності крізь призму функціонування вчителя в інклюзивному середовищі початкової школи. Виокремлено та охарактеризовано особливості формування соціальної мобільності вчителя початкової школи в умовах інклюзії, серед яких – зміна психології особистісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі, прийняття та усвідомлення освітньої парадигми інклюзивного навчання, впровадження нових способів організації освітнього процесу, опанування сучасних інноваційних методів навчання учнів початкової школи в інклюзивному класі.

Ключові слова: асистент вчителя, вчитель початкової школи, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, соціальна мобільність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах диверсифікації освітніх тенденцій на особливу увагу заслуговує пошук оптимальних шляхів забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти, з огляду на індивідуальні особливості та потреби. Відповідно до реалізації концепції Нової української школи пріоритетне значення надано принципу гуманізму, який передбачає активізацію та стандартизацію інклюзивної освіти. У цьому ракурсі гостро постає проблема професійної підготовки соціально мобільних педагогів, зокрема вчителів початкової школи, готових до функціонування в умовах інклюзії. Соціальна мобіль-

ність такого педагогічного працівника полягає у вмінні гнучко та адаптивно переміщуватися з одного середовища навчання (загальноосвітнього) в інше (інклюзивне).

Аналіз попередніх досліджень. Проблема розвитку інклюзивної освіти стала предметом дослідження таких науковців, як М. Бевзюк, І. Білозерська, І. Демченко, А. Колупасва, З. Ленів, Л. Савчук, О. Таранченко та ін. Окремі аспекти підготовки вчителя до роботи в умовах інклюзивного середовища відображені в наукових пошуках О. Акімової, В. Бондаря, О. Будник, І. Зверевої, А. Капської, Г. Пономарьової, І. Садової, С. Харченка. Проте досі не знайшла

свого відображення в дослідженнях проблема формування соціальної мобільності вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Мета статті – проаналізувати теоретико-методичні та нормативно-правові аспекти впровадження інклюзії в освітній простір, висвітлити особливості формування соціальної мобільності вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу.

1. Аналіз нормативних документів інклюзивної освіти

Важливу роль в активізації процесів, спрямованих на впровадження інклюзивної освіти, відіграла «Всесвітня конференція за освітою осіб з особливими потребами: доступ та якість» (Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 року) і прийнята на ній «Декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» [The Salamanca Statement and Framework]. У центрі уваги учасників була проблема залучення осіб з особливими потребами до загальної системи навчання і виховання для здобуття ними повноцінної освіти й подальшої успішної інтеграції до суспільних інститутів. Учасники конференції закликали всі країни прийняти у формі закону чи політичної декларації принцип інклюзивної освіти, який передбачає, що «всі діти вступають до звичайних шкіл, якщо немає серйозних причин, які змушують вчинити інакше» [The Salamanca Statement and Framework].

Для формування єдиного розуміння поняття «інклюзивна освіта» в глобалізаційно-освітньому сенсі учасники конференції запропонували таке визначення: інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, які базуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах закладу загальної середньої освіти. У декларації зазначено, що з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади мають адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, наявні ресурси, а також шляхи взаємодії з громадою до індивідуальних освітніх запитів дітей з особливими освітніми потребами (ООП) [The Salamanca Statement and Framework].

У підсумковій резолюції конференції для реалізації положень прийнятої декларації запропоновано низку заходів, зокрема:

- вивчати досвід країн, де функціонує інклюзивне навчання, й обмінюватись результатами своєї роботи;

- створювати механізми організації системи інклюзивного навчання на основі децентралізації та широкої участі в плануванні моніторингу й оцінюванні результатів упровадження інклюзивної форми освіти;

- заохочувати, підтримувати та полегшувати участь батьків, громад і організацій, що сприятиме задоволенню спеціальних потреб дітей з фізичними та розумовими порушеннями в процесі планування і прийняття відповідних рішень;

- докладати якомога більше зусиль для задоволення спеціальних освітніх потреб дітей і підлітків через розроблення напрямів, що стосуються професійних стратегій інклюзивного навчання;

- розробити програму підготовки вчителів та обміну ними досвіду роботи в інклюзивних школах;

- реалізувати право батьків впливати на вибір форм корекційно-розвивальної роботи з їхніми дітьми;

- забезпечити комфортну адаптацію змісту навчання таким чином, щоб освітній процес в інклюзивній школі не мав стандартів і рамок, а діти не відчували суттєвої різниці між навчальною програмою за типовим розвитком та програмою для навчання дітей з ООП [The Salamanca Statement and Framework].

Аналіз цих положень дає підстави для висновку, що інклюзивне навчання передбачає реалізацію особистісно-орієнтованої технології, в основу якої покладено індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її особистісних рис – здібностей, особливостей фізичного й розумового розвитку, типу темпераменту, сімейної культури тощо. Окрім того, впровадження інклюзивної освіти стало ефективним способом боротьби з дискримінаційними поглядами, визначальною ланкою у створенні сприятливої атмосфери в соціумі. На нашу думку, в перспективі інклюзивна освіта стане основою для побудови інклюзивного суспільства та забезпечення освіти для всіх на гуманістичних рівноправних засадах.

Активізація законотворчої діяльності в Україні у сфері регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з ООП почалася у 2000-х роках. Це позначилось ухваленням низки законів, зокрема: «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001) «Про соціальні послуги» (2003), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005). Наприклад, у Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Закон України 2005] уперше офіційно визнано психолого-педагогічний супровід як необхідну умову успішної інтеграції в соціум дитини з ООП, а також необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання.

Інклюзивне навчання дітей з ООП регулюється також указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України та державними програмами. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти (2001) задекларовано рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами шляхом їх інтегрування в загальноосвітній простір [Національна доктрина 2021]. Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р. схвалено Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів [Концепція 2000], в якій визначено, що на зміну «ізолюваному інтернатному вихованню дітей-інвалідів має прийти інтегроване навчання й виховання», а серед шляхів і напрямів реабілітації вказано «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та «поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих закладів дошкільної та загальної середньої освіти» [Концепція 2000].

Оскільки, згідно із Саламанською декларацією, обов'язковою умовою для інклюзивної освіти є розроблення спеціальних систем навчання та виховання, а також створення спеціальних умов, що спрямовані на задоволення освітніх потреб дітей [The Salamanka Statement and Framework], в 2004 році в Україні було розроблено Державний стандарт загальної початкової освіти дітей з особливостями фізичного та/або психічного розвитку [Державний стандарт 2004]. Цей комплексний нормативний документ охоплює зміст освітніх галузей та базовий

навчальний план, обов'язковий для всіх типів спеціальних закладів, незалежно від їхньої приналежності (державних, комунальних, приватних, благодійних) та типу. Згідно з цим документом, у базовому навчальному плані виділено три види обов'язкових навчальних занять: заняття, що становлять основу загальної середньої освіти і містять компенсаторно-корекційний блок; індивідуальні та групові корекційні заняття; заняття за вибором учнів.

Введення Державного стандарту спеціальної початкової освіти в дію зумовило необхідність оновлення змісту освіти, що призвело до розроблення навчальних програм, оригінальних підручників і дидактичних посібників для початкової ланки всіх типів спеціальних закладів. Також цей документ актуалізував необхідність перегляду системи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів на основі специфічних принципів навчання, виховання і розвитку, якими керується сучасна спеціальна школа:

- пропедевтична та корекційно-компенсаторна спрямованість;
- диференціація та індивідуалізація рівнів науковості;
- єдність навчання і розвитку;
- врахування рівня досягнень, а не ступеня невдач учня;
- єдність загальних вимог до знань, вмінь і навичок з одночасним врахуванням індивідуальності учня [Державний стандарт 2001].

У 2017 р. в Україні прийнято Закон «Про освіту» [Закон України 2017], в якому визначено концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти, зокрема зазначено: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти».

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) задекларовано, що інклюзивне навчання здобувачів освіти розглядається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення

до освітнього процесу всіх його учасників [Закон України 2020]. Варто наголосити, що це визначення, як і багато інших у міжнародних і державних документах, спирається на положення Саламанської декларації, які стали засадничими для організації інклюзивного навчання.

2. Формування соціальної мобільності вчителя в умовах інклюзивної освіти

Одним із першочергових завдань сучасної початкової школи в середовищі інклюзивної освіти є створення безпечних та комфортних умов для навчання та розвитку дитини з ООП. Головне завдання вчителя – забезпечити ці умови з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку «особливої» дитини.

З метою забезпечення ефективності освітнього процесу для учнів з ООП створюється команда психолого-педагогічного супроводу (КППС), до складу якої, окрім учителя початкової школи, входить директор або заступник директора закладу освіти, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог та батьки. Проте чи не найбільшу роль у навчанні та розвитку такої дитини відіграє саме вчитель (класний керівник), обов'язками якого є:

- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- інформування учасників КППС про особливості навчально-пізнавальної діяльності, сильні сторони, потреби дитини з ООП, а також результати виконання нею навчальної програми;
- створення належного мікроклімату в колективі (класі) з метою профілактики булінгу, формування толерантності й поваги;
- визначення рівня та досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;

– надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП [Порошенко 2019 : 118].

Погоджуємось із З. Шевців, яка заперечує факт перекладання професійних обов'язків учителів початкової школи на іншу особу, навіть уповноважену на це державою, зокрема на асистента вчителя чи іншого члена команди професіоналів закладу загальної середньої освіти. Вони можуть лише делегувати «специфічні й окремі аспекти навчальної діяльності» асистентам учителів за умови, що вчитель контролює цю діяльність та керує нею [Шевців 2017 : 110]

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю педагогу в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з ООП [Інклюзивне навчання].

У таблиці 1 представлено обов'язки вчителя початкової школи та його асистента, а також виокремлено дії, які мають виконуватися спільно обома учасниками педагогічного впливу безпосередньо у співпраці та партнерстві, з огляду на умови інклюзивного класу.

В умовах інклюзивного навчання вчителю початкової школи необхідно компетентно функціонувати у двох освітніх середовищах одночасно: загальноосвітньому та інклюзивному. Педагог має гнучко співпрацювати і з групою учнів (класом), і з окремою дитиною, враховуючи індивідуальні особливості та потреби. Окрім цього, важливо інтегрувати всіх учнів у єдиний освітній простір, побудований на принципах взаємодопомоги, підтримки і толерантності. Якщо ця умова виконується, то можемо говорити про соціальну мобільність вчителя початкової школи.

Соціальна мобільність, на думку А. Ярцева, – це процес переміщення індивіда в соціальному

Таблиця 1

Обов'язки вчителя та асистента в інклюзивному класі початкової школи

Обов'язки учителя	Спільні дії	Обов'язки асистента вчителя
<ul style="list-style-type: none"> – складати плани уроків та проводити заняття; – контролювати навчання учнів та допомагати їм; – надавати матеріали асистентові вчителя. 	<ul style="list-style-type: none"> – обговорювати та прогнозувати очікувані результати; – обговорювати окремі стратегії, методи, результати; – вносити необхідні зміни (адаптації/модифікації, доповнення) до планів уроків. 	<ul style="list-style-type: none"> – докладніше пояснювати елементи уроку тим учням, у яких виникають труднощі; – контролювати виконання вправ на закріплення; – контролювати процес, вести записи, надавати інформацію учителям.

просторі, яке приводить до зміни місця і статусу людини в структурі суспільства [Ярцев 2009 : 106].

І. Шпекторенко розуміє соціальну мобільність як якість, процес і результат, критерій оцінювання будь-якого переходу індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції в іншу [Шпекторенко].

На нашу думку, соціальна мобільність, – це здатність особистості, зокрема вчителя початкової школи, гнучко підлаштовуватись під умови середовища, адаптивно та максимально комфортно здійснювати соціальні зміни позицій, переходити з одного соціального статусу (вчитель – робота з класом) в інший (асистент вчителя – дитина з ООП).

Сучасні реалії інклюзивної освіти показують, що не завжди в класі чи школі є відповідальні особи, які працюють на посаді асистента вчителя. У таких випадках часто з дитиною зобов'язуються працювати батьки, родичі чи уповноважені ними, які не мають педагогічної освіти, але можуть виконувати роль асистента дитини. Такий працівник не втручається в освітній процес, він може бути присутній під час уроків та позакласної роботи, допомагати в пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини в школі тощо.

Зважаючи на такі умови, можемо стверджувати, що «левою» частку навчання дитини з ООП на себе бере саме вчитель початкової школи.

Спираючись на дослідження З. Шевців, сформулюємо та охарактеризуємо особливості формування соціальної мобільності вчителя початкової школи в умовах інклюзії:

– *зміна психології особистісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі* (професійна впевненість, витримка та готовність педагога, усунення психологічних бар'єрів і руйнування стереотипів щодо навчання та розвитку дітей з ООП);

– *прийняття і усвідомлення освітньої парадигми інклюзивного навчання* (глибоке розуміння принципів інклюзії як нової освітньої траєкторії, залучення дітей у середовище загальної освіти, адаптуючи їх до стандартної моделі навчання);

– *провадження нових способів організації освітнього процесу* (підготовка навчально-методичного забезпечення, участь у розробці індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, адаптація та модифікація змісту навчального матеріалу, базових навчальних планів, програм, методичних рекомендацій, конспектів уроків тощо);

– *опанування сучасних інноваційних методів навчання учнів початкової школи в інклюзивному класі* (методики та технології диференційованого й особистісно орієнтованого навчання).

Висновки. Отже, інклюзивна освіта як новий вектор едукативних трансформацій функціонує на демократичних та гуманістичних засадах включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, а також забезпечує безперешкодний рівноправний доступ до навчання й розвитку всіх здобувачів освіти. Таким чином, на підставі проведеного теоретико-методичного аналізу можемо констатувати важливість підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного середовища. Для цього, на нашу думку, необхідно, сформувати в такого педагога здатність до соціальної мобільності, яка полягає у швидкому і адаптивному переході від однієї соціальної групи (умов середовища) до іншої. При цьому змінюється соціальний статус та обов'язки педагога, у нашому випадку – це роль асистента вчителя.

Подальших досліджень в означеному науковому напрямі потребує практична складова частина формування соціальної мобільності педагога, зокрема розробка навчально-методичного комплексу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної початкової освіти дітей з особливостями фізичного та/або психічного розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.07.2004 р. № 848. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-2004-%D0%BF> (дата звернення: 07.11.2021).
2. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів : навчально-методичний посібник. URL: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf (дата звернення: 07.11.2021).

3. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р. № 1545. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF> (дата звернення: 07.11.2021).
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : Агентство «Україна», 2019. 300 с.
5. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 07.11.2021).
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.11.2021).
7. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 01.05.2021 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 07.11.2021).
8. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 09.12.2015 р. № 2961-15. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 07.11.2021).
9. Шевців З. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.
10. Шпекторенко І. Види мобільності індивіда. URL: <http://uchni.com.ua/kultura/5031/index.html> (дата звернення: 07.11.2021).
11. Ярцев А. Генезис развития социально-профессиональной мобильности будущего педагога. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Т. 15: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. № 4. С. 105–108.
12. The Salamanka Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO. U. S. Department of Education (1998). URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (дата звернення: 07.11.2021).

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart zahalnoi pochatkovoї osvity ditei z osoblyvostiamy fizychnoho ta/abo psykhychnoho rozvytku: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05.07.2004 r. № 848 [State standard of general primary education of children with peculiarities of physical and / or mental development: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 848 dated 05.07.2004]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-2004-%D0%BF> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
2. Inkluzyvne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kerivnytstvo dlia treneriv: navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive education in general secondary education: a guide for trainers: a textbook]. Retrieved from http://posibnyk.nus.org.ua/wpcontent/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia rannoї sotsialnoi reabilitatsii ditei-invalidiv : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12.10.2000 r. № 1545 [The concept of early social rehabilitation of children with disabilities: the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 1545 dated 12.10.2000]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
4. Poroshenko, M. (2019). Inkluzyvna osvita: navchalnyi posibnyk. [Inclusive education: a textbook]. Kyiv: Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
5. Pro natsionalnu doktrynu rozvytku osvity : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17.04.2002 № 347/2002. (2002). [About national doctrine of education development: Decree of the President of Ukraine No 347/2002 dated 17.04.2002]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-19 [About education: the law of Ukraine No 2145-19 dated 05.09.2017]. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
7. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.05.2021 № 463-IX [About complete general secondary education: the law of Ukraine No 463-IX dated 01.05.2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
8. Pro reabilitatsiiu invalidiv v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 09.12.2015 № 2961-15 [About the rehabilitation of the disabled in Ukraine: the law of Ukraine No 2961 15 dated 09.12.2015]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
9. Shevtsiv, Z. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkluzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [Professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of secondary school: monograph]. Kyiv: «Tsentр uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
10. Shpektorenko, I. (2013). Vydy mobilnosti indyvīda [Types of mobility of the individual]. Retrieved from <http://uchni.com.ua/kultura/5031/index.html> (last accessed 07.11.2021) [in Ukrainian].
11. Iartsev, A. (2009). Henezys rozvytyia sotsyalno-professionalnoi mobylnosti budushchoho pedahoha [Genesis of development of social and professional mobility of the future teacher]. *Vestnyk KHU im. N.A. Nekrasova – Bulletin of*

KSU named after Nekrasov N.A. Т. 15: Pedahohyka. Psykholohyia. Sotsyalnaia rabota. Yuvenolohyia. Cotsyokynetyka. No 4. 105–108 (last accessed 07.11.2021) [in Russian].

12. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO. U. S. Department of Education (1998). Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (last accessed 07.11.2021) [in English].

O. S. HALIUKA

*Postgraduate Student at the Department of Primary and Preschool Education,
Ivan Franko National University of Lviv,*

Lviv, Ukraine

E-mail: olha.halyuka@lnu.edu.ua

orcid.org/0000-0001-6257-6118

A. A. SOBCHUK

*Postgraduate Student at the Department of Primary and Preschool Education,
Ivan Franko National University of Lviv,*

Lviv, Ukraine

E-mail: anna.sobchuk@lnu.edu.ua

orcid.org/0000-0001-9278-9958

SOCIAL MOBILITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article highlights the peculiarities of the teachers social mobility formation in an inclusive educational space of primary school. The teacher's ability to move flexibly between two environments: general education and inclusive is theoretically substantiated.

A detailed analysis of the basic normative documents for the implementation of inclusive education, in particular the Salamanca Declaration and the legal framework of Ukraine on the inclusion of children with SEN in the general education space. The meaning of the concept of "inclusive education" is clarified, specific principles of education, upbringing and development of children with SEN in an inclusive environment are defined. It is recognized that the Salamanca Declaration is a basic constitutional document that regulates the rights of persons with special educational needs to study.

Based on the theoretical analysis of the definition of "social mobility", the authors formulate the definition of «social mobility of primary school teachers». The content of the responsibilities and tasks of a primary school teacher and an assistant teacher in an inclusive classroom is defined. Researchers have clarified the conditions for the formation of social mobility through the prism of the functioning of the teacher in an inclusive environment of primary school. In particular, the peculiarities of the formation of primary school teachers social mobility in the conditions of inclusion are singled out and characterized, among which: change of psychology of personal attitude to work in an inclusive environment; acceptance and awareness of the educational paradigm of inclusive education; introduction of new ways of organizing the educational process; mastering modern innovative methods of teaching primary school students in an inclusive classroom.

Key words: child with special educational needs, inclusive education, primary school teacher, social mobility, teacher's assistant.

УДК 378.147.011.3-051:78.036.9(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.10>

Р. І. ГУРГУЛА

викладач фортепіано,

викладач вищої категорії циклової комісії викладачів фортепіано,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: romangurgula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8569-9612>

О. М. МАРАЧ

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри музично-практичної та виконавської підготовки,

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: omarach.lpc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0860-3028>

А. Ю. ВОЙНАРОВСЬКИЙ

викладач по класу баяна,

викладач циклової комісії викладачів народних інструментів,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: avojnarovskiy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9854-3673>

ОСНОВИ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті коротко представлено історичні етапи розвитку мистецтва імпровізації; схарактеризовано традиції виховання виконавців-імпровізаторів у різних мистецьких школах і системах навчання; розглянуто особливості навчання імпровізації в українських мистецько-освітніх закладах (виявлено основні навчальні центри й сформульовано основні принципи роботи над імпровізацією на основі фольклору й джазу). Досліджено самостійну роботу студента як одну з важливих форм навчання. Вона засвідчує знання студента, відбиває його підготовку до музично-творчої діяльності. Проаналізовано, що самостійна робота здійснюється під керівництвом, але без участі педагога, її виконання потребує ініціативного підходу, уваги, активної творчої уяви. Завдання педагога – навчити студента організувати себе під час виконання самостійної роботи як на практичних заняттях, так і на індивідуально-творчих, бути працюючим та активним, вміти придбати важливі навички, від чого буде залежати кінцевий результат. Завдяки самостійній роботі студента педагог має уявлення щодо його ступеня готовності до занять, засвоєння матеріалу, слідкує за його творчим ростом, має змогу індивідуального підходу під час освітнього процесу. У процесі проведення дослідження використовувались інтернет-джерела, спеціалізована література, методичні й наукові напрацювання вітчизняних музикантів-педагогів і музикознавців. Робота ґрунтується на методах порівняння, синтезу й узагальнення. Актуальність розвідки полягає в обґрунтуванні протиріччя між потребою сучасної школи у вчителів музики, здатних імпровізувати в популярному серед молоді джазовому стилі, з одного боку, і сформованою практикою професійної підготовки вчителів музики, які вміють після закінчення вишу виконувати тільки вивчений текст, – з іншого. Сформульовано проблему, яка полягає в пошуку методів і засобів підготовки фахівців, які володіють основами мистецтва джазової імпровізації.

Ключові слова: імпровізація, професійна підготовка, вчитель музики, студент, джаз.

Постановка проблеми. Останнім часом розвивається тенденція введення в музично-освітній процес джазового музикування, факультативів джазової імпровізації, джазового ансамблю і так далі. З боку як студентів – майбутніх учителів музики, так і школярів-слухачів це має явно позитивний відгук. Подібні експерименти, однак, ще не привели до того, що навчання джазового музикування стало обов'язковою вимогою педагогіки музичної освіти. На наш погляд, така необхідність очевидна.

Аналіз попередніх досліджень. Дотепер проблеми, пов'язані з джазовим мистецтвом, викладалися переважно в мистецтвознавчих дослідженнях західних і вітчизняних вчених (К. Берендт, У. Сарджент, Д. Колліер, В. Конен, А. Баташов, Е. Овчинников, А. й О. Медведєв та інші)

Є також ряд зарубіжних і вітчизняних методичних розробок, пов'язаних із практичним навчанням джазового мистецтва (Д. Мехеган, Л. Івенс, М. Шмітц, І. Бриль, Ю. Чугунов, Д. Крамер та інші) [Вечесенко 2020].

Досліджуючи історичний розвиток імпровізації до ХХ століття, можна відзначити, що музична імпровізація – ровесниця музики взагалі [Бриль 1987]. Термін «імпровізація» використовується, коли йдеться про широке коло явищ – від давніх фольклорних наспівів і награвань до сучасних джазових композицій. Імпровізацією називають не тільки метод, спосіб творчості, а й сам процес створення музики в момент її виконання, а також результат процесу. Розробка поняття «імпровізація» має визначений вплив і на композиторську творчість [Королєв 2006].

З педагогічного боку проблеми, пов'язані з навчанням мистецтва джазової імпровізації, досліджені недостатньо. Найближчі до нашого аналізу праці Б. Гнилова, С. Гідрайтіса А. Нікітіна, Е. Меркс, О. Хромушина й інших, в яких викладаються педагогічні аспекти проблеми навчання різних категорій учнів основ джазової імпровізації, а також дослідження Д. Зарінь, Е. Кержковської, І. Смирнової, Ю. Шмалько й інших, в яких розглядаються методичні основи навчання імпровізації взагалі, і джазової імпровізації зокрема. Однак робіт, присвячених обґрунтуванню та розробці курсу джазової імпровізації як професійно значущого компонента

підготовки майбутніх учителів музики, а також виявленню педагогічних можливостей джазової імпровізації для розкриття творчого потенціалу педагогів-музикантів, натепер не існує.

Таким чином, склалося протиріччя між потребою сучасної школи у вчителів музики, здатних імпровізувати в популярному серед молоді джазовому стилі, з одного боку, і сформованою практикою професійної підготовки вчителів музики, які вміють після закінчення вишу виконувати тільки вивчений текст, – з іншого. Виходячи із цього, можна сформулювати проблему, що полягає в пошуку методів і засобів підготовки фахівців, які володіють основами мистецтва джазової імпровізації. Викладеним вище визначається **актуальність нашого дослідження**. Спираючись на праці перерахованих авторів та акцентуючи на необхідності повнішого застосування можливостей мистецтва джазу в масовому музичному вихованні, ми вважаємо доцільним вивчити питання, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх учителів музики в педагогічному виші, професійно значущим компонентом якої, на наше переконання, має стати навчання основ джазової імпровізації.

Мета статті – теоретичне обґрунтувати й практично перевірити педагогічні можливості джазової імпровізації в навчально-виховному процесі на музично-педагогічному факультеті. Під час проведення дослідження ми виходимо з такої гіпотези: якщо джазова імпровізація є професійно значущим компонентом підготовки вчителів музики, то вона сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, формуванню та вдосконаленню їх виконавських умінь і навичок, що забезпечує розширення сфери застосування їх професійних можливостей. Під ростом творчого потенціалу студентів ми розуміємо розвиток гармонійного й мелодійного слуху, музично-ритмічного почуття, здатності до твору музики, підбору по слуху й імпровізації на основі нотного тексту або без нього. Під формуванням і вдосконаленням виконавських умінь і навичок ми маємо на увазі підвищення рівня володіння музичним інструментом. Розширення сфери застосування професійних можливостей учителя музики означає те, що здатність до імпровізації та, як наслідок, вільніше володіння музичним інструментом

дозволять розширити зміст і форми залучення школярів до музики й творчості, а також підвищити професійно-педагогічну спрямованість студентів.

Для досягнення поставленої мети й перевірки істинності висунутої гіпотези необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної, музикознавчої та спеціальної літератури з досліджуваної проблеми.

2. Викласти історичні аспекти навчання імпровізації взагалі й джазової імпровізації зокрема.

3. Виявити психолого-педагогічні основи навчання джазової імпровізації.

4. Розробити теоретичну модель навчання джазової імпровізації на музично-педагогічному факультеті.

5. Виявити й експериментально перевірити педагогічні можливості джазової імпровізації в професійній підготовці майбутніх вчителів музики.

Методологічною основою дослідження є: психолого-педагогічна теорія діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Салміна, Н. Талізіна, Д. Ельконін та інші); теорія проблемного навчання (А. Матюшкін, М. Махмутов та інші); теорія педагогічного моделювання (В. Краєвський, В. Міхеєв та інші); положення загальної педагогіки й педагогіки музичної освіти, музичної психології, естетики, музикознавства про творчу природу музичної діяльності (Н. Ветлугіна, Л. Мазель, В. Медушевський, С. Назайкинський, Я. Пономарьов, В. Ражніков, Б. Теплов та інші); теорія музичного навчання та виховання (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Апраксіна, Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, І. Немикіна, Н. Терентьєва, Г. Ципін та інші).

У процесі дослідження ми застосовували такі методи: теоретичний аналіз психолого-педагогічної, музикознавчої та спеціальної літератури з досліджуваної проблеми; педагогічне спостереження, узагальнення та аналіз роботи педагогів-музикантів, які здійснюють навчання імпровізації різних категорій учнів, а також особистого багаторічного досвіду вивчення основ джазової імпровізації; опитування та анкетування студентів; аналіз творчих робіт майбутніх учителів музики; педагогічний експеримент, що містить констатуючий, який формує і контрольний етап [Бриль 1987].

Наукова новизна дослідження полягає в такому:

1. Джазова імпровізація вперше розглядається як професійно значущий компонент підготовки вчителя музики.

2. Розроблено модель навчання джазової імпровізації в структурі професійної підготовки вчителів музики, яка містить три основні підсистеми:

– інформаційно-теоретичну (теоретичний курс);

– музично-практичну (система формування практичних умінь і навичок);

– організаційно-дидактичну, що містить систему методів розвитку творчого потенціалу студентів за допомогою вивчення джазової імпровізації та прийомів формування позитивної мотивації навчання як необхідної умови успішного оволодіння основами джазової імпровізації, а також засобів навчання.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що визначено педагогічні можливості джазової імпровізації в професійній підготовці вчителів музики, які полягають у розвитку творчого потенціалу студентів, формуванні й удосконаленні їх виконавських умінь і навичок, а також розширенні сфери застосування професійних можливостей учителів музики. Практична цінність роботи полягає в розробці програми курсу «Основи джазової імпровізації», що забезпечує розвиток творчого потенціалу студентів, формування та вдосконалення їх виконавських умінь і навичок, розширення сфери застосування професійних можливостей учителів музики [Лагодюк 2003].

Виклад основного матеріалу. Й. С. Бах, який був не тільки великим композитором, але й найбільшим імпровізатором і педагогом, у своїй передмові до інвенцій (які, незважаючи на значну художню цінність, були задумані як інструктивні твори) підкреслював, що його п'єси є не тільки ігровим матеріалом, на якому учень може придбати необхідні виконавські навички, але одночасно із цим і зразками, моделями для самостійної композиторської творчості учня. Таким чином, методика навчання мистецтва імпровізації передбачала тісний зв'язок і взаємозумовленість із навчанням композиції, що дає можливість розглядати імпровізацію як підсобний засіб для створення компо-

зицій, і навпаки, композиція може розглядатися як етап навчання вільної імпровізації.

Звідси цілком закономірний той факт, що геніальні композитори минулого, як правило, були одночасно й геніальними імпровізаторами (І. С. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен та інші). Відомо, що юний Моцарт завоював свою славу «вундеркінда» насамперед не як віртуоз-виконавець, але як майстер моментальних імпровізацій на поставлені йому теми.

Звертаємо увагу на те, що всі перераховані геніальні композитори – І. С. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен – у своїй творчій біографії не раз були змушені витримувати змагання з багатьма значно менше обдарованими музикантами. Це свідчить про те, що вміння імпровізувати в XVII–XVIII ст. було притаманне не тільки геніям, але й ординарним музикантам.

Натепер випуск кваліфікованих кадрів учителів музики здійснюється музичними факультетами педагогічних вишів. Спеціальна музична підготовка студентів факультетів складається з таких компонентів, як вивчення історико-теоретичного курсу й циклу диригентсько-хорових дисциплін, заняття в класі вокалу й навчання гри на музичних інструментах (фортепіано, баян, акордеон). Професійна підготовка на музично-педагогічних факультетах має ряд особливостей, пов'язаних із неоднорідністю довшівської підготовки студентів. На музичних факультетах педагогічних вишів навчаються студенти, які мають середню музичну освіту з різною спеціалізацією, а також неповну середню музичну освіту. Неоднорідність довшівської підготовки учня контингенту студентів передбачає наявність навчальних програм, орієнтованих на якийсь середній рівень, що негативно позначається на студентах із високим професійним потенціалом. Таким чином, на початку навчання на музично-педагогічному факультеті студенти мають різний рівень знань, умінь і навичок з усіх спеціальних дисциплін.

Часто спостерігається і значна різниця між теоретичними знаннями студента та його виконавськими вміннями й навичками. Разом із тим можна виділити загальні недоліки, властиві, як правило, всім студентам:

– недостатню практичну спрямованість теоретичних знань;

– невміння застосувати теоретичні знання у своїй виконавській практиці;

– виконавську обмеженість, яка полягає в умінні виконати перед слухачами лише вивчений по нотах твір будь-якого автора.

Зазначені недоліки, як правило, призводять насамперед до того, що молоді фахівці виявляються до початку своєї професійної діяльності здатними виконати лише обмежену кількість вивчених під керівництвом викладача творів.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічної, музикознавчої та спеціальної літератури з проблем дослідження, освітивши історичні аспекти навчання імпровізації взагалі, і джазової імпровізації зокрема, ми виявили психолого-педагогічні основи вивчення джазової імпровізації, якими є:

1. Домінування проблемного типу навчання із застосуванням методів: проблемного викладу знань, частково-пошукового й дослідницького. Це зумовлено природою процесу навчання музичної імпровізації, в якому неможливо дати учням готову до засвоєння інформацію.

2. Формування позитивної мотивації навчання. Важливість цього зумовлена тим, що, з одного боку, студенти, як правило, люблять джаз і хочуть навчитися опанувати музикування в джазовому стилі. З іншого боку, більшість студентів перебуває у владі стереотипу, згідно з яким здатністю створювати нову музичну тканину (тобто композиторськими здібностями) наділені лише деякі. Успішне опанування основ імпровізації багато в чому залежить від впевненості учнів в успіху за умови, що навчання ставить відповідну мету й ведеться відповідними методами.

Для джазу характерний тернарний принцип ритмічних пропорцій, синкопування, поліритмія, ритм-випередження, поліритмічне рубато, блукаючі акценти. Специфікою мистецтва джазу є протиставлення регулярному, чітко організованому біту, вільніша й гнучкіша ритміка. Таку специфічну ритмічну оформленість звуковисотності в джазі називають свінгом. Специфічна ритм-виконавська манера містить одночасно два взаємодоповнювальних компоненти – граунд-біт і мікроритм, які конфліктують між собою [Горват 1980].

Мікроритмічні зміщення, що постійно виникають у ритмічних акцентах щодо основних долей

такту, посилюють враження імпульсивності, внутрішню конфліктність і напруженість музичного руху в джазовій музиці. У процесі музикування одні акценти мелодії можуть збігатися з бітом, інші – випереджати його, треті – ледь відставати. Зміщуватися можуть такі елементи, як динамічні акценти, звуки й акорди, мотиви й фрази, ритмічні й мелодичні моделі, окремі функціонально-гармонічні звороти й навіть тембри. Метод ритмічного варіювання передбачає опанування основних прийомів джазової ритміки, характерних ритмічними моделями й умінням оперувати ними в разі створення імпровізаційної горизонталі й вертикалі. До таких прийомів належать: тріольний принцип ритмічної організації, синкопування, акцентування, видозміна ритмічного малюнку. Моделі містять поєднання різних ритмічних фігур. Одним із прийомів ритмічного варіювання є також уміння конструювати ритмічні моделі для імпровізації. Застосування музично-творчих завдань і практичних вправ спрямовано на опанування основних елементів джазової ритміки й ритмічних моделей [Ареф'єва 2015]. Це дає студенту змогу впевнено обирати доцільний прийом або модель, щоб створити ритмічне оформлення теми, акомпанемент та імпровізацію під час джазового музикування. Уміння видозмінювати мотиви є необхідною умовою під час імпровізаційного музикування. Створення мотивів відбувається за допомогою гамоподібних побудов, відрізків арпеджіо, допоміжних і прохідних нот, оспівування тощо. Видозміна мотивів є найпростішою основою імпровізації. На основі об'єднання мотивів будуються джазові музичні фрази, які відокремлюються під час музикування паузами. Це надає імпровізаційному соло виразності й сприяє кращому сприйняттю її слухачами. Застосування методу варіювання мотивів у процесі формування вмінь джазової імпровізації дозволить опанувати прийоми модифікації мотиву. До таких способів ми включили опанування прийомів мелодичної та ритмічної видозміни структури мотиву. Також важливе використання секвенційного розвитку мотиву. Застосування музично-творчих завдань на основі прийомів мелодично-фігураційного, ритмічного варіювання дозволить майбутньому вчителю музики опанувати способи видозміни мотивів. Одним із важливих елементів музично-виражальної системи джазу є гармонія [Лаго-

дюк 2003]. У джазовій гармонії поєдналися афро-американські ідіоми з європейською традицією. Джазова гармонія ґрунтується на закономірностях європейської гармонічної системи й ладового принципу блюзового інтонування. Результатом такої взаємодії є усталені гармонічні звороти й акордова фактура, які існують у джазовій практиці. Внутрішня гармонічна заостреність, тональна нестійкість є типовою рисою практично всіх джазових жанрів і напрямів. Основою джазової гармонії є септакорди, а не тріззвуки. У джазовій практиці використовують такі види септакордів: великий мажорний септакорд, малий мажорний септакорд, малий мінорний септакорд, великий мінорний септакорд, малий септакорд, зменшений септакорд. Досить часто використовуються складні акорди: нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди, акорди нетерцієвої будови, зокрема квартакорди, неповні акорди. Широке застосування альтерації різних тонів акордів значно посилює колоритність звучання [Шульгіна 2008].

Ю. Чугунов виокремлює такі характерні особливості джазової гармонії: інтенсивна дисонантність, прагнення до акордового паралелізму, до детальної гармонізації (застосування побічних домінант), хроматизмів, замінів, вплив блюзу (опора на специфічний інтонаційний блюзовий лад, мажоро-мінор з елементарними ускладненнями терцієвої вертикалі й різними співзвуччями). Слід підкреслити, що в музиці європейської класичної традиції мелодичний початок панує над гармонічною основою та визначає її зміст. У джазі інший підхід: мелодія та гармонія взаємодоповнюють одна одну [Дряпіка 2002]. Мелодична основа джазового стандарту формує гармонічну структуру, а гармонічна – визначає контур мелодичної лінії. Застосування під час навчання методу гармонічного варіювання дозволяє студентам опанувати основні прийоми видозміни гармонічної вертикалі. До таких способів належать: уміння застосовувати складні за структурою акорди (нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди) поряд із септакордами, акорди з допоміжними й альтерованими звуками, прохідні й допоміжні акорди, заміни акордів (по медіанті, тритонова заміна). Крім того, майбутній учитель музики має знати розташування акордів (тісне, широке, мішане) та їхнє мелодичне

положення (терція, квінта, септима), специфіку пропуску тонів в акордах, уміти з'єднувати голоси акордів у гармонічній послідовності, розподіляти акорди між двома руками залежно від складу інструментів у процесі джазового музикування. Важливо пам'ятати, що кожному джазовому акорду відповідає певний лад, який можна використати в процесі музикування. Досить поширеним явищем у джазовому мейнстрімі є створення виконавцем-імпрівізатором мелодичної імпрівізаційної лінії на основі гармонічної схеми. До таких типових моделей ми включили: «бас-акорд», «блукуючий бас», «синкопований акорд», «аранжований акорд», «блукуючий бас + акорд» (синкопований акорд), «басову остинатну фігурацію». Використання творчих завдань і практичних вправ сприятиме опануванню прийомів щодо створення джазового акомпанементу. У практиці джазового музикування склалися такі традиції, що дозволяють виконавцю попередньо готуватися до імпрівізації. Джазові виконавці-імпрівізатори, створюючи свої музичні композиції, планують майбутню імпрівізацію більшою або меншою мірою, хоча результат завжди непередбачуваний. Імпрівізація може бути підготовлена й створена до початку музикування, вивчена напам'ять і виконана, або вивчена напам'ять, але виконана з незначною імпрівізаційною видозміною. Також використовуються підготовлені фрагменти, які в процесі творчого музикування можуть бути замінені на нові. Так, В. Молотков наголошує, що жодна, навіть сама натхненна імпрівізація не обходиться без попередньої підготовки й планування. Важливим аспектом створення джазової імпрівізації є її підготовка й планування. Саме тому метод планування джазової імпрівізації спрямований на формування в студентів умінь заздалегідь готуватися до створення імпрівізаційного продукту. До таких прийомів належать: уміння визначити структуру майбутньої імпрівізації, мелодичну й гармонічну побудову теми джазового стандарту, кількість тактів для імпрівізації, розташування кульмінацій, основу для створення імпрівізації (тему джазового стандарту або гармонічну основу). Необхідно обрати також доцільні прийоми мелодико-фігураційного, гармонічного, ритмічного, мотивного варіювання, побудови акомпанементу, які

мають бути під час створення джазової імпрівізації. На противагу класичним варіаціям європейської музичної традиції, які побудовані на мелодії та гармонії теми, але відрізняються ритмом, темпом і характером виконання, джазові імпрівізації (імпрівізаційні коруси) пов'язані з темою лише гармонічно й ритмічно. Разом із тим зазначимо, що не кожна тема піддається такій трансформації [Горват 1980].

Висновки. Самостійна робота є однією з важливих форм навчання, відіграє велику роль у процесі освіти майбутніх педагогів. Вона поділяється на індивідуальні навчально-творчі завдання та колективні навчально-творчі завдання, які виконуються відповідно до кожної теми занять. Навчально-творчі завдання – це самостійна робота студентів, яка являє собою види виконавської імпрівізації: імпрівізацію-діалог – імпрівізацію двох виконавців. Вона передбачає:

- гру на фортепіано в чотири руки;
- гру на двох інструментах;
- гру на музичному інструменті й бітбокс;
- спів (скет) і гру на музичному інструменті;
- спів на бітбокс – колективну імпрівізацію-ансамбль у складі трьох і більше виконавців;
- гру на фортепіано в чотири руки й спів (скет);
- гру на двох музичних інструментах і спів (скет);
- гру на музичному інструменті й спів двох вокалістів;
- гру на трьох музичних інструментах;
- гру на фортепіано в чотири руки, спів (скет) і бітбокс;
- гру на двох музичних інструментах, спів (скет) і бітбокс.

Склад виконавських колективів може варіюватися залежно від того, якими музичними інструментами володіють студенти. Мета колективної імпрівізації – вміти відчувати емоційну атмосферу музичного колективу, розділити виконавські функції в ансамблі, вдосконалювати гру на музичних інструментах, володіти скетом і бітбоксом, слідкувати за музичною формою твору, відчувати музичний «квадрат», доводити до досконалості групову виконавську діяльність.

Великий обсяг роботи дається саме на самостійні творчі форми, мета яких – закріпити й удосконалити знання, набуті на практичних заняттях. Студент повинен пра-

цювати, правильно спланувавши свій час, відведений для самостійної роботи, оскільки безсистемна робота не може надати бажаних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єва А. Ю. Фестивальні імпрези мистецтва України як феномен культури повсякдення. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство*. 2015. Вип. I (4). С. 138–142.
2. Бриль И. М. Практический курс джазовой импровизации : учебное пособие / ред. Ю. Н. Холопова ; предисл. Ю. С. Саульского. Москва : Советский композитор, 1987. 104 с.
3. Вечесенко О. С. Основи джазової імпровізації на баяні та акордеоні : магістерська робота. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2020. 90 с.
4. Горват І., Вассербергер І. Основи джазової інтерпретації. Київ : Музична Україна, 1980. 120 с.
5. Дряпіка В. І. Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя*. 2002. № 1. С. 12–14.
6. Дряпіка В. І. Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики : книга для вчителя. Київ ; Кіровоград : Трелакс, 1997. 184 с.
7. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки : термины и понятия. Москва : Музыка, 2006. 168 с.
8. Лагодюк Н. Г. Школа джазового виконавства на фортепiano : підручник. Київ, 2003. 204 с.
9. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : ДАККиМ, 2008. 263 с.

REFERENCES

1. Aref'yeva, A.Yu. Festyval'ni imprezy mystetstva Ukrayiny yak fenomen kul'tury povsyakdennya. *Mizhnarodnyy visnyk: kul'turolohiya, filolohiya, muzykoznavstvo*. [Festival events of Ukrainian art as a cultural phenomenon of everyday life]. 2015. Vyp. I (4). pp. 138–142.
2. Bril', I.M. Prakticheskiy kurs dzhazovoy improvizatsii : ucheb. posob. [Practical course in jazz improvisation] / I.M. Bril' ; red. YU.N. Kholopova ; predisl. YU. Saul'skogo. Moskva : Sov. kompozitor, 1987. 104 s.
3. Vechesenko, O.S. Osnovy dzhazovoyi improvizatsiyi na bayani ta akordeoni [Basics of jazz improvisation on accordion and accordion] : mahister. robota; naukovyy kerivnyk A. YU. Yeremenko. Sumy : SumDPU im. A.S. Makarenka, 2020. 90 s.
4. Horvat, I. Osnovy dzhazovoyi interpretatsiyi [Fundamentals of jazz interpretation]. Kyiv: Muzychna Ukrayina, 1980. 120 s.
5. Dryapika, V.I. Rozvyvayuche navchannya i polifunktsional'na pidhotovka pedahoha-muzykanta zasobamy dzhazovoho vykonavstva [Developmental training and multifunctional training of a music teacher by means of jazz performance]. *Naukovi zapysky NDPU im. M. Hoholya*. 2002. № 1. pp. 12–14.
6. Dryapika, V.I. Rozkryvayuchy svit dzhazu, rok- i pop-muzyky : kn. dlya vchytelya [Discovering the world of jazz, rock and pop music]. Kyiv–Kirovohrad : Trelaks, 1997. 184 s.
7. Korolov, O.K. Kratkiy entsiklopedicheskiy slovar' dzhaza, rok- i pop-muzyki : terminy i ponyatiya [Brief encyclopedic dictionary of jazz, rock and pop music: terms and concepts]. Moskva : Muzyka, 2006.
8. Lahodyuk, N.H. Shkola dzhazovoho vykonavstva na fortepiano: pidruchnyk. [School of jazz performance on piano]. Kyiv, 2003. 204 s.
9. Shul'hina, V.D. Ukrayins'ka muzychna pedahohika: pidruchnyk 2-he vyd., dopov. [Ukrainian music pedagogy]. Kyiv : DAKKiM, 2008. 263 s.

R. I. GURGULA

Piano Lecturer,

Lecturer of the Highest Category of the Cycle Commission of Piano Teachers,

Municipal higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”

of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: romangurgula@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8569-9612

O. M. MARACH

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Music-Practical and Performing Training,

Volyn National University named after Lesia Ukrainka,

Lutsk, Ukraine

E-mail: omarach.lpc@gmail.com

https://orcid.org/0000-0003-0860-3028

A. Y. VOINAROVSKIY

Accordion Lecturer,

Lecturer of the Cycle Commission of Teachers of Folk Instruments,

Municipal higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”

of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: avojnarovskiy@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-9854-3673

**FUNDAMENTALS OF JAZZ IMPROVISATION IN PROFESSIONAL TRAINING
OF TEACHER-MUSICIAN**

The article briefly presents the historical stages of development of the art of improvisation; the traditions of education of performers-improvisers in different art schools and systems of education are characterized; the peculiarities of improvisation teaching in Ukrainian art and educational institutions are considered (the basic educational centers are revealed and the basic principles of work on improvisation on the basis of folklore and jazz are formulated). The independent work of the student as one of the important forms of training is considered. It certifies the student's knowledge, reflects his preparation for musical activity. It is analyzed that independent work is carried out under the guidance, but without the participation of the teacher, the implementation of which requires an initiative approach, attention, active creative imagination. The task of the teacher is to teach the student to organize himself while performing independent work both in practical classes and in individual creative ones, to be hardworking and active, to be able to acquire important skills, on which the end result will depend. Thanks to the student's independent work, the teacher has an idea of his degree of readiness for classes, learning the material, monitors his creative growth, has the opportunity for an individual approach during the educational process. During the research, Internet sources, specialized literature, methodical and scientific developments of native musicians-teachers and musicologists were used. The research is based on methods of comparison, synthesis and generalization. The relevance of the study is to substantiate the contradiction between the need of modern school for music teachers who can improvise in the popular jazz style among young people, on the one hand, and the established practice of music teachers who can perform only the studied text, on the other. The problem is formulated, which is to find methods and means of training specialists who have the basics of the art of jazz improvisation.

Key words: improvisation, professional training, music teacher, student, jazz.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.12>

Г. М. ДАВИДЮК

викладач валеології,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

м. Луцьк, Волинська область, Україна

Електронна пошта: hdavydyuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0001-9910-7673>

М. А. ОСИП

викладач біології,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

м. Луцьк, Волинська область, Україна

Електронна пошта: marichka.osyp@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3832-4276>

ВАЛЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти збереження психологічного здоров'я студентської молоді. Акцентується увага на стресових ситуаціях під час навчального процесу, способах релаксації. Детально розкриваються чинники психологічного здоров'я в різні періоди навчання студентів.

На початковому етапі негативний вплив на психологічне здоров'я студентів відбувається через емоційні переживання через обмежену здатність адаптуватися до нових умов та завойовування статусу в колективі. У цей час переважна більшість студентів перебуває у стані хронічної психологічної втоми, яка й сприяє низькому рівню мотивації до навчальної діяльності. На ці процеси накладаються побічні чинники, серед яких побутові, особистісні, професійні, суспільні. Та все ж опитування студентів Луцького педагогічного фахового коледжу показало, що 85% опитаних у цей період турбує стан здоров'я.

У наступні роки навчання цей показник покращується. Натомість роздратованість викликає великий об'єм навчального матеріалу, нерозуміння окремих предметів, погані оцінки, фінансові проблеми і аж до невдоволення обраною професією.

У статті пропонуються конкретні заходи щодо покращення психічного здоров'я студентів, серед яких спілкування з іншими людьми, фізична активність, освоєння нових знань та видів діяльності, допомога іншим і врешті решт психологічний самоаналіз.

За умови правильної організації раціональної праці та відпочинку студентів ліквідується внутрішньо особистісний конфлікт між вимогами до навчальної діяльності та адаптації психічних можливостей студента. Тоді у нього знімається напруження, активізується увага, пам'ять, мислення; зменшиться рівень тривожності, агресивності; підвищиться інтерес до навчання.

Важливим напрямком діяльності закладу освіти повинно стати забезпечення необхідними санітарно-гігієнічними умовами, внутрішнє середовище (озеленення, контроль за штучним освітленням, чистота кабінетів, якість харчування).

Ключові слова: психологічне здоров'я, психологічна підтримка, саморегуляція, психофізіологічне забезпечення, студенти закладів вищої освіти.

Постановка проблеми. Багаторічні дослідження адаптації студентів до навчальних навантажень під час навчання у ЗВО показали, що перший рік навчання супроводжується найбільш вираженими функціональними зрушеннями в організмі студентів, яке супроводжується ламанням старого і формуванням нового

динамічного стереотипу. Це пов'язано з тим, що у студентський період життя молоді люди не задумуються ще над своїм здоров'ям. Їм здається, що особистісні ресурси невичерпні, а оптимізм стосовно власного здоров'я переважає над турботою про нього. Крім того, період активного входження в нову соціальну

студентську сферу супроводжується діями, спрямованими на отримання визнання в групі студентів-ровесників. При цьому використовуються різні засоби, навіть і такі шкідливі, як нікотин, алкоголь, наркотики.

Проте й у наступні роки навчання, коли вже пройшла адаптація, показники психічного і фізичного здоров'я не покращуються, а погіршуються. Тому сьогодні дедалі гостріше відчувається потреба у психолофізіологічному забезпеченні навчальної діяльності студентів.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз методів збереження психологічного здоров'я студентської молоді та виявити потенційні шляхи психологічної адаптації особистості.

Аналіз попередніх досліджень. Психологічне здоров'я – один із найважливіших критеріїв, який визначає успішність студентів у навчальній діяльності, що сприяє їх саморозвитку та безконфліктному спілкуванню.

Наукову категорію «психологічне здоров'я» вперше ввела в науковий обіг І. Дубровіна, вбачаючи в цьому понятті динамічну сукупність психічних властивостей, інтерес людини до життя, свободу думки, активність, самостійність, відповідальність, віру в себе і повагу до інших, здатність до переживань [Дубровіна 2004 : 160].

Різні аспекти психічного здоров'я розглядали О. Алексеев (настрій і здоров'я), І. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу), О. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів).

Проблема розуміння психологічного здоров'я порушується в працях Б. Братусь, О. Завгородньої, І. Дубравіної.

В. Євдокимова, А. Леонова зазначають, що розвиток емоційно-вольової організації може залежати не тільки від умов, у яких перебуває людина, а й від її особистих якостей і властивостей. При цьому особливого значення ця проблема набуває в ранній юності.

Результати та дискусії. Психологічне здоров'я – одна з необхідних умов повноцінного функціонування і розвитку людини. Воно детермінує адекватне виконання людиною своїх вікових, соціальних і культурних ролей, а також забезпечує людині можливість безперервного розвитку протягом усього її життя.

Термін «психологічне здоров'я» тісно пов'язаний із фізичним здоров'ям, адже він

підкреслює неподільність тілесного і психічного в людині. Останніми роками в наукових колах сформувався новий напрям «психологія здоров'я», який спирається на теорію і практику запобігання різних хвороб, забезпечує психологічну адаптацію особистості в суспільстві, сприяє самореалізації людини і надає психологічну допомогу.

Психологічно здорова людина – це творча, життєрадісна, весела, відкрита людина, яка пізнає навколишній світ не тільки розумом, а й почуттями. Така людина покладає відповідальність за своє життя на саму себе і робить висновки з несприятливих ситуацій. Отже, психологічне здоров'я – це гармонійне здоров'я відносно самого себе, інших людей і природи.

Студентський вік характеризується різноманітними емоційними переживаннями, обмеженими здатностями до релаксації та відпочинку. Студентське життя – це період активного входження в нове соціальне середовище, щоб отримати певний статус у групі.

З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, тому стан його психічного здоров'я впливає на успішність, діяльність та стиль загалом і зокрема на соціальну невизначеність майбутнього фахівця та необхідність пошуку роботи в майбутньому.

В умовах закладу вищої освіти психологічне здоров'я студентів постає важливим чинником, який визначає успішність, сприяє їх саморозвитку, формує професійні якості майбутнього фахівця.

Однак медико-психолого-педагогічна практика показує, що велика кількість студентів у процесі навчальної діяльності перебуває у стані хронічної втоми, яка є основою нервово-психічних виснажень, що викликають у студентів низький рівень мотивації навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери, високий рівень тривожності, втрати інтересу до навчання.

Багаторічні дослідження виявили кілька основних чинників, які негативно впливають на здоров'я студентів:

- 1) стресова педагогічна тактика;
- 2) невідповідність методик і технологій навчання;
- 3) невиконання гігієнічних вимог до організації навчального процесу;

4) функціональна неграмотність батьків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я;

5) відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я (профілактика шкідливих звичок, статевого виховання) [Волкова 2007 : 40].

I. Галецька як основні види чинників, що призводять до розвитку дезактивації студентів, виділила такі:

1. Чинники, пов'язані з навчальним процесом (велике навчальне навантаження, нові форми і методи навчання, відсутність навичок самостійної роботи, відсутність підручників, небажання вчитися при усвідомленні неправильного вибору професії, навчання вночі).

2. Біологічні та фізіологічні чинники (невміння правильно організувати свій режим дня, відсутність раціонального харчування; поганий сон).

3. Психологічні чинники (відчуття безпорадності, дратівливості, гнів, страх, поганий настрій, туга, тривога, депресія).

4. Соціальні чинники (умови життя без батьків, не вміння правильно використовувати обмежені фінансові можливості, проблеми сумісного проживання з іншими студентами, конфлікти у навчальній групі, проблеми в особистому житті, шкідливі звички).

На базі Луцького педагогічного фахового коледжу 2020 року було проведено анкетне опи-

тування студентів 3-х курсів з напрямку «Сфери життя студентів, в яких стресові ситуації виникають найчастіше» (Таблиця 1). Загальна кількість опитаних респондентів 125.

Тому пріоритетним напрямком реформування освіти постає забезпечення у кожному освітньому закладі відповідних умов для навчання і виховання психічно здорового студента.

Психологічне забезпечення навчальної діяльності студентів повинно бути спрямоване на корекцію негативних проявів, попередженню стресових факторів, покращення працездатності студентів.

Психологічна служба Луцького педагогічного фахового коледжу працює в напрямку психопрофілактики та психодіагностики, застосування методів корекції покращення здоров'я. Профілактичні заходи психофізіологічного забезпечення навчальної діяльності здійснюються у таких двох напрямках:

1. Організація навчальної діяльності та відпочинку.

2. Організація суб'єктивного фактору, а саме індивідуальна характеристика особистості.

Серед молоді пропагується здоровий спосіб життя, заохочення до організації такого індивідуального стилю життя, який би не виходив за межі резерву організму.

Таблиця 1

Результати анкетування здобувачів освіти щодо сфер життя, в яких стресові ситуації виникають найчастіше

I. Де ховаються ваші стреси?	II. Причини стресу в навчальній діяльності
1. Сфера здоров'я (85%)	1. Невпевненість у своїх силах.
2. Сфера особистісних відносин (7%)	2. Великий об'єм навчального матеріалу.
3. Сфера способу життя (61%)	3. Погана оцінка.
4. Сфера побуту (47%)	4. Відсутність порозуміння з боку одногрупників.
5. Професійна сфера (11%).	5. Нерозуміння предмету.
	6. Контрольні роботи.
	7. Невдоволення обраною професією.
III. Причини стресу в суспільному житті	IV. Причини стресу в міжособистісних стосунках
1. Конфлікт з друзями.	1. Конфлікти з батьками.
2. Відсутність моральної підтримки.	2. Суперництво.
3. Військові дії в Україні.	3. Обман або зрада друзів.
4. Матеріальний стан.	4. Неповага у взаємовідносинах «педагог-студент».
V. Причини стресу у матеріально-фінансовій сфері	
1. Нестача фінансів.	
2. Висока вартість оплати за навчання.	
3. Погані умови життя через нестачу грошей.	
4. Відсутність стипендії.	
5. Високі ціни на житло.	
6. Невміння реально використовувати гроші.	

Щоб покращити своє психологічне здоров'я, студенти повинні:

3. Спілкуватися з іншими людьми. Добрі відносини з оточуючими допомагають розвинути почуття причетності до колективу, відчути емоційну підтримку.

4. Бути фізично активними. Регулярна фізична активність знижує рівень гормону стресу (кортизону).

5. Освоювати нові знання. Це можуть бути будь-які види діяльності, хобі, які поліпшать психічний стан завдяки впевненості в собі.

6. Допомогати іншим. Доброта і щедрість можуть поліпшити психічний стан завдяки створенню позитивних емоцій, підвищення самооцінки.

7. Уважно ставитись до своїх думок, емоцій, поведінки. Усвідомлення допоможе краще зрозуміти свої думки, тривогу чи переживання, знайти підхід до вирішення проблеми.

А реалізацію психологічної складової частини в навчальному закладі потрібно здійснювати через:

1) створення сприятливого психологічного клімату на заняттях;

2) корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням оздоровчих заходів без відриву від навчального процесу;

3) нормування навчального навантаження та профілактика перевтоми студентів;

4) медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я студентів;

5) розробку та реалізацію навчальних програм із формування у студентів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;

6) роботу служби психологічної допомоги студентам та викладачам у подоланні стресів, станів тривоги;

7) сприяння гуманному ставленню до кожного студента;

8) формування доброзичливих взаємовідносин у колективах викладачів та студентів;

9) виховні заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я.

Якщо правильно організована раціональна праця та відпочинок студентів, то ліквідується внутрішньо особистісний конфлікт між вимогами до навчальної діяльності і адаптації психічних можливостей студента. Тоді у нього зніметься напруження, активізується увага, пам'ять, мислення; зменшиться рівень тривожності, агресивності; підвищиться інтерес до навчання.

Важливим напрямком діяльності закладу освіти повинно стати забезпечення необхідними санітарно-гігієнічними умовами, внутрішнє середовище (озеленення, контроль за штучним освітленням, чистота кабінетів, якість харчування).

Висновки. У зв'язку з актуальністю цієї проблематики в перспективі потрібно детальніше вивчити наявні питання, розробити систему практичних заходів для корекції психологічного здоров'я студентів у період їх навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти та сформулювати конкретні рекомендації із запобігання виникнення стресових станів.

Психологічна значимість організації навчального процесу та відпочинку студентської молоді полягає в тому, що ліквідується особливий внутрішньо особистісний конфлікт, який виникає через невідповідність вимог навчальної діяльності адаптивному рівню психічних можливостей студентів.

Із розв'язанням усіх цих питань частково чи повністю зніметься психологічне напруження, зменшиться рівень тривожності, підвищиться інтерес і потреба у професійних знаннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк Т. Г. Менеджмент навчально-виховного процесу. Київ : Здоров'я, 2002. 128 с.
2. Волкова І. В. Становлення шкіл сприяння здоров'ю. Харків, 2007. 40 с.
3. Галецька І. Загальна характеристика структури психологічного здоров'я. *Психологічні перспективи*. Вип. 13. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2009. С. 47–54.
4. Дубровіна І. В. Практична психологія освіти. Санкт-Петербург, 2004. 592 с.
5. Завгородня О. В. Проблеми психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 55–60.
6. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини. Луцьк : «Вежа», 2011. 430 с.

REFERENCES

1. Vozniuk T. H. (2002). *Management navchalno-vykhovnoho protsesu [Management of the educational process]*. Kyiv : Zdorovia, 128 s. [in Ukrainian].

2. Volkova I. V. (2007). *Stanovlennia shkil spriyannia zdoroviu [Establishment of health promotion schools]*. Kharkiv, 40 s. [in Ukrainian].
 3. Haletska I. (2009). Zahalna kharakterystyka struktury psykhologichnoho zdorovia [General characteristics of the structure of mental health]. *Psykhologichni perspektyvy*. Vyp.13. Lutsk : RVV «Vezha» Volyn. nats.. un-tu im. L. Ukrainky, S. 47-54. [in Ukrainian].
 4. Dubrovina I. V. (2004). *Praktychna psykhohiia osvity [Practical psychology of education]*. SPb, 592 s. [in Ukrainian].
 5. Zavhorodnia O. V. (2007). Problemy psykhologichnoho zdorovia: sproba teoretychnoho analizu [Mental health problems: an attempt at theoretical analysis]. *Praktychna psykhohiia ta sotsialna robota*. №1. S. 55-60. [in Ukrainian].
 6. Kotsan I. Ya. (2011). *Psykhohiia zdorovia liudyny [Human health psychology]*. Lutsk : «Vezha», 430 s. [in Ukrainian].
-

G. M. DAVIDYUK

Valeology Lecturer,

Lutsk Pedagogical College Municipal Institution of Higher Education

Volyn Regional Council,

Lutsk, Volyn Region, Ukraine

E-mail: hdavydyuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0001-9910-7673>

M. A. OSIP

Chemistry Lecturer,

Lutsk Pedagogical College Municipal Institution of Higher Education

Volyn Regional Council,

Lutsk, Volyn Region, Ukraine

E-mail: marichka.osyp@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3832-4276>

VALEOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the psychological and pedagogical aspects of maintaining the psychological health of student youth. Emphasis is placed on stressful situations during the learning process, ways of relaxation. The concept of mental health is revealed

The factors of psychological health in different periods of students' study are revealed in detail.

At the initial stage, the negative impact on the psychological health of students is due to emotional experiences due to the limited ability to adapt to new conditions and gain status in the team. At this time, the vast majority of students are in a state of chronic psychological fatigue, which contributes to a low level of motivation to study. These processes are overlaid by side factors, including domestic, personal, professional, social. However, a survey of students of Lutsk Pedagogical College showed that 85% of respondents are concerned about their health during this period.

In the following years of study, this indicator is improving. On the other hand, irritation causes a large amount of study material, misunderstanding of certain subjects, poor grades, financial problems and even dissatisfaction with the chosen profession.

The article offers specific measures to improve the mental health of students, including communication with other people, physical activity, learning new knowledge and activities, helping others and ultimately psychological introspection.

Under the condition of the correct organization of rational work and rest of students the internal personal conflict between requirements to educational activity and adaptation of mental possibilities of the student is eliminated. Then his tension will be relieved, attention, memory, thinking will be activated; the level of anxiety and aggression will decrease; interest in learning will increase.

An important area of activity of the educational institution should be the provision of the necessary sanitary and hygienic conditions, the internal environment (landscaping, control of artificial lighting, cleanliness of classrooms, food quality).

Key words: psychological health, psychological support, self-regulation, psychophysiological support, students of higher education institutions.

УДК 373.2-051:378]:316.774:008

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.13>

Є. А. ДУРМАНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: ariewg60@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Формування та діагностика реального стану сформованості соціальної компетентності майбутніх вихователів сучасного закладу дошкільної освіти є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення, оскільки від її розв'язання залежить успішність соціалізації підростаючого покоління.

У статті проаналізовано різні підходи до визначення змісту поняття професійної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, її структури. Визначено поняття соціальної компетентності та її ролі в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Метою статті є сутнісно-функційний аналіз поняття «комунікативна культура» як одного з важливих критеріїв сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Окреслено методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Комунікативну культуру майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти визначено як набуту якість особистості, яка забезпечує реалізацію всіх складових частин спілкування та характеризується системою комунікативних знань, умінь, досвіду й здатностей, що забезпечують мовну комунікативну поведінку, орієнтацію в комунікативній ситуації, вибір необхідного стилю поведінки для досягнення мети комунікативного акту, аргументацію власної життєвої та соціальної позиції, конструктивне ведення ділових переговорів і продуктивну співпрацю в ході вирішення різних (у тому числі й професійних) завдань.

Комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти формується в процесі професійної підготовки. Реалізуючи низку важливих функцій, комунікативна культура може слугувати критерієм визначення стану сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Подальшого дослідження потребує розробка методичного інструментарію та рекомендацій щодо визначення стану сформованості соціальної компетентності майбутніх вихователів засобами показників комунікативної культури.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальна компетентність, комунікативна культура, вихователь закладу дошкільної освіти, спілкування, міжособистісна взаємодія.

Постановка проблеми. У період реформування вищої освіти основний акцент у професійній підготовці майбутніх фахівців зроблено на компетентнісному підході, який передбачає формування в особистості професійної компетентності як системи здатностей успішно та творчо виконувати свої професійні обов'язки. Перелік і сутність загальних та фахових компетентностей майбутніх фахівців відображені в Державних стандартах вищої освіти, які встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки. 19 жовтня 2021 року затверджено професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», зміст якого узгоджено зі Стандартами вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістер-

ського) рівнів, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 – «Дошкільна освіта», а також фахової передвищої освіти України: освітньо-професійного ступеня – фаховий молодший бакалавр. У професійному стандарті важливу роль відведено наявності в майбутніх вихователів соціальної компетентності як здатності вихователя закладу дошкільної освіти до міжособистісної взаємодії, до роботи в команді, до спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня [Професійний стандарт]. Звідси очевидно є актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Одразу зауважимо, що ця проблема активно вирішується у науковому педагогіч-

ному просторі. Однак, на нашу думку, недостатнім є аргументування критеріїв дослідження реального стану сформованості професійної компетентності в цілому й зокрема соціальної. З огляду на це, нами запропоновано одним із критеріїв сформованості соціальної компетентності в майбутнього вихователя розглядати комунікативну культуру як складне особистісне новоутворення, яке реально відображає не лише і не стільки знання та елементарні вміння спілкуватися, а забезпечує результативне полілогічне спілкування та конструктивну міжособистісну взаємодію.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що питання формування професійної компетентності майбутнього фахівця в цілому й зокрема майбутнього педагогічного працівника закладу дошкільної освіти достатньо розкриті. Так, І. Коновальчук зауважує, що сучасний компетентнісний підхід передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, які необхідно вирішувати в різних реальних ситуаціях, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості [Коновальчук]. Далі вчений, узагальнюючи модель професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, виділяє три групи показників діяльності: професійно-діяльнісну (функційні та спеціальні знання й уміння), психологічно-особистісну (мотиви, цінності та стиль діяльності) та результативну (педагогічні вміння) [Коновальчук].

Своєю чергою Г. Беленька розширює діапазон складових професійної компетентності й визначає низку компетенцій, якими мають володіти майбутні вихователі: оздоровчо-профілактичну, діагностико-прогностичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, комунікативну, організаційно-педагогічну, контрольну, просвітницьку, самовдосконалення тощо [Беленька]. Зауважимо, що науковиця стверджує, що професійна компетентність вихователя формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованого навчання у закладі вищої освіти, де особистість поступово оволодіває системою фахових компетенцій [Беленька].

В. Нестеренко, розкриваючи сутність професійної педагогічної компетентності як її складову досліджує професійно-валеологічну компетентність, аргументуючи це необхідністю теоретико-практичної підготовки майбутнього вихователя до розв'язання питань з формування основ здорового способу життя дітей [Нестеренко].

Деякі вчені виділяють методичну компетентність як складову професійної. Так, М. Скрипник та Л. Мінда методичну компетентність тлумачать як особистісну якість, яка забезпечує вихователю закладу дошкільної освіти конструктивно вирішувати різні актуальні психолого-педагогічні завдання з розвитку, навчання та виховання дитини шляхом інтегрованого використання методичних знань, умінь і професійного досвіду [Скрипник, Мінда]. Методичну компетентність також аналізують О. Набока та М. Демченко, виділяючи в ній знання, уміння та навички, що забезпечують організацію навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти, контроль та оцінку власної діяльності [Набока, Демченко].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить також про використання в науковому обігу поняття комунікативної компетентності як готовності майбутнього вихователя до ефективного спілкування, сформованості комунікативних умінь і особистісних якостей майбутнього фахівця, які сприяють творчому вирішенню різних педагогічних завдань. Так, І. Паласевич, зазначає, що комунікативна компетентність вихователя дітей дошкільного віку передбачає сформованість у нього комунікативно значущих особистісних рис, яскраво виражену гуманістичну схильність до спілкування з вихованцями, володіння системою інтегрованих професійно-мовленнєвих умінь та комунікативних якостей [Паласевич].

На нашу думку, розкриваючи поняття комунікативної компетентності варто зупинитись на аналізі комунікативної культури особистості як провідного компонента й важливої умови людської діяльності. Адже саме культура особистості забезпечує самопізнання та саморозвиток людини, спонукаючи її до переосмислення та прагматизації комунікативних знань, умінь, досвіду задля досягнення взаєморозу-

міння у спілкуванні. З іншого боку, варто також більше уваги приділити соціальній компетентності як важливій складовій професійної компетентності педагога в цілому й зокрема вихователя закладу дошкільної освіти.

Метою статті є сутнісно-функційний аналіз поняття комунікативної культури як одного із важливих критеріїв сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як з'ясовано у ході дослідження, проблема формування комунікативної культури особистості є однією із головних як у педагогіці, так і в психології, й вивчається в різних напрямках, як-от: в аспекті міжособистісної взаємодії, культури поведінки, культури спілкування. Часто, як свідчить практика повсякдення, поняття комунікативної культури помилково ототожнюється з поняттям культури спілкування та культури мовлення. Одразу зазначимо, що вчені-педагоги культуру спілкування розглядають як культуру відчуттів (емоційну культуру); культуру мислення; культуру мовлення і вважають її сформованістю однією із професійних цінностей педагогічної діяльності [Antoniuk, Alendar, Bartkiv, Noncharuk, Durmanenko].

Аналізуючи поняття комунікативної культури доцільно, на нашу думку, виходити з урахування складного змісту поняття спілкування як особливого виду діяльності особистості та поняття комунікативності як особистісного утворення. Так, у спілкуванні вченими вио-

кремлено три аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний (рис. 1).

Природною основою комунікативної культури особистості є комунікативність як складне й поліфункційне явище, що містить комунікабельність, соціальну спорідненість та альтруїстичні тенденції [Кан-Калік].

Звідси, логічним є трактування комунікативної культури як особливої набутої якості особистості, яка забезпечує реалізацію всіх складових спілкування, а відтак характеризується системою комунікативних знань, умінь, досвіду та здатностей, які й забезпечують мовну комунікативну поведінку, орієнтацію у комунікативній ситуації, вибір необхідного стилю поведінки для досягнення мети комунікативного акту, аргументацію власної життєвої та соціальної позиції, конструктивне ведення ділових переговорів і продуктивну співпрацю у ході вирішення різних (у тому числі й професійних) завдань [Галацин].

У контексті нашого дослідження комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є сформованою у процесі професійної підготовки особистісно професійною якістю майбутнього вихователя, яка забезпечує реалізацію наступних функцій: інформаційну як обмін інформацією між різними учасниками взаємодії; соціально-перцептивну – для забезпечення сприйняття й розуміння всіх учасників взаємодії; інтерактивну – для конструктивної взаємодії та самопрезентаційну функції [Галацин]. Саме з функційного аналізу поняття кому-

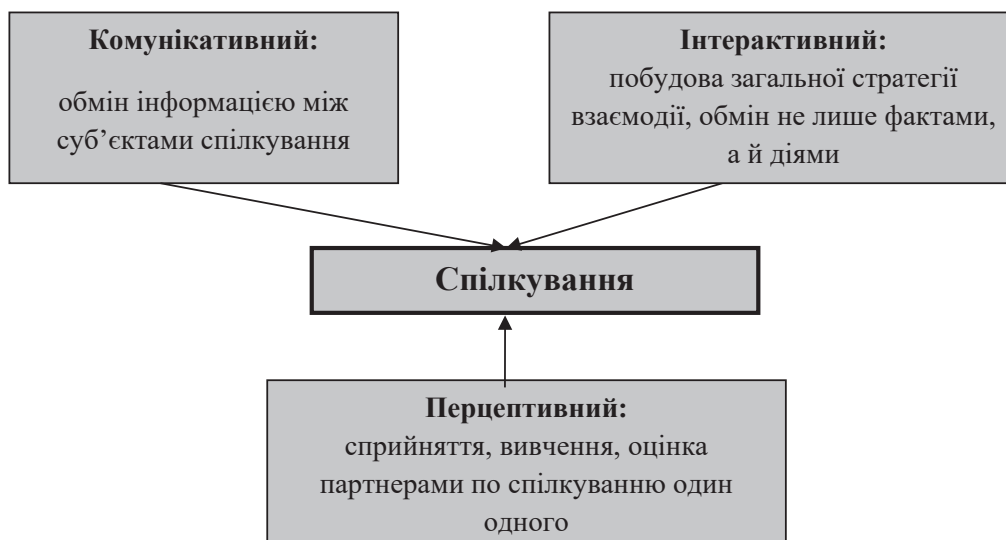


Рис. 1. Структура спілкування

нікативної культури особистості майбутнього вихователя можна зробити висновок, що комунікативна культура є одним із провідних критеріїв сформованості соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що сутність поняття соціальної компетентності особистості, її структури та функцій, форм і методів формування достатньою мірою вивчені й проаналізовані в сучасному вітчизняному науковому просторі. Найбільш конструктивним у контексті досліджуваної проблеми нам видається визначення соціальної компетентності, запропоноване Н. Борбич. Учена, досліджуючи особливості формування соціальної компетентності у студентів педагогічного коледжу, визначає цей феномен як набуту здатність особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем; як результат професійної підготовки майбутніх фахівців, що проявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані із творенням особистості вихованця, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до активного входження в суспільство [Борбич].

Для діагностування актуального стану сформованості соціальної компетентності на основі її структури вчені виділяють різні критерії та їх показники. Найбільш універсальним, як свідчить аналіз досліджуваної проблеми, є наступний набір критеріїв: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-саморегулятивний.

Виходячи із професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», державних стандартів підготовки магістрів, бакалаврів та фахових молодших бакалаврів галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 – «Дошкільна освіта» змістом інтегральної, загальних та фахових компетентностей визначено здатність працювати в команді; здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців до партнерства з батьками; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами; здатність до комунікативної взаємодії з учасниками освітнього

процесу. Отже, визначені здатності й інтегровані у поняття соціальної компетентності особистості [Професійний стандарт] можна й доцільно, на нашу думку, діагностувати за критерієм – комунікативна культура. Адже комунікативна культура, як феноменальна особистісна якість, має свою структуру. Йдеться про когнітивний – знаннєвий компонент, який визначає раціональність і прогнозування результату комунікативної діяльності, мотиваційно-ціннісний – тобто ціннісна орієнтація особистості й мотивація оцінних ставлень, діяльнісно-практичний – практична реалізація знань і комунікативних умінь у повсякденній і професійній діяльності та рефлексивно-саморегулятивний компонент, що містить самопізнання, самоаналіз, саморегулювання, розуміння поведінкової діяльності інших учасників взаємодії, оцінка комунікативної діяльності та її корекція [Галацін]. За окресленими компонентами необхідно визначити показники й підібрати різні методики для їх діагностування. Зауважимо, що у дослідженні стану сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя за критерієм розвитку комунікативної культури, крім традиційних педагогічних методів (бесіда, спостереження, педагогічний експеримент, аналіз творчих робіт, експертна оцінка тощо) дієвими є психодіагностичні методики. Наприклад, діагностика мотивації професійної діяльності (К. Земфір у модифікації А. Реана), методика на виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-1), діагностування творчих здібностей (за методикою Н. Кіршевої, Н. Рябчикової), визначення потреби у спілкуванні (за Ю. Орловим), дослідження комунікабельності особистості (тест В. Ряховського), експрес-діагностика соціальних цінностей особистості, діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (за Томасом), діагностика соціального інтелекту (тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена), діагностика комунікативної толерантності (В. Бойко), визначення самооцінки комунікативного контролю (соціальна гнучкість), діагностика здатності до співпереживання (С. Дідато), визначення рівня полікомунікативної емпатії (за І. Юсуповим) та ін.

Висновки.

Важливою складовою професійної компетентності майбутнього вихователя закладу

дошкільної освіти є соціальна компетентність, як здатність особистості конструктивно й толерантно взаємодіяти з іншими людьми, працювати в команді, вирішувати різні професійні завдання, залучаючи до співпраці дітей батьків і громадськість. Соціальна компетентність є сформованою, тобто набутою особистісною властивістю, що відображає не лише особистісні якості, але й професійні, а також є мірилом соціальної активності особистості. Оскільки соціальна компетентність є складним особистісним утворенням, то немає єдиного визначника стану її сформованості.

Нами запропоновано критерієм визначення стану сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя використовувати комунікативну культуру особистості.

Комунікативна культура відображає систему комунікативних знань і умінь, реалізованих у практичній діяльності. Комунікативна культура майбутнього вихователя є складним професійно особистісним новоутворенням, яке дає змогу діагностувати наявність усіх визначених Державними стандартами професійної підготовки здатностей успішно виконувати професійні обов'язки в цілому й зокрема ті, що визначені Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти» у блоці соціальної компетентності.

Подальшого дослідження потребує розробка методичного інструментарію та рекомендацій щодо визначення стану сформованості соціальної компетентності майбутніх вихователів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 493 с.
2. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2013. С.45–78.
3. Галацін К. О. Міжособистісне спілкування в контексті комунікативної культури майбутнього фахівця. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк : РВВ Вежа, 2011. № 8 (233). С. 71–74.
4. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу : теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 764. С. 65–72.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9–16.
6. Набока О. Г., Демченко М. О. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів : теоретичний аспект. *Молодий вчений*. 2017. № 10.1 (50.1). С. 45–47.
7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2019 р. № 1456 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 17.09.2021).
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 квітня 2020 р. № 572 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 17.09.2021).
9. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : Наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijni-standarti-kerivnika-ta-vihovatelya-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 27.10.2021).
10. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Одеса, 2003. 20 с.
11. Паласевич І. Л. Комунікативна компетентність вихователя дітей дошкільного віку. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. Випуск 4/36. С. 45–46.
12. Скрипник М. О., Мінда Л. З. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та структура. *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 84–88.
13. Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues / V. Z. Antoniuk, N. I. Alendar, O. S. Bartkiv, O. V. Honcharuk, O. L. Durmanenko. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias. Scop us*. Vol. 11. No. 4 (2021). P. 2481–2492. DOI: <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2296> ISSN: 2237-0722.

REFERENCES

1. Byelyenka, H.V. (2012) *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh stupenevoyi pidhotovky* [Theoretical and methodological foundations for shaping the professional competence of pre-school teachers in a stepped training environment] (*Phd Thesis*). Kyiv: Institute of Educational Problems.
2. Borbych, N.V. (2013) *Formuvannya sotsia'noyi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv* [Shaping the social competence of students in teacher training colleges] (*Phd Thesis*). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.
3. Halatsyn, K.O. (2011) *Mizhosobystisne spilkuvannya v konteksti komunikatyvnoyi kul'tury maybutn'oho fakhivtsya* [Interpersonal communication in the context of the communicative culture of the future specialist]. *Lesya Ukrainka university scientific bulletin*, vol. 8 (233), pp. 71–74.
4. Konovalchuk, I.I. (2015) *Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv doshkilnoyi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: teoretychnyy analiz* [Training future specialists in preschool education on the basis of the competence approach: a theoretical analysis]. *Scientific herald of the Chernivtsi University. Series: Pedagogy and Psychology*, vol. 764, pp. 65–72.
5. Kan-Kalik, V.A. (1985) *Pedahohicheskoe obshchenie kak predmet teoreticheskoho i prikladnoho issledovaniya* [Pedagogical communication as a subject of theoretical and applied research]. Moscow: Enlightenment [in Russian].
6. Naboka, O.H., Demchenko, M.O. (2017) *Metodychna kompetentnist vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: teoretychnyy aspekt* [Methodological competence of teachers of preschool educational institutions: a theoretical aspect]. *Young Scientist*, vol 10.1 (50.1), pp. 45–47.
7. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2019) Standart vyshchoyi osvity: pershyy (bakalavrskyy) riven vyshchoyi osvity, stupin vyshchoyi osvity Bakalavr, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 012 "Doshkilna osvita" vid 21.1.2019 r. № 1456*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
8. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2020) Profesiynny standart "Vykhovatel zakladu doshkilnoyi osvity" vyshchoyi osvity: druhyy (mahisterskyy) riven vyshchoyi osvity, stupin vyshchoyi osvity Mahistr, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 012 "Doshkilna osvita" vid 29.04.2020 r. № 572*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
9. *Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy (2020) Standart vyshchoyi osvity "Vykhovatel zakladu doshkilnoyi osvity" vid 19 zhovtnya 2021 roku № 755-21*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijni-standarti-kerivnika-ta-vihovatelya-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
10. Nesterenko, V.V. (2003) *Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do vykhovannya u doshkil'nykiv navychok zdorovoho sposobu zhyttya*. *Extended abstract of PhD thesis*. Odesa: K.D. Ushynsky South Ukrainian State Pedagogical University.
11. Palasevych, I. (2017) *Komunikatyvna kompetentnist vykhovatelya ditey doshkilnoho viku* [Communicative competence of the educator of preschool children]. *Humanities Studios. Pedagogy series*, vol. 4/36, pp. 45–46.
12. Skrypnyk, M., Minda, L. (2014) *Metodychna kompetentnist vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: sutnist ta struktura* [Methodological competence of preschool teachers: essence and structure]. *Horizons*, vol. 1(38), pp. 8–88.
13. Antoniuk, V., Alendar, N., Bartkiv, O., Honcharuk, O., Durmanenko, O. (2021) *Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues*. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias*, vol. 11, no. 4, pp. 2481–2492. (**Scopus**). DOI: 10.47059/revistageintec.v11i4.2296.

E. A. DURMANENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery Education,
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: ariewg60@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>*

COMMUNICATIVE CULTURE AS A CRITERION FOR THE SOCIAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Formation and diagnostics of the current state of formation of social competence of future educators in a modern pre-school education institution is a highly topical problem since the success of socialization of the younger generation depends on its solution.

The article analyses different approaches to defining the content of the concept of professional competence of future teachers of pre-school education institutions and its structure. The notion of social competence and its role in the professional activity of pre-school teachers is defined.

The aim of the article is essentially the functional analysis of the concept of communicative culture as one of the essential criteria of the formation of social competence of a future pre-school teacher. The research methods are defined: analysis, synthesis, generalization, systematization.

The communicative culture of the future educator of pre-school education institution is defined by the acquired quality of personality, ensuring the implementation of all communication components. The communicative culture is characterized by a system of communicative knowledge, skills, experience and abilities, providing language communication behaviour, orientation in a communicative situation, choice of the necessary style of behaviour to achieve the purpose of the communicative act, argumentation of own life and social position, constructive conduct of business negotiations and productive communication culture of a future educator.

The communicative culture of the future pre-school educator is formed in the process of professional training. Realizing a number of important functions, communicative culture can serve as a criterion for determining the state of formation of social competence of a future pre-school educator.

Further research requires the development of methodological tools and recommendations for determining the state of formation of future educators' social competence through communicative culture indicators.

Key words: professional competence, social competence, communicative culture, preschool teacher, communication, interpersonal interaction.

УДК 378.4:63(4)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.14>

С. П. КАРИЧКОВСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов,
Уманський національний університет садівництва,
м. Умань, Черкаська область, Україна
Електронна пошта: karychkovska@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0620-4392>*

І. І. ЧУЧМІЙ

*викладач кафедри української та іноземних мов,
Уманський національний університет садівництва,
м. Умань, Черкаська область, Україна
Електронна пошта: chirine.ua@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7393-8081>*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття розкриває актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців для аграрного сектору України в закладах вищої освіти. Дослідження акцентує на спілкуванні як необхідному засобі формування однієї з професійних компетентностей. Викладається специфіка навчального процесу, яка неможлива без повного опанування мовних компетентностей, адже професійна комунікація – складний багатогранний процес, зумовлений багатьма факторами, що має складну структуру.

У роботі розглянуто освітньо-професійні й освітньо-наукові програми підготовки майбутніх фахівців освітніх рівнів «молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр» і «доктор філософії» в розрізі 6 факультетів і 19 спеціальностей в Уманському національному університеті садівництва. Було проаналізовано навчальне навантаження на вивчення дисциплін «Українська мова», «Ділова українська мова», «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Ділова українська й іноземна мова», «Основи наукових комунікацій іноземними мовами» й визначено питому вагу обсягу кожної з досліджених дисциплін до загального обсягу відповідних освітніх програм, розраховано співвідношення навантажень на вивчення української та іноземних мов, з'ясовано види підсумкових контролів зазначених освітніх компонентів.

Установлено, що проаналізовані освітньо-професійні й освітньо-наукові програми зорієнтовані на здобуття студентами професійних знань, умінь, навичок та інших компетентностей для успішного здійснення ними майбутньої професійної діяльності. Розглянуто, що вивченню мови приділяється значна увага, про що свідчить її висока питома частка у структурі загального навантаження. Крім того, за деякими освітньо-професійними програмами вивчення мови диверсифікується за різними навчальними дисциплінами. Зазначені освітні компоненти дають можливість значною мірою розширити перелік як програмних результатів навчання, так і загальні й професійні компетенції майбутніх фахівців.

Ключові слова: заклад вищої освіти, освітній рівень, освітньо-професійна програма, освітньо-наукова програма, українська мова, іноземна мова, майбутній фахівець, молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії.

Вступ. Інтеграційні процеси, що відбуваються нині у світовому співтоваристві, значною мірою впливають на систему вищої освіти в цілому, і вітчизняну в тому числі. Тривають дискусії щодо змісту освіти, проблеми співвідношення стандарту й академічних свобод у процесі підготовки фахівців та ідеальної моделі випускника закладу вищої освіти [Биковська, Каричковська 2013 : 57].

Постановка проблеми. Вища освіта в Україні як одна з найважливіших складових частин системи освіти спрямована на забезпечення гнучкої, динамічної ступеневої підготовки фахівців, повинна задовольняти потреби й можливості особистості в здобутті певного освітнього рівня за бажаним напрямом підготовки.

Відповідно до програмних результатів навчання освітньо-професійних програм під-

готовки фахівців різних напрямів важливим у вивченні української та іноземних мов студентами аграрних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) є формування необхідних комунікативних умінь у сферах професійного й ситуативного спілкування в усній і письмовій формах [Каричковський, Каричковська 2017].

Процес навчання мовних дисциплін має бути орієнтованим на розкриття інтелектуальних і творчих особистісних якостей і резервів майбутніх фахівців з урахуванням специфічних для конкретних спеціальностей професійних комунікативних навичок та умінь [Lazariiev et al., 2019].

Аналіз попередніх досліджень. Питання професійної освіти знайшли відбиття в працях О. Биковської, І. Беха, І. Герасимова, Г. Голобородько, М. Гриньової, Н. Давкуш, В. Каричковського, Р. Карпюк, Є. Кулик, П. Лузана, Н. Ничкало, М. Опольської, Н. Романенко, Г. Чередніченко та інших.

Мета статті полягає в детальному аналізі питомої ваги навантаження на вивчення української та іноземної мов у структурі освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки майбутніх фахівців Уманського національного університету садівництва.

Виклад основного матеріалу. Уманський національний університет садівництва (далі – НУС) – це багатопрофільний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, де підготовку майбутніх фахівців здійснюють 6 факультетів: агрономії; плодоовочівництва, екології та захисту рослин; інженерно-технологічний; лісового й садово-паркового господарства; менеджменту; економіки й підприємництва. У межах факультетів підготовка здійснюється за ліцензованими спеціальностями освітніх рівнів «молодший бакалавр», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», «доктор філософії». Станом на 2021–2022 навчальний рік в Уманському НУС діють 14 освітньо-професійних програм для молодших бакалаврів, 19 бакалаврських освітніх програм, 18 магістерських програм, 11 освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії та 5 – підготовки здобувачів ступеня доктора наук.

В основі формування змісту підготовки майбутніх фахівців лежить забезпечення якісної сучасної освіти, що відповідає вимогам

вітчизняного й міжнародного ринків праці, а також інтеграція освітньої, науково-дослідної та інноваційної діяльності. Основою освітньої програми, що забезпечує програмні результати навчання, є обов'язкові й вибіркові компоненти, до складу яких у тому числі входять дисципліни «Українська мова» й «Іноземна мова».

Зупинимося на детальному аналізі особливостей вивчення зазначених дисциплін у межах освітньо-професійних програм (далі – ОПП) початкового рівня (короткий цикл) вищої освіти [Перелік освітніх програм для молодшого бакалавра 2021], обсяг якої складає 120 кредитів європейської кредитно-трансферної системи (далі – ЄКТС), а термін навчання – 1 рік 10 місяців (табл. 1).

Як видно з табл. 1, кожна із 14 аналізованих ОПП передбачає вивчення української мови, а спеціальності, що забезпечуються факультетами менеджменту й економіки й підприємництва, – ділової української мови. Загальний обсяг вивчення дисциплін варіює від 3 (за більшістю ОПП) до 4,5 кредити (073 «Менеджмент», 241 «Готельно-ресторанна справа»). За спеціальністю 181 «Харчові технології» обсяг вивчення дисципліни «Українська мова» складає 4 кредити. Підсумковим контролем вивчення дисциплін «Українська мова» й «Ділова українська мова» переважно є екзамен, притаманний 9 з 14 ОПП, тоді як залік передбачають лише 5 ОПП. Виходячи з того, що загальний обсяг підготовки за освітнім ступенем молодший бакалавр складає 120 кредитів, частка дисципліни «Українська мова» або «Ділова українська мова» в загальному навантаженні варіює від 2,5 до 3,75%.

Вивчення іноземної мови студентами освітнього ступеня молодший бакалавр у розрізі 14 аналізованих спеціальностей передбачається всіма ОПП також, причому за більшістю з них (11 із 14) обсяг становить 5 кредитів. За спеціальностями 073 «Менеджмент» і 241 «Готельно-ресторанна справа» на вивчення іноземної мови відводиться 8 кредитів, а 181 «Харчові технології» – лише 3. Таким чином, частка іноземної мови в загальному обсязі навантаження варіює від 2,5% до 6,67%. Підсумковий контроль у вигляді екзамену з іноземної мови передбачений лише 3 із 14 ОПП, рештою – залік.

Таблиця 1

**Вивчення української та іноземних мов студентами освітнього рівня молодший бакалавр
в Уманському НУС, 2021–2022 навчальний рік**

Факультет	Спеціальність		Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль	Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль
	Шифр	Назва						
Агрономії	201	Агрономія	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Екзамен
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	091	Біологія	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	101	Екологія	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	202	Захист і карантин рослин	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	203	Садівництво й виноградарство	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Інженерно-технологічний	208	Агроінженерія	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Інженерно-технологічний	181	Харчові технології	Українська мова	4	Екзамен	Іноземна мова	3	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	193	Геодезія та землеустрій	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	205	Лісове господарство	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	206	Садово-паркове господарство	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Менеджменту	073	Менеджмент	Ділова українська мова	4,5	Екзамен	Іноземна мова	8	Екзамен
Менеджменту	241	Готельно-ресторанна справа	Ділова українська мова	4,5	Екзамен	Іноземна мова	8	Екзамен
Економіки й підприємництва	071	Облік та оподаткування	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Економіки й підприємництва	075	Маркетинг	Ділова українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік

Варто відзначити, що майже за всіма спеціальностями частка навантаження на вивчення іноземної мови на 70% вища від частки на вивчення української мови, тоді як за спеціальністю 181 «Харчові технології» навантаження на вивчення української мови на 30% більше порівняно з іноземною мовою. Загалом спільна частка на вивчення української та іноземної мов у навантаженні підготовки молодших бакалаврів варіює від 5,8% до 10,4%.

Перейдемо до розгляду особливостей вивчення зазначених дисциплін у межах освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [Перелік освітніх програм для бакалавра 2021], обсяг якої складає 240 кредитів ЄКТС, а термін навчання – 3 роки 10 місяців (табл. 2).

Як видно з табл. 2, підготовка фахівців за освітнім ступенем бакалавр здійснюється за 19 спеціальностями, кожна з яких перед-

Таблиця 2

**Вивчення української та іноземних мов студентами освітнього рівня бакалавр
в Уманському НУС, 2021–2022 навчальний рік**

Факультет	Спеціальність		Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль	Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль
	Шифр	Назва						
Агрономії	201	Агрономія	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Екзамен
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	091	Біологія	Українська мова	4	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	101	Екологія	Українська мова	4	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	202	Захист і карантин рослин	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	203	Садівництво й виноградарство	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Інженерно-технологічний	181	Харчові технології	Українська мова	4	Екзамен	Іноземна мова	4	Залік
Інженерно-технологічний	208	Агроінженерія	Українська мова	3	Екзамен	Іноземна мова	5	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	193	Геодезія та землеустрій	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	205	Лісове господарство	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	206	Садово-паркове господарство	Українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Менеджменту	073	Менеджмент	Українська мова (за професійним спрямуванням)	4,5	Екзамен	Іноземна мова	8	Екзамен
Менеджменту	241	Готельно-ресторанна справа	Українська мова (за професійним спрямуванням)	4	Екзамен	Іноземна мова	9	Екзамен
Менеджменту	242	Туризм	Українська мова (за професійним спрямуванням)	4	Екзамен	Іноземна мова	9	Екзамен
Економіки й підприємництва	051	Економіка	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Економіки й підприємництва	071	Облік та оподаткування	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Економіки й підприємництва	072	Фінанси, банківська справа й страхування	Ділова українська мова	3	Залік	Ділова іноземна мова	8	Екзамен
						Іноземна мова	8	Екзамен
Економіки й підприємництва	075	Маркетинг	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Економіки й підприємництва	076	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова	5	Залік
Економіки й підприємництва	122	Комп'ютерні науки	Ділова українська мова	3	Залік	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	7	Залік
						Іноземна мова	4	Залік

бачає обов'язкове вивчення української та іноземної мов. Водночас 13 із 19 ОПП на вивчення української мови передбачають 3 кредити, а 6 ОПП – 4 кредити. Найбільший обсяг на вивчення української мови налічує 4,5 кредити й передбачений за спеціальностями 073 «Менеджмент». Таким чином, виходячи із загального обсягу навантаження підготовки бакалаврів, частка на вивчення української мови варіює від 1,25% до 1,88% та є істотно нижчою (у понад 2 рази) порівняно з освітнім ступенем молодший бакалавр. Підсумковим контролем з вивчення української мови 10 спеціальностями передбачений екзамен, а 9 – залік.

Як зазначалося вище, ОПП усіх спеціальностей освітнього ступеня бакалавр передбачають вивчення іноземної мови, а ОПП спеціальності 072 «Фінанси, банківська справа й страхування» – додаткове вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова» обсягом 8 кредитів. ОПП спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» окрім вивчення дисципліни «Іноземна мова» в обсязі 4 кредити передбачає ще й паралельне вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» в обсязі 7 кредитів. Найменшим обсягом навантаження на вивчення іноземної мови характеризується ОПП спеціальності 181 «Харчові технології» – 4 кредити, найвищим, 9 кредитів, – 241 «Готельно-ресторанна справа» й 242 «Туризм». Якщо взяти до уваги паралельне вивчення іноземної та ділової іноземної мов, то найвищим сумар-

ним значенням у 16 кредитів характеризується ОПП спеціальності 072 «Фінанси, банківська справа й страхування». Таким чином, виходячи із сумарного обсягу навантаження на підготовку бакалаврів у 240 кредитів, частка на вивчення іноземної мови варіює від 1,67 до 3,7% і лише для спеціальності 072 «Фінанси, банківська справа й страхування» складає 6,67%.

Частка іноземної мови в структурі загального навантаження за освітніми ступенями бакалавр і молодший бакалавр є досить близькою. Підсумковим контролем з іноземної мови в 6 з 19 ОПП є екзамен, а з української мови 10 ОПП передбачається залік. За усіма досліджуваними спеціальностями на вивчення іноземної мови передбачається значно більше навантаження порівняно з українською мовою, що варіює в діапазоні від 1,25 до 5,3 рази. І лише за спеціальністю 181 «Харчові технології» на вивчення української та іноземної мов передбачається однаковий обсяг навантаження – 4 кредити. Загальна частка навантаження на вивчення української та іноземних мов освітніх програм для бакалавра варіює від 3,3 до 7,9%. Такий показник є дещо нижчим порівняно з освітнім ступенем молодший бакалавр.

Зупинимося на аналізі вивчення української та іноземної мов освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти [Перелік освітніх програм для магістра 2021], обсяг якої складає 90 кредитів ЄКТС, а термін навчання – 1 рік 4 місяці (табл. 3).

Таблиця 3

Вивчення української та іноземних мов студентами освітнього рівня магістр в Уманському НУС, 2021–2022 навчальний рік

Факультет	Спеціальність		Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль
	Шифр	Назва			
1	2	3	4	5	6
Агрономії	201	Агрономія	Ділова українська й іноземна мова	3	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	101	Екологія	Іноземна мова	4	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	183	Технології захисту навколишнього середовища	Іноземна мова	4	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	202	Захист і карантин рослин	Іноземна мова	3	Залік
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	203	Садівництво та виноградарство	Іноземна мова	4	Залік

Закінчення таблиці 3

1	2	3	4	5	6
Інженерно-технологічний	181	Харчові технології	Іноземна мова професійного спрямування	4	Залік
Інженерно-технологічний	208	Агроінженерія	Іноземна мова	3	Диференційований залік
Лісового й садово-паркового господарства	193	Геодезія та землеустрій	Ділова іноземна мова	3	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	205	Лісове господарство	Ділова іноземна мова	3	Залік
Лісового й садово-паркового господарства	206	Садово-паркове господарство	Ділова іноземна мова	3	Залік
Менеджменту	073	Менеджмент (ОП Лог, МЗД, МОтаА)	Ділова іноземна мова	3	Екзамен
Менеджменту	241	Готельно-ресторанна справа	Ділова українська й іноземна мова	3	Залік
Менеджменту	242	Туризм	Ділова українська й іноземна мова	3	Залік
Економіки й підприємництва	051	Економіка	Основи наукових комунікацій іноземними мовами	3	Залік
Економіки й підприємництва	071	Облік та оподаткування	Основи наукових комунікацій іноземними мовами	3	Залік
Економіки й підприємництва	072	Фінанси, банківська справа й страхування	Основи наукових комунікацій іноземними мовами	3	Залік
Економіки й підприємництва	075	Маркетинг	Основи наукових комунікацій іноземними мовами	3	Залік
Економіки й підприємництва	076	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Основи наукових комунікацій іноземними мовами	3	Залік

Як видно з табл. 3, підготовка магістрів здійснюється за 18 спеціальностями й 20 ОПП, особливістю яких є домінування навантаження на вивчення іноземної мови. Проте за 3 спеціальностями, зокрема 201 «Агрономія», 241 «Готельно-ресторанна справа» й 242 «Туризм» передбачено вивчення дисципліни «Ділова українська й іноземна мова» з обсягом навантаження 3 кредити й підсумковим контролем у формі заліку. Для решти 15 з 18 аналізованих спеціальностей передбачається вивчення таких дисциплін, як «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» й «Основи наукових комунікацій іноземними мовами». Загальний обсяг навантаження на їх вивчення варіює від 3 до 4 кредитів. Формою підсумкового контролю з вивчення іноземної мови за всіма спеціальностями

передбачено залік, окрім спеціальностей 208 «Агроінженерія» (підсумковим контролем є диференційований залік) і 073 «Менеджмент» (підсумковим контролем є екзамен).

Здійснені розрахунки показали, що частка навантаження на українську й іноземну мови за освітнім ступенем магістр варіює від 3,3% до 4,4%. Таким чином, цей показник досить близький до показника освітнього ступеня бакалавр.

Підготовка фахівців за освітньо-науковою програмою третього рівня вищої освіти (доктор філософії) [Перелік освітніх програм для доктора філософії 2021] здійснюється за 11 спеціальностями, обсяг якої складає 60 кредитів ЄКТС, а термін навчання – 4 роки (табл. 4).

Майбутніми докторами філософії переважно вивчається іноземна мова, і лише освітньо-наукова програма (далі – ОНП) спеціаль-

**Вивчення української та іноземних мов студентами освітнього рівня доктор філософії
в Уманському НУС, 2021–2022 навчальний рік**

Факультет	Спеціальність		Предмет	Обсяг навантаження, к-т	Підсумковий контроль
	Шифр	Назва			
Агрономії	201	Агрономія	Українська й іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	103	Науки про Землю	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	202	Захист і карантин рослин	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Плодоовочівництва, екології та захисту рослин	203	Садівництво й виноградарство	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Інженерно-технологічний	181	Харчові технології	Іноземна мова	6	Екзамен
Лісового й садово-паркового господарства	205	Лісове господарство	Іноземна мова	6	Екзамен
Лісового й садово-паркового господарства	206	Садово-паркове господарство	Іноземна мова	6	Екзамен
Менеджменту	73	Менеджмент	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Економіки й підприємництва	51	Економіка	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Економіки й підприємництва	72	Фінанси, банківська справа й страхування	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен
Економіки й підприємництва	76	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях	6	Екзамен

ності 201 «Агрономія» передбачає вивчення дисципліни «Українська й іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях». За рештою спеціальностей українська мова у складі навчальних дисциплін не вивчається. Передбачається лише вивчення дисципліни «Іноземна мова в наукових дослідженнях і ділових комунікаціях» та «Іноземна мова». На вивчення зазначених дисциплін за всіма ОНП передбачено 6 кредитів із підсумковим контролем у вигляді екзамену. Таким чином, частка навантаження на вивчення дисциплін іноземної мови від загального навантаження становить 10%, що є найвищим значенням порівняно з іншими освітніми ступенями.

Висновки. Отже, аналіз досліджуваного матеріалу дозволяє вкотре підкреслити актуальність вивчення української та іноземних мов фахівцями освітніх ступенів молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії за всіма освітньо-професійними й освітньо-науковими програмами в Уманському національному університеті садівництва. Вивченню мови приділяється значна увага, що підтверджується високими питомими частками на їх навчання в структурі загального навантаження. Крім того, за деякими освітньо-професійними програмами вивчення мови диверсифікується за різними навчальними дисциплінами, зокрема, окрім власне навчаль-

них дисциплін «Українська мова» й «Іноземна мова», додатково вивчаються такі дисципліни, як «Ділова українська мова», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Ділова українська й іноземна мова», «Основи наукових комунікацій іноземними мовами», «Іноземна мова в наукових

дослідженнях і ділових комунікаціях». Зазначені освітні компоненти істотно розширюють перелік програмних результатів навчання, загальні й фахові компетенції майбутніх фахівців. Питання потребує детальнішого вивчення, що буде відтворено в наших подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О. В., Каричковська С. П. Підготовка майбутніх учителів англійської мови в університетах України і Польщі : порівняльний аналіз : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Умань : Сочінський, 2013. 177 с.
2. Каричковський В. Д., Каричковська С. П. Основні аспекти навчання іноземної мови у немовних ВНЗ України. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2017. Випуск № 77. Том 1. С. 81–85.
3. Definition of a Process of Forming Professional Communicative Competence of the Future Agrarian Experts. Vision 2025 / O. Lazariev, Yu. Fernos, L. Movchan, N. Komisarenko, S. Tymchuk, L. Neshchadym. *Education Excellence and Management Innovations through Sustainable Economic Competitive Advantage* : Proceedings of the 34-th IBIMA Conf., 13–14 November 2019 / Editor : Khalid S. Soliman. Madrid, Spain, 2019. P. 11099–11107.
4. Перелік освітніх програм для молодшого бакалавра. *Інформаційний пакет ЄКТС* : вебсайт. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=jbachelor> (дата звернення: 05.11.2021).
5. Перелік освітніх програм для бакалавра. *Інформаційний пакет ЄКТС* : вебсайт. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=bachelor> (дата звернення: 05.11.2021).
6. Перелік освітніх програм для магістра. *Інформаційний пакет ЄКТС* : вебсайт. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=master> (дата звернення: 05.11.2021).
7. Перелік освітніх програм для доктора філософії. *Інформаційний пакет ЄКТС* : вебсайт. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=fdoctor> (дата звернення: 05.11.2021).

REFERENCES

1. Bykovska, O. V. (2013). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy v universytetakh Ukrainy i Polshchi: porivnialnyi analiz [Training of future English teachers in universities of Ukraine and Poland: a comparative analysis]*. Monograph. National. pedagogical university named after. M. P. Drahomanov. Uman : Sochinskyi [in Ukrainian].
2. Karychkovskyi, V. D. Karychkovska, S. P. (2017). *Osnovni aspekty navchannia inozemnoi movy u nemovnykh VNZ Ukrainy [The main aspects of foreign language teaching in non-language universities of Ukraine.] Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogichni nauky" Khersonskoho derzhavnoho universytetu – . Collection of scientific works "Pedagogical Sciences" of Kherson State University, 77, pp. 81–85[in Ukrainian]*.
3. Lazariev, O., Fernos, Yu., Movchan, L., Komisarenko, N., Tymchuk, S., Neshchadym, L. (2019). Definition of a Process of Forming Professional Communicative Competence of the Future Agrarian Experts. Vision 2025: Education Excellence and Management Innovations through Sustainable Economic Competitive Advantage. Proceedings of the 34-th IBIMA Conf. 13–14 Nov. 2019. Editor: Khalid S. Soliman. Madrid, Spain. pp. 11099–11107. ISBN: 978-0-9998551-3-3. (*Web of Science*).
4. Informatsiinyi paket YeKTS. Perelik osvritnikh prohran dlia molodshoho bakalavra [ECTS information package. List of educational programs for junior bachelor's degree]. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=jbachelor> (Last accessed: 05.11.2021) [in Ukrainian].
5. Informatsiinyi paket YeKTS. Perelik osvritnikh prohran dlia bakalavra [ECTS information package. List of educational programs for bachelor's degree]. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=bachelor> (Last accessed: 05.11.2021) [in Ukrainian].
6. Informatsiinyi paket YeKTS. Perelik osvritnikh prohran dlia mahistra [ECTS information package. List of educational programs for master's degree]. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=master> (Last accessed: 05.11.2021) [in Ukrainian].
7. Informatsiinyi paket YeKTS. Perelik osvritnikh prohran dlia doktora filosofii. [ECTS information package. List of educational programs for doctor of philosophy degree]. URL: <https://ects.udau.edu.ua/ua/informaciya-po-programam.html?level=fdoctor> (Last accessed: 05.11.2021) [in Ukrainian].

S. P. KARYCHKOVSKA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages,
Uman National University of Horticulture,
Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: karychkovska@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0620-4392>*

I. I. CHUCHMII

*Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages,
Uman National University of Horticulture,
Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: chirine.ua@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7393-8081>*

**PECULIARITIES OF THE STUDIES OF UKRAINIAN AND FOREIGN LANGUAGES
IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES OF UKRAINE**

The article reveals the urgency of the problem of professional training of future specialists for the agricultural sector of Ukraine in higher education institutions. The study focuses on communication as a necessary means of forming one of the professional competencies. The specifics of the educational process are highlighted, which is impossible without full mastery of language competencies, because professional communication is a complex multifaceted process caused by many factors, which has a complex structure.

The article considers educational-professional and educational-scientific programs of preparation of future specialists of educational levels junior bachelor, bachelor, master and doctor of philosophy in the context of 6 faculties and 19 specialties at Uman National University of Horticulture. The article emphasizes the study of disciplines “Ukrainian language”, “Business Ukrainian language”, “Foreign language”, “Business foreign language”, “Business Ukrainian and foreign language”, “Fundamentals of scientific communication in foreign languages” and the share of each from the analyzed disciplines to the total volume of relevant educational programs was analyzed, the ratio of loads on the study of Ukrainian and foreign languages is calculated, the types of final controls of these educational components are analyzed.

It is established that the analyzed scientific programs are focused on the acquisition by students of professional knowledge, skills, abilities and other competencies for the successful implementation of their future professional activity. It was found that the study of language is given considerable attention, as evidenced by their high specific shares in the structure of the total load. In addition, according to some educational and professional programs, language learning is diversified by different disciplines. These educational components make it possible to significantly expand the list of both program learning outcomes and general and professional competencies of future professionals.

Key words: institution of higher education, educational level, educational and professional program, educational and research program, social and humanities disciplines, future specialist, Bachelor, Master, Doctor of Philosophy.

УДК 37.011.3-051:124.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.15>

Г. А. КОЗАК

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: Galina.Gayduk123@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2920-2530>

ТЕРМІНАЛЬНІ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІВ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються цінності, які свого роду виступають векторами поведінки людини та визначають те, як індивіду потрібно діяти в певних ситуаціях вибору, керуючись при цьому власними внутрішніми поглядами, якостями характеру, тобто всім тим, що є для нього важливим і значущим, яке формується в людини протягом її життєдіяльності. За основу було взято модель ціннісних орієнтацій М. Рокіча, згідно з якою цінності людини розподілені на дві великі групи: інструментальні (переважні способи поведінки, засоби досягнення кінцевих цілей) та термінальні (цілі, яких би людина хотіла досягти протягом свого життя). Саме вивчення цих двох груп цінностей було здійснено у педагогічних працівників, які є, на нашу думку, їх трансляторами, людьми, які здійснюють їх опосередковане перенесення на інших учасників системи професійних відносин «людина – людина», а саме на учнів, у процесі своєї трудової діяльності. Дослідження інструментальних та термінальних цінностей у контексті цієї статті здійснювалось у педагогічних працівників, які перебувають на різних етапах професійної діяльності. Як відомо, класична модель професійного становлення особистості включає в себе етапи вибору, навчання, адаптації та особистісної реалізації у професійній діяльності, тож нами у вибірці досліджуваних було виділено три групи досліджуваних із різним стажем професійної діяльності, а саме: період професійної адаптації (педагоги зі стажем роботи до 5 років); період професійної реалізації (педагоги зі стажем роботи до 10 років); період професійної стагнації (педагоги зі стажем роботи більше 10 років), в яких здійснювалося вивчення їх термінальних та інструментальних цінностей. Як діагностичний інструментарій була взята «Методика смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва», яка дає змогу оцінити джерело сенсу життя, що може бути знайдено людиною в минулому, теперішньому і майбутньому або на усіх етапах життя індивіда. Ця методика також дала змогу виявити позитивні риси, які проявляються в поведінці людини (термінальні цінності та інструментальні цінності – цілі, до яких людина прагне).

Ключові слова: особистість, педагог, цінності особистості, термінальні цінності, інструментальні цінності.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства в непростий для всього людства період передбачає переоцінку особистістю власного життя, ставлення до нього, моральні, етичні правила своєї поведінки, а також системи цінностей, які є продуктами матеріальної та духовної діяльності людини та складають органічну частину культури кожної особистості.

Як ми знаємо, одним з основних трансляторів цінностей і ціннісних орієнтацій є педагог, оскільки він є авторитетом у певній галузі, впливає на інших суб'єктів у процесі педагогічної взаємодії, внаслідок чого передає свій досвід і знання, є взірцем для наслідування.

Класично загальна модель професійного становлення особистості включає етапи вибору, навчання, адаптації та особистісної реалізації

у професійній діяльності. У контексті вивчення термінальних та інструментальних цінностей педагога варто зупинитися на аналізі процесу його професійного становлення на етапах адаптації та особистісної реалізації у професійній діяльності. За основу дослідження були вибрані такі періоди професійного становлення педагога: 1 – період професійної адаптації (педагоги зі стажем роботи до 5 років); 2 – період професійної реалізації (педагоги зі стажем роботи до 10 років); 3 – період професійної стагнації (педагоги зі стажем роботи більше 10 років). Відповідно, можна зробити припущення, що на цих етапах професійної діяльності у педагогів присутні різні системи цінностей, які мають вплив на інших суб'єктів навчального процесу, тому їх визначення є важливою умовою розви-

тку особистості інших учасників навчального процесу.

Аналіз останніх публікацій. Проблему цінностей особистості досліджували багато науковців, таких як Л. Божович, В. Ядов, І. Кон, С. Моріс, С. Фельдман, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Л. Виготський та інші. Класифікацію цінностей педагогів можна знайти у працях Дж. Хазарда, Н.Ю. Гузевої, Є.Н. Шиянова, С.Г. Вершловського.

Виклад основного матеріалу. Грунтовний теоретичний огляд основних підходів до визначення цінностей особистості дав змогу визначити цінності як певні принципи, які є координаторами поведінки людини та визначають те, як їй потрібно поводитися в певних ситуаціях. М. Рокіч розмежував цінності на два класи – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності М. Рокіч визначає в тому, що певна завершальна ціль людського існування (наприклад, щасливе сімейне життя, мир у всьому світі) з особистісної та суспільної позиції є тим, до чого має прагнути кожна людина; в інструментальних цінностях він вбачав переконання у тому, що спосіб певних дій людини (щирість, раціональність) з особистісної та суспільної позиції є найкращим у будь-яких ситуаціях. По суті, розмежування термінальних та інструментальних цінностей здійснює досить традиційне розрізнення цінностей-цілей і цінностей-засобів [Рокич : 43–48]. На основі цих поглядів М. Рокіч розробив методику визначення інструментальних та термінальних цінностей особистості, яка була модифікована Д. Леонт'євим та лягла в основу нашого дослідження.

Методика вивчення смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонт'єва [Леонт'єв : 16] дає змогу оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (мета), або в сьогоденні (процес), або в минулому (результат), або у всіх трьох складниках життя.

Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень, що відбивають уявлення про фактори свідомості життя особистості. Досліджуваному пропонуються пари протилежних тверджень. Його завдання – вибрати одне із тверджень, яке, на його думку, більше відповідає дійсності, і відзначити одну із цифр (1, 2, 3) залежно від того, наскільки він впевнений у виборі (або 0, якщо обидва затвердження,

на його погляд, однаково правильні). Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення (проценти). Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, що відповідають позиціям, відзначеним випробуванним. Результати представлені у 5 субшкалах:

1) *субшкала «цілі у житті»*. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті випробуваного цілей для майбутнього, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть за загального високого рівня свідомості життя (ОЖ) будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом із тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, а й особу, плани якої не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами;

2) *субшкала «процес життя»*, або інтерес та емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні;

3) *субшкала «результативність життя»*, або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено було прожито його частину. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле здатне надавати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя;

4) *субшкала «локус контролю – Я» (Я – господар життя)*. Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями й уявленнями про його сенс.

Низькі бали – зневіра в своїх силах, у контролі власного життя;

5) *субшкала «локус контролю – життя»*, або керованість життя. У разі високих балів людині притаманні переконання в тому, що вона може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна, і безглуздо будь-що загадувати на майбутнє.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтєва [Леонтєв : 16], перевагою якої є компактність, швидкість у проведенні й обробці результатів.

Методика містить два переліки цінностей: 1) позитивні риси, які проявляються в поведінці людини (термінальні цінності); 2) цілі, до яких людина прагне (інструментальні цінності). Випробуваням пропонується перелік, який містить деякі позитивні риси, що проявляються у поведінці людей, та завдання вибору тієї з них, яка є найбільш цінною за будь-яких обставин, і так далі потрібно прорангувати всі якості. Наступне завдання потребує оцінювання реалізації вибраної якості в житті у відсотках (%).

За результатами методики легко вирахувати кількісний показник схожості ієрархій ціннісних орієнтацій. Мірою схожості виступає коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Критичні значення цього коефіцієнта при $n=18-0,41$ (для 5%-го) і $0,55$ (для 1%-го рівня значущості).

Коефіцієнт Спірмена дає змогу виміряти не тільки близькість результатів двох індивідів, а й близькість індивідуальної ієрархії з узагальненою ієрархією групи. Для отримання групових результатів для кожної з цінностей підраховується середнє арифметичне значення рангу за даними всієї групи, а потім отримані усереднені ранги всіх цінностей повторно рангуються в порядку зростання: цінності з найменшим усередненим рангом приписується вторинний ранг 1, наступній – вторинний ранг 2 тощо. Результатом цієї процедури є групова ієрархія ціннісних орієнтацій, представлена в тій же формі, що й індивідуальні результати.

У методиці життя вважається осмисленим у разі наявності цілей, задоволення, одержуваного при їх досягненні, і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати

завдання з наявних і добиватися результатів. Важливим є ясне співвіднесення цілей з майбутнім, емоційної насиченості – зі справжнім, задоволення – з досягнутим результатом, минулим.

У педагогів із стажем професійної діяльності до 5 років виокремлено такі термінальні цінності, як: старанність (27,8%), відповідальність і вихованість (по 18,5%). Серед інструментальних виокремлено такі цінності, як: сімейне життя (22,2%), цікава робота (18,5%) та щастя інших (14,8%).

Прояв термінальних цінностей в цій групі характеризується локалізацією цінностей прийняття інших, де рівень їх життєвої реалізованості становить $\approx 75\%$. Інструментальні цінності у цій групі групуються навколо цінностей міжособистісних відносин. Рівень їх життєвої реалізованості становить $\approx 70\%$. Відсотковий рівень реалізації виокремлених термінальних та інструментальних цінностей випробуваних педагогів у групі 1 наведений у табл. 1.

Таблиця 1
Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей у групі педагогів із стажем роботи до 5 років

Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
старанність	75,62	сімейне життя	73,75
відповідальність	65,83	цікава робота	74,16
вихованість	64,16	щастя інших	72

Загалом, характеризуючи цю досліджувану групу педагогів, виокремлюються такі особистісні характеристики, як здатність задовольняти загальножиттєві мотиви самовизнання, матеріальне забезпечення, потреба у високому заробітку від педагогічної діяльності, бажання мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю. Сюди входять також здібності особистості педагога забезпечувати досконалий стан педагогічної діяльності, набір ідеальних загальнолюдських якостей вчителя, його толерантна поведінка відносно інших учасників взаємодії, досконалість у відносинах між людьми, при цьому здатність забезпечувати собі комфорт у процесі цієї діяльності, підтримувати комунікативні зв'язки з усіма учасниками педагогічної взаємодії. Педагогічний працівник здатен

підтримувати на належному рівні мотиви, що стосуються його педагогічної діяльності, свій соціальний статус педагога, творчо підходити до їх досягнення, при цьому переживаючи емоції, що посилюють активність, поживляють людину, спонукають її до діяльності. Сми­с­ло­жит­те­вий супровід окреслений вираженою орієнтацією на процес життя (емоційну насиченість життя), що визначає їх єдиний смисл – смисл гедоністичного життя людини, яка живе сьогоднішнім днем. Система термінальних цінностей характеризує цих педагогів як дисциплінованих і старанних, вони вміють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов’язку реалізується у вираженій працелюбності та показниках продуктивності у роботі; в системі інструментальних цінностей домінують цінності міжособистісних відносин.

У групі педагогів зі стажем професійної роботи від 5 до 10 років виокремлено такі термінальні цінності, як раціоналізм та сміливість (по 27,3%); життєрадісність (22,7%); незалежність (19,7%); а серед інструментальних цінностей – кохання (24,2%), цікава робота (22,7%) та наявність друзів (21,2%). Відсотковий рівень реалізації виділених термінальних та інструментальних цінностей досліджуваних педагогів представлений у табл. 2.

Таблиця 2

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей у групі педагогів із стажем роботи від 5 до 10 років

Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
раціоналізм (сміливість)	79 (80)	кохання	71
незалежність	82,5	цікава робота	75
життєрадісність	72,5	наявність друзів	83,75

Таким чином, характеризуючи цю групу досліджуваних педагогів, можна виокремити розвинуті інтернальні здібності для психологічної близькості з різними людьми; сформовані смислоттєві установки усвідомлення мети в житті та локусу контролю «Я» визначають їх цілеспрямованість, ініціативність і розвинутість почуття допомоги іншому; орієнтація свободи вибору сприяє подоланню бар’єрів у спілкуванні через вміння керувати емоціями й адаптивну

гнучкість. Загалом для педагогічних працівників із стажем педагогічної діяльності від 5 до 10 років, коли у їхній професійній діяльності мають місце страхи контролю за вчителем з боку адміністрації навчального закладу, що позначається на здатності займати конструктивну позицію і мати свободу діяльності; такий педагог усвідомлює і приймає складність, неоднозначність і непередбачуваність навколишнього середовища, мириться з нею і враховує її в своїх діях. Розвинута альтруїстична орієнтація блокує корисливі особисті інтереси і потреби стосовно інтересів інших людей чи груп, тому вони добре взаємодіють з іншими групами осіб чи окремими індивідами, мають добре розвинуту комунікативну толерантність, яка включає в себе пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки і спілкування, і при цьому вони орієнтовані на комфортні тенденції поведінки. Система термінальних цінностей цих досліджуваних характеризується безпосереднім емоційним світосприйняттям, а система інструментальних цінностей сповнена індивідуалізму життя.

У групі педагогів із стажем професійної діяльності більше 10 років виокремлено такі термінальні цінності, як незалежність (24,7%), раціональність (20,9%) та самоконтроль (20,9%); а серед інструментальних цінностей – непримиренність до недоліків у собі та інших (22,2%), розваги (20,9%), суспільне визнання (наявність хороших і вірних друзів, кохання) (по 18,5%). Відсотковий рівень реалізації виділених термінальних та інструментальних цінностей цих досліджуваних наведений у табл. 3.

Таблиця 3

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей у групі педагогів із стажем роботи більше 10 років

Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
незалежність	84,37	непримиренність до недоліків у собі та інших	53,75
раціональність	76,66	розваги	65,71
самоконтроль	75	суспільне визнання (наявність хороших і вірних друзів, кохання)	36,66 (85; 30)

Таблиця 4

Розподіл показників рангової кореляції (rs) за результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонт'єва

<i>термінальні цінності</i>		
Досліджувані групи	група 2	група 3
група 1	-0,46	-0,50
група 2		0,57
<i>інструментальні цінності</i>		
група 1	-0,33	-0,57
група 2		0,55

Загалом характеризуючи цю групу досліджуваних педагогів, можемо виокремити їх виражене прагнення до завойовування авторитету, бажання користуватися повагою серед інших, критичну вимогливість до себе, підвищення самоцінності та самооцінки, завдяки яким вони будують відносини з оточенням. Для цієї категорії осіб має значення добрий заробіток і матеріальна винагорода від педагогічної діяльності, що дозволяють забезпечити сім'ю. На фоні актуалізованої потреби у визнанні та матеріальному забезпеченні цим педагогічним працівникам легше зорієнтувати свою поведінку у напрямі уникнення невдач у процесі педагогічної діяльності, адже вони переосмислили життя загалом, у них наявні загальножиттєві цілі, вони здатні добиватися позитивних результатів, здатні усвідомлювати неоднозначність і непередбачуваність навколишнього світу, миритися з нею і враховувати її в своїх діях у процесі педагогічної роботи. Система термінальних та інструментальних цінностей цих педагогів характеризується незалежним індивідуалізованим характером, де домінуючими виступають цінності особистого життя.

Варто додати зафіксовані відмінності у змісті термінальних та інструментальних цінностей у досліджуваних групах педагогів, які мають значуще кількісне підтвердження. Після визначення рангової позиції цінностей в кожній із досліджуваних груп було підраховано середнє арифметичне значення рангу. Коефіцієнт Спірмена (rs) дав змогу виміряти близькість міжгрупової ієрархії цінностей у кожній досліджуваній групі. Критичні значення коефіцієнта Спірмена при $n = 18$ – $rs = 0,41$ при $p = 0,05$ та $rs = 0,55$ при $p = 0,01$ (табл. 4).

Отримані результати показують, що існує позитивний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групою педагогів із стажем роботи від 5 до 10 років та групою педагогів із стажем більше 10 років,

що свідчить про близькість розподілу цінностей цих досліджуваних, а також негативний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групою педагогів із стажем до 5 років та групою педагогів із стажем від 5 до 10 років; та групою педагогів із стажем роботи від 5 до 10 років і групою педагогів із стажем більше 10 років, що підтверджує розходження в розподілі цінностей. Таким чином, якісний аналіз %-вого розподілу термінальних та інструментальних цінностей, оцінка їх життєвої реалізованості досліджуваними педагогами та коефіцієнт рангової кореляції як міра схожості ціннісних ієрархій у кожній досліджуваній групі продемонстрували тенденційну закономірність їх прояву.

Висновок. Проведений аналіз дає змогу зробити такі висновки: якщо у педагогів групи 1 ще можна помітити прагнення до професійного удосконалення як використання можливості розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури через переживання емоційної наповненості життям, що властиве цьому віковому періодові, то у досліджуваних групах 2 і 3 можна помітити прагнення до комфортного благополуччя, а висока реалізованість індивідуальних цінностей дає змогу переживати внутрішню гармонію, свободу від внутрішніх протиріч, сумнівів через максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рокіч М. Природа человеческих ценностей. Свободная пресса. 1973. Вип. 5. С. 43–48.
2. Леонт'єв Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 1992. 16 с.

REFERENCES

1. Rokich M. (1973) Priroda chelovecheskih cennostej. Svobodnaja pressa. Vip. 5. S. 43–48.
2. Leont'ev D.A. (1992) Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO). Moskva: Smysl. 16 s.

H. A. KOZAK

Candidate of Psychological Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Pre-School and Primary Education,

Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: Galina.Gayduk123@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2920-2530>

**TERMINAL AND INSTRUMENTAL VALUES OF TEACHERS
WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE**

This article examines the values that are a kind of vectors for human behaviour and determine how an individual should act in certain situations of choice, guided by his or her inner views, qualities of character, i.e., by all that is significant for him/her and what has been formed in a personality during the life. M. Rokich's model of value orientations was taken as a basis. According to the model, human values are divided into two large groups: instrumental (predominant behaviors, means of achieving ultimate goals) and terminal values (goals that a person would like to achieve during his/her life). The study of these two groups of value was carried out by teachers, who are, in our opinion, their translators, who carry out their indirect transfer to other participants in the system of professional relations “man-man”, namely, students, in the course of their work. In the context of this article, the study of instrumental and terminal values was carried out on the teachers who are at different stages of professional activity. As it is known, the classical model of professional development of the individual includes stages of selection, training, adaptation, and personal realization in professional activities, so we have selected three groups of subjects with different lengths of professional activity, namely: the period of professional adaptation (teachers with working experience up to 5 years); 2 – the period of professional realization (teachers with working experience up to 10 years); 3 – the period of professional stagnation (teachers with more than ten years of experience), and, we have researched their terminal and instrumental values. The method of “Meaningful life orientations of D. Leontiev” has been taken as a diagnostic tool. It allows assessing the source of the meaning of life, which a person can find in the past, present, and future, or at all stages of an individual's life. This technique also identified positive features manifested in human behavior (terminal values) and the goals to which a person aspires (instrumental values).

Key words: personality, teacher, personality values, terminal values, instrumental values.

UDC 811.161

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.16>

O. M. KORDYUK

*Lecturer at the Department of English Language and Literature,
V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University,*

Mykolaiv, Ukraine

E-mail: elena.kordyuk78@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2362-8557>

M. G. SEMERDZIAN

Lecturer at the Department of Physical Training and Sport,

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University,

Mykolaiv, Ukraine

E-mail: nsemerdzan@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2293-5715>

O. Y. BUCHCOV

Lecturer at the Department of Physical Training and Sport,

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University,

Mykolaiv, Ukraine

Mykolaiv, Ukraine

E-mail: sashabizzz@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5307-0235>

**FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS:
THEORETICAL ASPECT**

The article emphasizes that modern higher education is aimed at forming a competent student, a future teacher of NUS, who has fully mastered the professional subjects provided by the curriculum of the specialty; it was found that the main feature of a competitive specialist is the mastery of terminological vocabulary, i.e. the formation of terminological competence, based on the ability to use terms with accuracy, relevance and correctness in oral and written professional speech; based on the analysis of scientific sources it is established that terminological competence is a deep mastery of the terminology of the chosen profession at the level of special (professional) and psychological-pedagogical disciplines, the ability to operate the terminology system during practical training, in the process of independent work; the concept of “term” in linguistic circulation is studied; the notion of “term” and “common word” is distinguished; the signs of the terms to which it belongs are characterized: systematicity; the presence of a classification definition; brevity; strict conventionality; stylistic neutrality; involvement in the system of a certain industry; compliance with language standards; accuracy and brevity; derivational ability; invariance; high information; groups of terms and types of terms are analyzed – commonly used (ordinary words that have become widespread); intersectoral terms (taken from different branches of science, technology; names of objects, qualities, signs, actions, phenomena that are equally used in everyday language, fiction and documents); narrowly specialized terms (specially developed terminology to serve the needs of only one specific sector); the dominant requirements for the use of terms are clarified, which provide for the use of the term in one form fixed in the dictionary, observance of the rules of formation of derivative forms from it; it is emphasized that the active influx of foreign terms into the Ukrainian dictionary, coexistence in the terminology of national and international is not always justified.

Key words: term, commonly used word, terminological system, terminological competence, groups of terms, types of terms.

Introduction

Vectors of modern education are aimed at forming a competent student – a future teacher of New Ukrainian School, who has mastered professional disciplines and has developed communicative

competence, which includes the ability to “work with a text as a basic unit of speech: create his own statements, know the rules of documentation he will deal with in his professional activity; use the most important dictionaries (terminological,

orthographic, orthoepic, etymological, etc.); select appropriate terms from the specialty; adhere to the norms of the modern Ukrainian literary language” [Ruskulis, Zaitseva : 7]. One of the indicators of language acquisition, a sign of a competitive specialist is a skillful mastery of terminological vocabulary, i.e. it is a terminological competence, which is a component of professional, based on the ability to use terms in oral and written professional speech with accuracy, relevance and correctness.

1. Problem statement

We are impressed by the opinion of V. Avramenko that the main problem in the process of forming language and professional competence of a specialist in any field is not only the acquisition of terminology, but also the study of problems of formation, normalization and codification of Ukrainian national terminology which after gaining the independence by Ukraine and changes in the status of the Ukrainian language, the expansion of its functions in the state has entered a new stage of its development [Avramenko V.]. S. Doroshenko, studying the concept of “terminological competence”, emphasizes that it reflects the willingness and ability of a specialist to demonstrate appropriate personal qualities in situations of professional communication, mobilizing knowledge of professional terminology, skills and abilities to use accurately and linguistically correct terms orally and in written professional speech in accordance with regulatory requirements” [Doroshenko S.]. G. Rakshanova, I. Nazarenko find out that professional-terminological competence is “the formed ability to use professional terms accurately and expediently during the performance of official duties; acquired skills and abilities to grammatically correct build a sentence construction and his own dialogue, using the experience gained during the study of special disciplines of their specialty [Rakshanova G., Nazarenko I.]. We completely agree with such opinions of scientists and believe that the terminological competence of the future teacher is a deep mastery of the terminology of the chosen profession at the level of special (professional) and psychological-pedagogical disciplines, the ability to operate the terminology system in practical training and doing individual work.

The purpose of the article is to outline the concept of “terminological competence”, to clarify the concept of “term” in modern scientific circulation, to analyze groups and types of terms and features of using them.

2. Analysis of previous researches

The study of the terminological layer of vocabulary is comprehensively presented in the works of the following scholars: L. Boyarova, V. Vynnyk, V. Dubichynsky, V. Zhayvoronok, T. Kiyak, I. Kochan, L. Polyuga. Y. Pradid, L. Symonenko and others. Problems of formation of terminological (professional-terminological) competence are deeply studied in the modern scientific literature: A. Aleksyuk, Z. Girich, N. Golub, S. Goncharenko, O. Goroshkina, I. Gudzik, I. Drozdova, V. Mykhailyuk, A. Nikitina, G. Onufrienko, M. Pentyliuk, L. Ruskulis, O. Savchenko, T. Yavorskaya and others. Scientists offer the results of theoretical studies and offer practical ways to form terminological competence in classes in disciplines of professional orientation, provided by the curriculum of the specialty.

3. Results and discussions

The terminological competence of a future teacher is, first of all, mastering of professional terminology, because “professional vocabulary plays an important role in the development of science and technology and is able to determine the direction for further development of their theoretical positions. As the main means of expression, storage and transmission of special scientific and technical concepts, terminology provides the formulation of problems and the continuity of scientific knowledge” [Tkachenko K. : 5]. According to the Great Explanatory Dictionary of the Ukrainian language, a term is “a word or phrase that means a clearly defined special concept of any branch of science, technology, art, social life, etc.” [Velykyy : 1444]. O. Selivanova notes that the term “is a component of the system of language signs, which serves communication in a particular area together with the commonly used lexicon” [Selivanova O. : 736]. B. Golovin and R. Kobrin believe that this word or combination of words that expresses and forms a professional concept and is used to develop a particular profession. [Golovin B., Kobrin V. : 5]. Thus, scholars define a term as a word or phrase that is used in a particular field.

However, it is not always possible to draw a clear line between terms and common words for several reasons: terms are components of the explanatory dictionary of the language, already mastered by the system of modern Ukrainian literary language; almost every newly formed word is a product that is projected on a system that has already been developed by scientific knowledge; the purpose of non-term words is to clarify scientific knowledge; almost every word is potentially a term; contrasting the meanings of terms and non-terms according to accuracy is unfair [Kotelova N. : 41].

According to O. Selivanova, terms are characterized by certain features, which include: systematic; the presence of a classification definition; brevity; strict conventions; stylistic neutrality; involvement in the system of a certain industry; compliance with language standards; accuracy and brevity; derivational ability; invariance; high information [Selivanova O. : 736–737]. In the structure of terms, linguists propose to distinguish the following types of terminological units: 1) simple: non-derivatives and derivatives; 2) complex; 3) folded; 4) terms-symbols and terms-half-symbols.

According to the fields of knowledge, terms are divided into several groups: 1) The table represents the views of scholars on this problem.

Table

Scholars	Groups of terms
B. Golovin, R. Kobrin	terms of science; terms of equipment and production; terms of management; terms of culture and sports
V. Rusanivsky	scientific terminology; socio-political; socio-economic; legal
“Modern Ukrainian literary language. Vocabulary and Phraseology”	socio-political terminology (economic, philosophical, logical, psychological, pedagogical, historical, legal, diplomatic, financial, official-business); terminological vocabulary (literary and linguistic terminology; artistic and artistic (musical, theatrical, cinematographic, fine arts, architectural); physical-mathematical, natural, geological-geographical and technical terminology; metallurgical, mechanical engineering, mechanical engineering), radio terminology, agricultural, medical, sports, military, aviation, etc.

There are three types of terms in the scientific literature: commonly used are ordinary words

that have become widespread; names of objects, qualities, signs, actions, phenomena that are equally used in everyday language, fiction and documents. Such terms are simple, accessible, clear. They are not always convenient, often ambiguous, allow different interpretations, can be used in one or another meaning. Their use is appropriate if the meaning is clear to all and does not raise any doubts in a particular context; *intersectoral terms* – terms taken from various fields of science, technology, as well as professionalism; *narrowly specialized terms* – specially developed terminology to serve the needs of only one specific field (morph – linguistics, atom – physic etc.) [Ruskulis, Zaitseva]. The set of terms is the terminology of the sector. It should be emphasized that the formation of a student’s terminological competence is based on the mastery of intersectoral (pedagogy, psychology, methods of teaching a particular discipline) and specialized terminology (according to the specialty that is obtained).

The use of terms is subject to certain requirements to which scientists refer: the term should be used only in one form recorded in the dictionary; the term should be used with one meaning fixed in the dictionary; when using the term, the formation of derivative forms should be strictly adhered to.

However, as V. Avramenko emphasizes, there is an urgent problem of the emergence of a large number of borrowed terms, their active influx into the Ukrainian dictionary, coexistence in the terminology of national and international is not always justified [Avramenko V.]. We emphasize that the use of terms of foreign origin should be limited, on the one hand, but it is impractical to replace them with poorly formed Ukrainian counterparts.

The formation of terminological competence is based on the approaches, principles, methods and techniques of teaching, the relationship (figure).

Deep analysis of scientific sources (Z. Bakum, N. Golub, O. Goroshkina, T. Donchenko, V. Doroz, S. Karaman, O. Kopus, A. Nikitina, S. Omelchuk, M. Pentilyuk, L. Ruskulis, T. Symonenko, G. Shelekhova, etc.) allows us to identify specific approaches to the formation of terminological competence: competence, research, text-centric, functional-stylistic. Thus, the competence approach

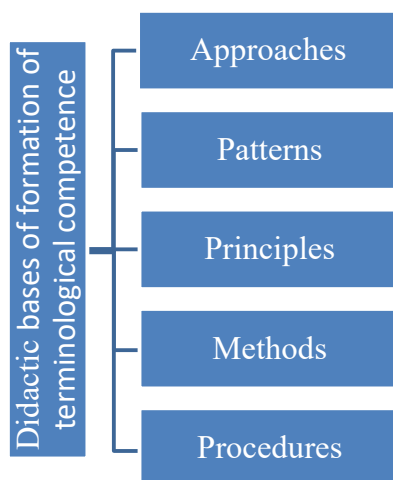


Fig. Didactic basics of forming terminological competence

is a guideline that “directs the professional activities of teachers to fulfill the main goal of language education – the education of language personality, which has a system of knowledge, skills and abilities that will ensure its high level of communication in various life situations” [Pentelyuk M. : 5]; functional and stylistic approach will provide education of a linguistic personality, which would be free to possess all the riches of language at the phonetic, lexical, grammatical and stylistic levels [Ruskulis L. : 68], its implementation is based on the processing of the text, where a particular term functions. Working with a text is the basis of a text-centric approach, which provides the development of the ability to have a conversation, to express oneself as a highly cultured linguistic personality.

For the methodology of work on the formation of terminological competence it is important to take into account the patterns of language learning, to which the authors of the textbook “Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools” [Methods : 30] refer: *regularities of language learning*: constant attention to the matter of language, its sound system; understanding the semantics of language units; the ability to master the norm of literary language; assessment of the expressive possibilities of the native language; development of language sense, gift of speech; advanced development of oral speech; dependence of speech skills on knowledge of grammar and vocabulary of the language; *regularities of speech acquisition*: constant

attention to the matter of language, its sound system; understanding the semantics of language units; the ability to learn the norms of literary language [Ibid]. We consider it necessary to take into account these patterns, because they are based on learning the vocabulary of the Ukrainian language, in particular the terminology.

The conducted investigations convince us of the need to take into account the principles of scientificity, continuity and prospects, systematicity and consistency, the connection of theory with practice, independence and activity [Methods]. Dominant, in our opinion, is taking into account the principle of scientificity, the main purpose of which is to acquaint students with scientific information, teach them to operate with reliable, verified facts, based on the teachings of scientists, analyze their studies and critically evaluate and operate terminology, be able to explain the meaning of the term. The principle of systematicity provides a clear procedure for mastering the terms in accordance with professional disciplines and courses of psychological, pedagogical and methodological direction. This principle is closely related to the principle of continuity and perspective, as a student learns the terms in stages in close connection and with a gradual complication. Of course, theoretical foundations of any study must be confirmed by practical developments, so it is also important to consider the principle of connection between theory and practice. The student begins to operate with terminology under the close supervision of the teacher, who informs, directs and advises the applicant.

The outlined specific approaches and principles of training allow to define a system of methods and receptions on mastering the terminology of a specialty. Versatile analysis of scientific and scientific-methodical literature allows us to identify the following specific teaching methods: the method of working with educational and scientific-information sources, the method of discussion, observation and analysis of linguistic phenomena, linguistic experiment. The main task in the process of preparing future teachers is to choose a correct method of teaching considering these factors: the specificity of the discipline, its theoretical and practical direction; topic’s features and the amount of material students need to learn;

the amount of time for learning; the availability of information technology and the possibility of their implementation in the educational process; age and psychological characteristics of students [Ruskulis L. : 43].

Conclusions

The conducted research made it possible to prove the main role of mastering the terminological vocabulary of the specialty received by a student of a higher education institution of pedagogical orientation, which forms his terminological

competence. Modern scientific studies prove that for a successful professional activity a competitive specialist must correctly understand and competently apply the relevant special terminology. It is important to take into account the approaches, patterns, principles and methods of teaching for the successful mastering of terms.

In the future we plan to offer a system of exercises and tasks aimed at forming the terminological competence of a modern student, a future teacher.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. Термінологічна компетентність як компонент мовно-професійної культури фахівців економічного профілю. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/.pdf>.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Головин Б., Кобрин Р. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособ. для филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1987. 104 с.
5. Дорошенко С.М. Формування термінологічної компетенції студентів технічного профілю. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7122/Doroshenko.pdf?sequence=1>
6. Котелова Н.З. Семантическая характеристика терминов в словарях. Проблематика определенных терминов в словарях разных типов. Л.: Наука, 1976. С. 36-42.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
8. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 3–5.
9. Ракшанова Г.Ф., Назаренко І.Л. Формування фахової термінологічної компетентності у студентів. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/download/194/186/>.
10. Рускуліс Л.В., Зайцева Т.А. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2014. 306 с.
11. Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 22 (209). Ч. 1. С. 66–71.
12. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с., с. 736
13. Ткаченко К.Г. Теоретичні основи методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Modern Directions of Theoretical and Applied Researches*. 2013. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-contentof-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013>.

REFERENCES

1. Avramenko V. () *Terminologichna kompetentnist` yak komponent movno-profesijnoyi kul`tury` faxivciv ekonomichnogo profilyu* [Terminological competence as a language and professional culture component of economic specialists]. Retrieved form: (<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/.pdf>)
2. *Aleksyuk A.M. (1998). Pedagogika vy`shhoyi osvity` Ukrainy`. Istoriya. Teoriya: pidruchny`k* [Pedagogics of higher education in Ukraine. History. Theory: textbook] Ky`yiv: Ly`bid`.
3. Busol V.T. (ed.) (2005) *Vely`ky`j tлумachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy`* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language], Ky`yiv; Irpin` : Perun.
4. *Golovin B., Kobrin R. (1987) Lingvisticheskiye osnovy ucheniya o terminakh: uchebnoye posobiye dlya filologicheskikh spetsial`nostey vuzov* [Linguistic bases of the doctrine of terms: a textbook for philological specialties of universities]. Moscow: Vysshaya shkola.
5. *Doroshenko S.M. (2017) Formuvannya terminologichnoyi kompetencyi studentiv texnichnogo profilyu* [Formation of terminological competence of technical students]. Retrieved form: (<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7122/Doroshenko.pdf?sequence=1>)
6. *Kotelova N.Z. (1976) Semanticheskaya kharakteristika terminov v slovaryakh*. [Semantic characteristics of terms in dictionaries.]. *Problematika opredeleniy terminov v slovaryakh raznykh tipov* [Problems of definitions of terms in dictionaries of different types]. Leningrad: Nauka, pp. 36-42.

7. Pentylyuk M.I. (ed.) (2004) *Metody`ka navchannya ukrayins`koyi movy`v serednix osvithnix zakladax: pidruchny`k dlya studentiv filologichny`x fakul`tetiv Ukrayiny`* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools: a textbook for students of philological faculties of Ukraine]. Ky`yiv: Lenvit.

8. Pentylyuk M. (2010) *Kompetentnisny`j pidxid do formuvannya movnoyi osoby`stosti v yevrointegracijnomu konteksti* [Competence approach to the formation of language personality in the European integration context]. *Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli* [Ukrainian language and literature at school], no. 2, pp. 3–5.

9. Rakshanova G.F., Nazarenko I.L. (2018) *Formuvannya faxovoyi terminologichnoyi kompetentnosti u studentiv* [Formation of students' professional terminological competence]. Retrieved form: (<https://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/download/194/186/>)

10. Ruskulis L.V., Zajceva T.A. (2014) *Ukrayins`ka mova (za profesijny`m spryamuvannjam): navchal`ny`j posibny`k* [Ukrainian language (for professional purposes): textbook]. My`kolayiv: Ilion.

11. Ruskulis L. (2010) *Rol` funkcional`no-sty`listy`chnogo aspektu navchannya movy` v lingvody`dakty`chnij pidgotovci majbutn`ogo vchy`telya-slovesny`ka* [The role of the functional and stylistic aspect of language learning in the linguodidactic training of future philology teachers]. *Visny`k Lugans`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky`* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences], vol. 22 (209), part 1, pp. 66–71.

12. Selivanova O. (2010) *Lingvisty`chna ency`klopediya* [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillya-K.

13. Tkachenko K.G. (2013) *Teorety`chni osnovy` metody`chnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv* [Theoretical bases of methodical competence of future primary school teachers]. Modern Directions of Theoretical and Applied Researches. Retrieved form: (<http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-contentof-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013>)

О. М. КОРДЮК

викладач кафедри англійської мови та літератури,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
E-mail: elena.kordyuk78@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2362-8557>

М. Г. СЕМЕРДЖАН

викладач кафедри фізичного виховання та спорту,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
E-mail: nsemerdzan@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-2293-5715>

О. Ю. БИЧКОВ

викладач кафедри фізичного виховання та спорту,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
E-mail: sashabizzz@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5307-0235>

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наголошено, що сучасна вища освіта спрямована на формування компетентного студента, майбутнього вчителя НУШ, який усебічно засвоїв фахові предмети, передбачені навчальним планом спеціальності; з'ясовано, що магістральною ознакою конкурентоспроможного спеціаліста є оволодіння термінологічною лексикою, тобто формування термінологічної компетентності, в основі якої є здатність із точністю, доречністю і правильністю використовувати терміни в усному й писемному професійному мовленні; на основі аналізу наукових джерел встановлено, що термінологічна компетентність – це глибоке оволодіння термінологією обраного фаху на

рівні спеціальних (фахових) та психолого-педагогічних дисциплін, уміння оперувати терміносистемою під час практичної підготовки, у процесі виконання самостійної роботи; простудійовано поняття «термін» у лінгвістичному обігу; розмежовано поняття «термін» та «загальноживане слово»; охарактеризовано ознаки термінів, до яких належать: системність; наявність класифікаційної дефініції; стислість; жорстка конвенційність; стилістична нейтральність; залучення до системи певної галузі; відповідність нормам мови; точність і короткість; дериваційна здатність; інваріантність; висока інформаційність; проаналізовано групи термінів і види термінів – загальноживані (звичайні слова, які набули значного поширення); міжгалузеві терміни (взяті з різних галузей науки, техніки; найменування предметів, якостей, ознак, дій, явищ, що однаково використовуються в побутовій мові, художній літературі та в документах); вузькоспеціальні терміни (спеціально вироблена термінологія для обслуговування потреб лише однієї конкретної галузі); з'ясовано домінуючі вимоги до використання термінів, що передбачають вживання терміна в одній, зафіксованій у словнику формі, з одним значенням, закріпленим у словнику, дотримання правил утворення від нього похідних форм; підкреслено, що активний приплив в український словник іншомовних термінів, співіснування в терміносистемі національного та інтернаціонального не завжди є виправданим.

Ключові слова: термін, загальноживане слово, терміносистема, термінологічна компетентність, групи термінів, види термінів.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.17>

Н. Л. КОСІНСЬКА

доктор філософії з музичного мистецтва,

викладач постановки голосу,

Фаховий коледж «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: n.kosinska@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8745-9495>

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті узагальнено положення герменевтичного підходу та схарактеризовано методи навчання, спрямовані на формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час інтерпретації музичних образів у процесі вокальної підготовки.

Процес передачі культурного досвіду і декодування його через сприйняття різних видів мистецтв становить цілісність єдиного процесу колективного мислення. Насамперед через посередництво музичного мистецтва виконавець, вокаліст, учитель музичного мистецтва крізь призму вокальної мови, виконавства, педагогічної майстерності, різних видів професійної культури використовує педагогічні ресурси музики, які передусім акумульовані у художніх образах, художній мові, образності музичного твору. У результаті музичне мистецтво набуває концептуального вираження, відбувається входження особистості в культуру через посередництво мистецтва, зокрема музичного.

З'ясовано, що декодування образності творів музичного мистецтва пов'язане із застосуванням герменевтичного підходу, що потенційно передбачає розвиток емоційно-вольових якостей особистості, почуттєвих реакцій, інтуїтивного сприйняття, сценічних здібностей, акторської майстерності, емпатії, естетичної культури. Доведено, що у процесі інтерпретації музичних образів збагачуються вокальні здібності, вокальна техніка, сценічні уміння, що в сукупності дозволяють інтерпретувати символи, образи творів з позиції мистецької вартості, цінності у духовному, творчому, етичному, естетичному поступі зростаючої особистості. З-поміж методів навчання, які сприяють збагаченню вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і спрямовані на формування саме інтерпретаційних умінь, варто використовувати такі, як: добір репертуару, метод інтерпретації, сценічно-виконавські вправи, метод емоційної драматургії, майстер-клас тощо.

Ключові слова: інтерпретація, герменевтичний підхід, музичний образ, майбутніх учителів музичного мистецтва, заклад вищої педагогічної освіти.

Постановка проблеми. У контексті удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти постає проблема об'єктивної і суб'єктивної інтерпретації музичних творів як особливого художньо-естетичного відтворення дійсності, що акумулює цінності культури, цивілізації, поступу людства на різних історичних етапах. У процесі інтерпретації музичного твору вчителем музичного мистецтва відбувається екстеріоризація особистісних цінностей, що є вагомим чинником професійної діяльності фахівця. Відповідно актуалізуються ідеї застосування прийомів практичної герменевтики, що сприяє творчій самореалізації, розвитку емоцій, волі, почуттів, інтуїції, натхнення емпатійності майбутнього фахівця. Відповідно застосування герменевтич-

ного підходу у вокальній підготовці майбутніх учителів музики дозволяє у процесі інтерпретації музичних образів збагачувати вокальні, сценічні, власне інтерпретаторські уміння, аналізуючи символи, образи творів з позиції мистецької вартості, цінності у духовному, творчому, етичному, естетичному розвитку особистості.

Аналіз останніх публікацій. У педагогічній теорії і освітній практиці наявні дослідження, в яких розкриваються такі проблеми: визначено методологічні і теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та ін. (Н. Гребенюк, Н. Гуральник, Г. Локарева, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач, В. Федоришин та ін.); розроблено й апробовано авторські методики формування

вокальної, сценічно-виконавської, сценічної культури, вокально-сценічної майстерності, художньо-образного мислення, художньо-педагогічної інтерпретації (Ван Лей, Вей Лімін, Ген Цзинхен, А. Мамікіна, Д. Погребняк, Т. Ткаченко, Г. Ткачук, Чжу Цзюньцяо та ін.) та ін. Однак у сучасній теорії і практиці педагогічної науки недостатньо уваги приділено питанням освітньої практики формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Мета статті – узагальнити положення герменевтичного підходу та схарактеризувати методи навчання, спрямовані на формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у під час інтерпретації музичних образів у процесі вокальної підготовки.

Результати та дискусії. Завдання вчителя музичного мистецтва – через декодування, інтерпретацію розкрити авторський задум твору в учнівській аудиторії сформувати здатність учнів до творчого уявлення, розвинути у них етичні й естетичні оцінки творів мистецтва, музичне сприйняття, уяву. Художні образи забезпечують цілісність конкретного твору, формують його структуру, яка, на думку О. Рудницької, складає три рівні: 1) матеріальний, що є об'єктом безпосереднього чуттєвого сприйняття; 2) образно-символічний, не репрезентований безпосередньо у матеріальній структурі художнього твору; 3) ідейно-художній, у якому реалізується світогляд творчого суб'єкта [Рудницька 1998 : 53]. Практичну реалізацію художнього образу, його смислового навантаження у педагогічній і виконавській діяльності майбутнього вчителя музики забезпечує втілення сценічного образу. Відповідно учитель музичних дисциплін має володіти елементами акторської майстерності, артистизму, усвідомлювати комунікативну природу музики, що забезпечує ефективність виконання ролі інтерпретатора у процесі розкодування, передачі смислової палітри художнього образу крізь призму сценічного образу.

На сучасному етапі у зв'язку з теоретико-методологічним обґрунтуванням положень герменевтичного підходу набуває поширення поєднання класичної методології мистецької освіти. Відповідно до її філософських орієнтирів, на думку О. Олексюк, художньо-образні струк-

тури стають умовами розуміння творів мистецтва як способів конкретних актуалізацій буттєвого розуміння. Звідси випливає пат терн (розвинена матриця, що формує ядро культури) постнекласичної педагогіки – другою домінантністю...» [Олексюк 2019 : 114].

Відповідно у наукових джерелах обґрунтовується думка, що вчитель музичного мистецтва як вокаліст-інтерпретатор, ретранслятор культурних цінностей має володіти стійкими світоглядними установками, співвіднесеними з культурним досвідом людства і нації. Адже, на переконання О. Олексюк, «виходячи із розуміння світоглядної установки як важливого психологічного рівня реалізації регулятивних функцій образу світу, правомірно розглядати сутність цього механізму на основі контекстуальних відношень «музика – культура» [Олексюк, Ткач, Лісун 2013 : 67].

Із цього приводу дослідники відзначають, що, проходячи всі етапи сприйняття музичних творів, музичного матеріалу, учитель музичного мистецтва має усвідомити об'єктивність музичного тексту, виявити найбільш оптимальні засоби його практичного втілення у виконавському та вокальному аспекті, що сприяє відтворенню та ретрансляції його смислового потенціалу. Адже смисл, за визначенням Н. Овчаренко, є закодованою субстанцією у мистецьких (вокальних) творах, що має світоглядний вплив на формування особистості вчителя та на підвищення його рівня готовності до здійснення вокально-педагогічної діяльності [Овчаренко 2014 : 34].

Відповідно науковці-педагоги стверджують, що важливо розвивати у майбутнього вчителя музичного мистецтва інтерпретаційні уміння, здатність здійснювати інтерпретаційний аналіз музичних творів, що передбачає, на думку О. Рудницької, «вміння суб'єкта аналізувати музичну мову, порівнювати твір з різними явищами художньої культури, застосовувати дані про соціально-історичний фон розвитку мистецтва й використовувати інші форми пізнання авторської думки» [Рудницька 1998 : 33]. Суголосною у цьому контексті є положення О. Ростовського, який зауважив, що виражені смисли закріплені в інтонаційній формі музики, їх сприймання спирається на семіотичну основу культури... Глибинні значення ... резонансно

збуджуються художнім світом твору, виникають при взаємодії ближчого змісту музики з історичним (культурним і життєвим) контекстом [Ростовський 1997 : 25]. Саме тому у процесі інтерпретації музичного твору учитель має оволодіти музичною мовою, опанувати сукупність художніх цінностей, застосувати комплекс професійних якостей, які зумовлюють вибір виражальних засобів, вокальної техніки, засобів драматургічної дії, що власне свідчить про рівень його сценічно-образної культури.

Майбутній учитель музичного мистецтва у вияві власної сформованої сценічно-образної культури виступає інтерпретатором, насамперед вокалістом-інтерпретатором, що, на думку О. Олексюк, ґрунтується на «герменевтичній ідеї реалізації інтерпретатором власного інтелектуального, емоційного, духовного досвіду у процесі інтерпретації музичного твору» [Олексюк, Ткач, Лісун 2013 : 14]. Учитель як вокаліст-інтерпретатор вирізняється власним виконавським стилем, педагогічною майстерністю, ступенем музичної обдарованості, виконавським трактуванням, що зумовлене прочитанням, розумінням художніх образів музичного твору. Відповідно, на переконання Н. Гребенюк, вокаліст-виконавець – це «митець-інтерпретатор, здатний творчо усвідомлювати авторський текст, реалізовувати його в міру свого обдарування», адже «він не просто перетворює нотні знаки на звуки голосу, а надає їм художньої значущості» [Гребенюк 1999 : 56].

Світоглядні установки вчителя музики мають реалізовуватись в особистісному ціннісному музичному судженні, що передбачає цілісне розуміння музичного твору, його інтерпретацію та представлення учнівській аудиторії, адже музичне судження виявляється «у композиторському висловленні, інтерпретаційному перевтіленні музичного твору, слухачькому відгуку чи музично-педагогічній моделі музичного твору, тісно пов'язане з художнім світовідношенням особистості» [Олексюк, Ткач, Лісун 2013 : 68].

Процес передачі культурного досвіду і декодування його через сприйняття різних видів мистецтв становить цілісність єдиного процесу колективного мислення. Насамперед через посередництво музичного мистецтва виконавець, вокаліст, учитель музичного мистецтва

крізь призму вокальної мови, виконавства, педагогічної майстерності, різних видів професійної культури використовує педагогічні ресурси музики, які передусім акумульовані у художніх образах, художній мові, образності музичного твору. У результаті музичне мистецтво набуває концептуального вираження, відбувається входження особистості в культуру через посередництво мистецтва, зокрема музичного.

На переконання О. Олексюк, «з герменевтичних позицій інтерпретування музичного твору – це не тільки інтелектуальний процес, але й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на загальнолюдські цінності і спрямована як назовні, так і всередину», адже «інтерпретація музичного твору постає як неперервне розуміння й саморозуміння, перманентне вдосконалення й самовдосконалення» [Олексюк, Ткач, Лісун 2013 : 17].

Герменевтичний підхід є доцільним у розкодуванні художніх образів за допомогою сценічних у процесі виявлення сценічно-образної культури вчителем музики у професійній діяльності, тому що він слугує інструментом смислового наповнення музичних творів. Це дозволяє творчо ретранслювати мистецькі, загальнолюдські, національні цінності культури і мистецтва в освітньому процесі. Тому, на думку Н. Овчаренко, «на шляху до найвищого прояву розуміння смислів мистецтва майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно засвоїти основи семіотично-герменевтичного аналізу музичних творів [Овчаренко 2014 : 34].

Саме тому у процесі інтерпретації у контексті формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва доцільно застосовувати положення О. Рудницької, яка вважає, що «будь-який текст (йдеться про твір мистецтва. – Н.К.) являє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (сислової) структур, тобто в тексті сполучаються зовнішня та внутрішня семантика. Перша з них представлена елементами засобів художньої виразності. Друга містить головний смисл повідомлення, закодований цими засобами. Саме проникнення у внутрішню глибину семантику характеризує суть процесу розуміння мистецького твору і досягається через інтерпретацію його символічних значень» [Рудницька : 106]. У контексті декодування зовнішнього і вну-

трішнього плану музичного твору майбутній учитель музичного мистецтва має насамперед досягнути невідомі смисли художніх образів саме за допомогою елементів вокальної техніки і акторської техніки, відкрити в творі нові асоціативні смисли, адаптувати їх в умовах впливу на музичне сприйняття музики з боку дітей. Відповідно, йдеться про необхідність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, застосування при цьому елементів сценічно-образної культури.

Науково обґрунтованою є позиція О. Олексюк, яка зазначає, що «в інтерпретаційному просторі діє система нормативно-регулятивних механізмів, які спрямовують творчу активність інтерпретатора на реалізацію своїх духовних і творчих сил: музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядна настанова» [Олексюк 2019 : 121]. Ці механізми становлять підґрунтя здійснення художньо-педагогічної інтерпретації твору.

Відповідно вважаємо, що у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів доцільно використовувати методи навчання, спрямовані на формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. У процесі вивчення основних закономірностей вокального виконання (народний, академічний, естрадний спів) та їх сценічно-художньої реалізації під час виконання творів різних жанрів доцільно акцентувати увагу на сучасних жанрах. З-поміж сучасних естрадних вокально-театралізованих мистецьких форм вирізняються мюзикли та рок-опери – жанри, що поєднують елементи режисури, сценічної майстерності, вокальної інтерпретації образів і танцювальних стилів. Саме тому у процесі опанування модулю студенти прослуховували й інтерпретували такі мюзикли і рок-опери, як: «Нотр-Дам де Парі» Ріккардо Коччанте, мюзикли Ендрю Ллойда Уеббера «Ісус Христос – суперзірка», «Евіта», «Кицьки», «Привид опери», французький мюзикл Дова Аттья та Альберта Коена «Моцарт. Рок-опера» та ін. Зазначимо, що, за рекомендаціями сучасних дослідників, ми звернули увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на зміст і художню, сценічно-виконавську реалізацію задуму українських рок-опер, наприклад, рок-опери на сюжети часів Київської Русі С. Бедусенка «Ярослав Мудрий» за

п'єсою І. Кочерги та В. Хала «Полуденна ніч» за найвідомішою пам'яткою давньослав'янської літератури – «Словом о полку Ігоревім» [Опанасенко, Гешко, Остапенко : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/34.pdf>].

Відповідно для роботи над вокальною і сценічною інтерпретацією варто використовувати **репертуар**, що розширював можливості для посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва. При цьому потрібно враховувати етичний і естетичних потенціал музичних творів, виконання яких сприяло розвитку артистичності, музичності, збагаченню вокальної техніки, удосконаленню умінь перевтілюватися під час вокального виконання музики різних стилів і жанрів, що характеризуються ціннісно-сисловою насиченістю національного чи полікультурного спрямування. З-поміж репертуарних творів вирізняються народнопісенні зразки («Била мене мати», «Взяв би я бандуру», «Грицю, Грицю до роботи», «Ішов козак потайком», «Ой не ходи Грицю», «Цвіте терен», «Ти до мене не ходи», «Ой я знаю, що гріх маю» та ін.), авторські українські пісні (М. Ткач, О. Білаш «Ясени»; сл. Д. Павличка, муз. О. Білаша «Два кольори»; сл. К. Малицького, муз. Д. Січинського «Чом, чом, чом, земле моя»; муз. і сл. Я. Барнича «Гуцулка Ксеня»; муз. А. Кос-Анатольського, сл. І. Франка «Ой ти, дівчино, з горіха зерня»; муз. П. Майбороди, сл. А. Малишка «Рідна мати моя»; муз. І.Поклада, сл. Б. Олійника «Пісня про матір», К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», М. Лисенко укр. романс «Садок вишневий коло хати», Д. Боньковський «Нащо мені чорні брови», О. Білаш «Журавка», В. Івасюк «Балада про мальви», Д. Боньковський укр. нар. пісня «Гандзя», М. Кропивницький укр. романс «Соловейко» та ін.) Серед пісень, ефективних для стимулювання вокальної, сценічної майстерності, відпрацювання імпровізаційності, інтерпретаційних умінь, є такі: Ф. Шуберт «Ave Maria», М. Римський-Корсаков – арія Снігурочки з опери «Снігурочка», Дж. Пуччині «Вальс Мюзетти» з опери «Богема», М. Глінка – арія Сусаніна з опери «Іван Сусанін», Ш. Гуно – каватина Фауста з опери «Фауст», Дж. Пуччині – арія Мімі з опери «Богема», Дж. Россіні – каватина

Фігаро з опери «Севільський цирюльник», В. Моцарт – арія Церліни з опери «Дон Жуан», В. Моцарт – дует Дон Жуана і Церліни з опери «Дон Жуан» та ін.). Відібраний репертуар дозволяє схарактеризувати ціннісний потенціал шедеврів українського і світового музичного мистецтва, опанувати драматургію загальновідомих сюжетів, інсценізувати режисуру впливу на слухача, удосконалити майстерність вокального виконання, образного сприйняття, сценічного відтворення музичних образів.

До відповідного репертуару запропоновано використовувати **метод інтерпретації**, що передбачало застосування певного алгоритму трактування: визначення ідейної спрямованості твору, створення асоціативного поля щодо відтворених музичних образів у творі, визначення можливих засобів демонстрації характеротворення героїв музичного твору (засоби виразності, художньої образності, музичної стилістики тощо), добір вокальних прийомів, спроектувати можливі ресурси акторської, сценічної інтерпретації, змодельовати реакцію уявних учнів за результатами прослуховування і сценічної візуалізації музичних образів. Важливо у процесі застосування методу інтерпретації застосовувати рефлексивні оцінки, «міжхудожні» асоціації, мистецькі аналогії, виражати власні суб'єктивні враження, виражаючи творчу самостійність і зіставляти їх з враженнями своїх колег. Можливе використання асоціативних зв'язків з різними видами мистецтва, що створює цілісність сприйняття і вокального і сценічного інтерпретування музичних образів.

Так, аналізуючи текст української народної пісні «Ой не ходи, Грицю» (слова Марусі Чурай, обробка С. Гулака-Артемівського) у виконанні Раїси Кириченко, майбутні учителі музичного мистецтва можуть застосовувати метод інтерпретації. Студенти прослуховували музичний твір, визначали його ідейну спрямованість у контексті специфіки жанрології фольклору, аналізували історичний і соціально-побутовий контекст написання твору легендарною Марусею Чурай, здійснювали текстологічний аналіз твору (визначали епітети, порівняння, вокалізи, синтаксичні особливості фольклорного тексту). Викладачами можна запропонувати студентам декламувати окремі епізоди роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай», у яких переда-

ється мотив нещасної і водночас вірної любові, відтворюється сюжет помсти коханому за зраду, відтворюється сюжетний дискурс страждань дівчини. Студенти можуть прослуховувати декламаційні варіанти твору своїх колег і аналізували огріхи сценічної техніки, дикції, дихання, темпу, інтонації тощо. Інтерпретаційний методичний прийом доцільно застосовувати і до аналізу поетичних особливостей твору Л. Костенко, за допомогою яких відтворюється фольклорно-традиційна поетика твору, народні уявлення про вірність, любов, зраду, порушення моральних норм тощо.

На особливу увагу заслуговують «відфольклорні» елементи стилістики роману у віршах та зіставлення з текстом самої народної пісні. Ефективним прийомом є створення уявного портрету самої Марусі Чурай та пошук у різних джерелах її портретів, створених художниками, архітекторами в ретроспективі, що дозволяє схарактеризувати особливості внутрішнього світу героїні через зовнішні прояви особистості. Цікавим є етап вокального виконання пісні, у процесі якого студент мав використати власні вокальні здібності, співацький діапазон, а також передати драматургічність сюжету за допомогою акторських прийомів, елементів сценічної майстерності (погляд, виразність обличчя, пластика тощо). Завершальним етапом може бути моделювання послідовності вивчення цієї пісні у співвіднесенні з різними видами мистецтва учнями загальноосвітнього закладу на уроках музики та висловлення рефлексивних оцінок щодо інтерпретації цього вірця народної пісенності за допомогою вокальних і акторських технік.

Під час проведення семінарських занять з дисциплін вокальної підготовки можна використати **метод дискусії** з проблем сценічної й акторської майстерності, їх використання у шкільній практиці тощо. Тому доцільно запропонувати дискусії на теми «Фольклорна основа національного вокального мистецтва: традиційне виконання чи імпровізаційна «неофольклорна» стилістика?», «Доцільність використання досвіду українських вокальних шкіл в сучасній освітній практиці» тощо, що сприяє активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, збагаченню їх знань і умінь сценічної та вокальної інтерпре-

тації музичних творів. Так, під час проведення дискусії, присвяченої осмисленню проблеми традиційного виконання фольклорних творів та використання «неофольклорної» стилістики, студенти можуть підготувати теоретичний матеріал щодо визначення сутності понять «неофольклор», «стилізований фольклор», «фольклорна стилістика», «відфольклорний твір» тощо. Викладач може запропонувати прослухати фрагменти фольк-опери Є. Станковича «Коли цвіте папороть», потім автентичне виконання пісні «Ой на Івана, та й на Купала» та її стилістичну обробку у виконанні сучасного Театру пісні «Джерела». Після прослуховування і перегляду викладач пропонує питання дискусійного типу: чому сучасна молодь надає перевагу фольклорним стилізаціям, а не традиційному виконанню; чи є стилізований фольклор мистецьким явищем чи вимогою часу; чому традиційне виконання не сприймається молоддю і яким чином варто формувати у них музичний смак; яким чином артистизм виконавця передає зміст фольклорного і «відфольклорного»? тощо.

Однією з результативних вправ є аналіз відомих творів у виконанні різних співаків на основі зіставлення вокальної техніки, артистизму, вербальних і невербальних засобів, імпровізаційності тощо. Рекомендовано зіставляти за визначеними критеріями такі твори: «Стоїть гора високая», муз. народна, сл. Л. Глібова (у виконанні Є. Мірошніченко, Квітки Цісик, А. Солов'яненка); «Місяць на небі» український романс (у виконанні Р. Кириченко і Д. Гнатюка, Т. Повалій, А. Солов'яненка) та ін. На основі врахування позитивних і негативних аспектів вокального і сценічного виконання студентам необхідно продемонструвати власну версію виконання твору.

Ефективним методом збагачення вокальної підготовки є використання **сценічних етюдів**, що передбачало задум, чіткий виклад у письмовій формі ідеї, теми та конфлікту; написання сценарію; створення певної атмосфери, сценічне втілення у межах малих груп. Сценічні етюди можна виконувати за допомогою **методу театралізації**. У підготовці до сценічного етюдів варто враховувати такі вимоги, визначені О. Комаровською у контексті створення мікропростору сценічного виступу загалом:

успіх залежить від власних психологічних особливостей, в тому числі, від перформансних здібностей і внутрішньої мотивації до виступу, підготовленості (вивченості) репертуару; від ситуації виступу, тобто від змісту сценічного, залаштункового просторів, контакту з глядачами [Комаровська 2014 : 293].

У процесі підготовки до сценічних етюдів викладач має провести практичні заняття, присвячені проблемі сценічної дії й інтерпретації музичного образу. З-поміж основних питань, що варто схарактеризувати в діалогічній взаємодії студентів і викладача, такі, як: сценічна дія як художня домінанта театрального мистецтва, пластика, міміка, жести, дикція, емоції акторів, персонаж у конкретному конфлікті; зовнішня характеристика образу – відображення його внутрішньої сутності; організація сценічної дії як розкриття змісту, основної думки, емоційний заряд п'єси, характеристика персонажів через музичний образ; музичний образ і засоби його вираження. музичний фон; акустичні закони тощо.

Матеріалом для сценічних етюдів можуть слугувати музичні твори, під час опрацювання яких здійснюється відбір студентів-акторів, відпрацьовуються інтерпретаторські, вокальні, сценічні уміння (Д. Боньковський укр. нар. пісня «Гандзя», М. Кропивницький укр. романс «Соловейко», К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», В. Івасюк «Балада про мальви» та ін.). Зокрема під час підготовки сценічного етюдів до твору М. Лисенка на слова Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати» студенти слухали і переглядали фрагменти відеороликів вокального і декламаційного виконання твору (О. Шевкуна Н. Захарченко, Т. Ластовецької, С. Бриля та ін.).

Висновки. Отже, декодування образності творів музичного мистецтва пов'язане із застосуванням герменевтичного підходу, що потенційно передбачає розвиток емоційно-вольових якостей особистості, почуттєвих реакцій, інтуїтивного сприйняття, сценічних здібностей, акторської майстерності, емпатії, естетичної культури. У процесі інтерпретації музичних образів збагачуються вокальні здібності, вокальна техніка, сценічні уміння, що в сукупності дозволяють інтерпретувати символи, образи творів з позиції мистецької вартості, цінності у духовному, творчому, етичному,

естетичному поступі зростаючої особистості. З-поміж методів навчання, які сприяють збагаченню вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і спрямовані на формування саме інтерпретаційних умінь, варто використовувати такі, як: добір репертуару, метод інтерпретації, сценічно-виконавські

вправи, метод емоційної драматургії, майстер-клас тощо.

Перспективою подальших досліджень може стати оновлення змісту дисциплін вокальної підготовки, з метою формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. С. 56
2. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 412 с.
3. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монографія. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.
4. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2014. 400 с.
5. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.
6. Опанасенко О. О., Гешко Н. С., Остапенко Л. В. Естрадний спів в сучасних театралізованих вокально-інструментальних жанрах. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/34.pdf>.
7. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. С. 25.
8. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. С. 106.

REFERENCES

1. Hrebenuk, N.E. (1999). Vokalno-vykonavska tvorchist: psykholoho-pedahohichniy ta mystetstvoznachnyi aspekty [Vocal-performing creativity: psychological-pedagogical and art aspects]. Kyiv: NMAU im. P.I. Chaikovskoho. s. 56 [in Ukrainian].
2. Komarovska, O.A. (2014). Khudozhno obdarovana osobystist: sutnist, realii, rozvytok [Artistically gifted personality: essence, realities, development]. Ivano-Frankivsk: NAIR. 412 s. [in Ukrainian].
3. Oleksiuk, O.M., Tkach, M.M., Lisun, D.V. (2013). Hermenevtychniy pidkhid u vyshchii mystetskii osviti: kolekt. Monohrafiia [Hermeneutic approach in higher art education]. Kyiv: Kyivskiy un-t im. B. Hrinchenka. 164 s. [in Ukrainian].
4. Ovcharenko, N. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchytyeliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia [Hermeneutic approach in higher art education]. Kyiv Rih: Vyd. R.A. Kozlov. 400 s. [in Ukrainian].
5. Oleksiuk, O.M. (2019). Rozvytok dukhovnoho potentsialu osobystosti u postneklasychnii mystetskii osviti: monohrafiia [Development of the spiritual potential of the individual in post-classical art education]. Kyiv: Kyivskiy un-t im. B. Hrinchenka. 268 s. [in Ukrainian].
6. Opanasenko, O.O., Heshko, N.S., Ostapenko, L.V. Estradnyi spiv v suchasnykh teatralizovanykh vokalno-instrumentalnykh zhanrakh [Variety singing in modern theatrical vocal and instrumental genres]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/34.pdf> [in Ukrainian].
7. Rostovskiy, O.Ia. (1997). Pedahohika muzychnoho sprymannia [Pedagogy of musical perception]. Kyiv: IZMN. s. 25 [in Ukrainian].
8. Rudnytska, O.P. (1998). Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Music and culture of personality: problems of modern pedagogical education]. Kyiv: IZMN, 1998. 248 s. [in Ukrainian].
9. Rudnytska, O.P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posib. [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. s. 106. [in Ukrainian].

N. L. KOSINSKA

Doctor of Philosophy in Music,

Lecturer of Voice Production,

Applied College Universum of Borys Grinchenko Kyiv University,

Kyiv, Ukraine

E-mail: n.kosinska@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8745-9495>

INTERPRETATION OF MUSICAL IMAGES IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article summarizes the provisions of the hermeneutic approach and describes the teaching methods aimed at forming the interpretive skills of future music teachers during the interpretation of musical images in the process of vocal training. It was found that decoding the imagery of musical works is associated with the use of hermeneutic approach, which potentially involves the development of emotional and volitional qualities of personality, sensory reactions, intuitive perception, stage skills, acting, empathy, aesthetic culture.

The process of transmitting cultural experience and decoding it through the perception of different arts is the integrity of a single process of collective thinking. First of all, through the mediation of musical art performer, vocalist, music teacher through the prism of vocal language, performance, pedagogical skills, various types of professional culture uses pedagogical resources of music, which are primarily accumulated in artistic images, artistic language, imagery. As a result, the art of music acquires conceptual expression, there is an entry of culture into the culture through art, in particular music.

It is proved that in the process of interpretation of musical images vocal abilities, vocal technique, stage skills are enriched, which together allow to interpret symbols, images of works from the standpoint of artistic value, values in spiritual, creative, ethical, aesthetic progress of a growing personality. Among the teaching methods that enrich the vocal training of future music teachers and aimed at developing interpretive skills, should be used such as: repertoire selection, method of interpretation, stage and performance exercises, emotional drama, master class and more.

Key words: interpretation, hermeneutic approach, musical image, future music teacher, institution of higher pedagogical education.

УДК 811.111:378.016]:37.015.3:005.32

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.18>

Л. А. КУРГАЄВА

*магістр факультету іноземної філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: pigeonlili888@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8569-1685>*

І. М. КАЛИНОВСЬКА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: kalynovska@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-3406-1456>*

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Публікація актуалізує важливість та описує поняття проєктно-орієнтованого навчання, вивчаються комплекси дидактичних умов проєктно-орієнтованого навчання, розглядаються ефективні риси педагога для побудови відносин між учасниками взаємодії в діаді «суб'єкт – суб'єкт».

Метою статті є аналіз дидактичних умов проєктно-орієнтованого навчання англійської мови у вищій школі. Описано педагогічний експеримент та виокремлено проблемні моменти в організації проєктної роботи студентів факультету іноземної філології Волинського національного університету імені Лесі Українки. Результати проведеного експерименту засвідчили позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності студентів засобами проєктно-орієнтованого навчання в експериментальних групах у процесі вивчення англійської мови. Окреслено важливі характеристики навчального матеріалу як дидактичної одиниці, що активізує процес вивчення іноземної мови. Досліджено важливість проєктно-орієнтованого навчання. Робота містить огляд важливих характеристик навчального матеріалу як дидактичної одиниці. Комплекс дидактичних умов описує чинники, що впливають на ефективність реалізації проєктно-орієнтованого навчання студентів закладів вищої освіти на заняттях з англійської мови.

Навчальне проєктування, орієнтоване на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, групову або колективну), яку ведуть студенти упродовж певного часу, покликане сприяти ефективності навчання іноземних мов. Встановлено, що метод проєктів використовує ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність, яка відображається у варіативності тем, типів текстів і вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань із новизною; навчання із задоволенням, що передбачає створення можливості студентам говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід в оформленні та презентації проєкту.

Ключові слова: дидактичні умови, діяльність, експеримент, мотивація, проєктно-орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні та її входження в європейський освітній простір вимагає перегляду змісту, методів і засобів навчання. Інтенсифікація навчального процесу відбувається в різних напрямках, що відображається й у технології викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (далі ЗВО). Розширення економічних, політичних і культурних зв'язків між країнами, розвиток міжнародних засобів масової

комунікації, міждержавна інтеграція в галузі освіти сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу спілкування та взаєморозуміння. Концепція вивчення іноземних мов у ЗВО передбачає використання таких методів і прийомів навчання, що максимально наближають до реальних умов спілкування із представниками іншомовної культури. Провідне значення в цьому процесі має проєктна форма навчання. Проєктна методика як нова педагогічна

особистісно-орієнтована технологія відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті.

Метою статті є аналіз дидактичних умов проектно-орієнтованого навчання англійської мови у вищій школі.

Слід зауважити, що у нашому дослідженні під проектом розуміємо навчально-пізнавальну творчу діяльність його учасників, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгоджені методи, спрямовані на досягнення загального результату у процесі сумісної діяльності; проектна діяльність – це спільна діяльність викладачів і студентів, що має загальну мету, узгоджені форми діяльності, спрямовані на досягнення загального результату в процесі планування та виконання проєктів. Під час вивчення іноземної мови важливу роль відіграють комунікативні здібності як педагога, так і того, хто навчається. Причому технологією спілкування або інтерактивними формами взаємодії спочатку мають оволодіти викладачі іноземної мови, щоб потім використовувати їх у роботі зі студентами.

Аналіз попередніх досліджень. Багато сучасних науковців присвятили свої праці дослідженню проектно-орієнтованого навчання та його використання на заняттях з іноземної мови (наприклад, О. Пехота, І. Зимня, Н. Пахомова, О. Пометун, К. Баханов, А. Касперський, П. Петряков, В. Мельников, Д. Новиков, В. Гончарова, О. Коберник, Н. Шевчук). Дослідники наголошують, що метод проєктів є важливою складовою частиною продуктивного навчання, який відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті, зокрема ґрунтується на уподобаннях студента [Kallio, Halverson], а також сприяє вихованню колективної відповідальності студентів [Siqin, Kai Wah Chu].

Ефективність навчання значно залежить від того, яка роль відводиться іноземній мові у професійній підготовці сучасного спеціаліста. У ЗВО, де за європейськими стандартами знання іноземної мови на рівні вільного спілкування з іноземними діловими партнерами вважається невід'ємною ознакою сучасного професіонала, іноземну мову вивчають впродовж 8 семестрів (близько 1000 навчальних годин) [Чечель : 12]. Сьогодні

у педагогічних дослідженнях виокремлюють різні комплекси дидактичних умов, які сприяють формуванню та розвитку тих чи інших навичок і вмінь. Предметом нашої уваги є саме ті, які допоможуть найкраще розвинути вміння монологу на заняттях з іноземної мови та враховують специфіку іншомовної підготовки студентів ЗВО.

У навчальному процесі пріоритетною для нас стає орієнтація на формування нової культури взаємодії педагога зі студентами – культури діалогу, основу якого становлять суб'єкт-суб'єктні відносини, що передбачають рівність позицій двох особистостей – викладача та студента, які можуть певною мірою проявити себе як активні рівноправні партнери. Саме суб'єкт-суб'єктна парадигма навчально-виховного процесу, основним принципом якої є співробітництво, співтворчість, прагнення до самореалізації й самовираження викладача і студента сприяє розвитку особистісного потенціалу всіх його учасників [Штельмах : 60].

Провідною характеристикою суб'єкт-суб'єктного навчання є діалогічність навчального процесу, налаштованість його учасників на діалог, що проявляється в толерантності до позиції іншого (відмова від претензій на володіння абсолютною істиною), передбачає діалогічну взаємодію на рівні позицій, а не догм, встановлення особливого морально-психологічного клімату між викладачем і студентом, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємною довірою та повагою [Щербина : 520].

Результати та дискусії. Враховуючи специфічні особливості сучасного навчання, стверджуємо, що ефективній реалізації проектно-орієнтованого навчання у студентів сприяє забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, яку ми визначаємо як одну з головних дидактичних умов. Виокремимо:

– рівність позицій учасників навчального процесу: роль викладача децентрується і вбачається у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини. Викладач із позиції інформатора переходить у позицію партнера у здобутті знань, виступає в ролі не простого спостерігача, консультанта, а безпосереднього

активного учасника процесу навчання; студент як суб'єкт пізнання виявляє навчально-пошукову активність, наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, всіляко прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей;

– спрямованість на партнерство у спілкуванні, визнання права партнера на власну позицію і її захист, уміння слухати і чути його, готовність поглянути на предмет спілкування з позиції іншого; неприпустимість нав'язування своїх думок іншому або ставлення до власної думки як до єдиної правильної та важливої; повна відповідальність за достовірність і обґрунтованість свого твердження;

– прагнення до співпраці, колективного пошуку істини й отримання результату, що сприяє розвитку творчого мислення суб'єктів, яке удосконалюється в процесі взаємодії;

– свобода вибору способів розв'язання навчальних завдань і самостійність у підході до пізнавальних відкриттів;

– предметність – наявність завдання, яке потребує спільного розв'язання; ситуативність – просторово-часова конкретність, яка визначає тривалість, нормованість контакту; рефлексивна неоднозначність – усвідомлений або неусвідомлений результат;

– атмосфера доброзичливості, довіри і взаєморозуміння, яка сприяє зниженню тривожності учасників навчального процесу щодо власної неспроможності, що веде до активної навчально-пошукової діяльності та розвиває прагнення до партнерства і «круглого столу» в досягненні компромісів [Титова : 136].

Ефективними рисами педагога, які, на нашу думку, сприятимуть вибудовуванню ефективної співпраці між учасниками взаємодії в діаді «суб'єкт – суб'єкт», є:

1. Партнерське ставлення до студентів: готовність сприймати студента як рівноправну активну особистість, суб'єкт освітньої діяльності, де суб'єктність витлумачуємо як визнання самотності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності.

2. Толерантність як відмова від претензій на знання абсолютної істини, відкритість до сприймання та розуміння інших, не подібних до власних поглядів, думок; гнучкість і терпимість до протилежних суджень, позицій. Чим ширший діапазон контактів у ситуації діалогічної взаємодії, тим вимогливішим має бути прояв особистості до гнучкості свого мислення, критичності своїх думок (рефлексивна активність), навичок посередництва та ведення переговорів.

3. «Фасилітація» (допомога в організації навчальної діяльності студентів), завдання якої – допомогти студентам знайти гармонію з усіма учасниками навчального процесу. Фасилітатор дотримується політики невтручання, а якщо втручається, то для того, щоб забезпечити зворотний зв'язок під час роботи над проектом (завданням); організувати співпрацю між студентами; допомогти переглянути пріоритети, позиції, встановити істину, уникнути конфліктів тощо.

4. Здатність до «метадіяльності» (уміле управління процесом організації роботи студентів). Це вимагає від педагога вміння налагодити і зберегти баланс між авторитарною і ліберальною позиціями у спільному комунікативному просторі.

5. Уміння створювати атмосферу емоційного комфорту, позитивний мікроклімат у колективі, емоційну рівновагу у взаєминах викладача та студентів, яка відповідає їхній оптимальній сумісній діяльності та є джерелом психоемоційного фону міжособистісних стосунків суб'єктів взаємодії, що сприяє досягненню глибинного рівня діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу, формуванню в них позитивного ставлення до діалогу як засобу навчання; створенню толерантних відносин між ними шляхом зняття психологічних бар'єрів, створенню безконфліктного середовища для сумісної творчої діяльності, емпатичного й толерантного співіснування учасників діалогу [Романовська : 15].

Основною умовою суб'єктної взаємодії є відносини між викладачем і студентами як рівноправних партнерів у спілкуванні, що довіряють і позитивно ставляться один до одного. Відповідно, ще однією дидактичною умовою ефективної реалізації навчального діалогу як

суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників процесу професійно-мовленнєвої підготовки на заняттях з іноземної мови виокремлюємо активізацію пізнавально-пошукової діяльності всіх суб'єктів, що стимулює їхні розумово-пошукові ресурси та критичне мислення, сприяє створенню ціннісно-сміслового, проблемно-пошукового й рефлексивного простору; забезпечує формування стійкого інтересу суб'єктів взаємодії до процесу розвитку особистісної діалогічної культури та потреби в саморозвитку й самоосвіті, дає змогу кожному партнеру виявити свою суб'єктну позицію.

Розв'язання професійно-зорієнтованих проблемних завдань полягає у висвітленні конкретної ситуації ділового спілкування та передбачає використання всіх механізмів мовленнєвої діяльності (рецептивних та продуктивних), що цілком збігається з алгоритмом дій фахівця в реальній професійній діяльності. Так, на першому етапі формування проблемності актуалізація інформації відбувається за допомогою рецептивних видів – читання або слухання, далі використовуються продуктивні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), а розв'язування проблемної ситуації пов'язується зі спонтанним говорінням на фоні високої мотивації, спланованої та організованої викладачем у межах проблемності. Не менш важливим є те, що під час розв'язання ситуативних завдань автоматично відбувається процес переносу набутих знань або попередньо відпрацьованих умінь у нові ситуації, умови, у новий контекст їх використання. Змістом навчання іноземної мови є не механічне засвоєння, а інтелектуальна і творча переробка та інтерпретація [Миرونенко : 93].

Окреслимо важливі характеристики навчального матеріалу як дидактичної одиниці, що активізує процес вивчення іноземної мови.

1. Проблемність, яка стимулює розумову діяльність суб'єктів діалогічної взаємодії шляхом надання навчальному процесу проблемного характеру та сприяє підвищенню пошукової діяльності і творчості студентів, активному засвоєнню інформації, формуванню професійних знань, розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Проблемність навчального матеріалу реалізується завдяки проблемним

завданням, які спрямовані на розвиток механізмів мислення, орієнтації в ситуації, оцінки сигналів зворотного зв'язку і прийняття рішень, механізму прогнозування (результатів, змісту), механізму вибору (думок, фактів), високу мотивацію у спілкуванні, розвиток умінь і формування навичок командної/колективної співпраці і навичок самостійної роботи.

2. Професійна зорієнтованість – передбачає організацію навчального процесу, спрямованого на розв'язання комунікативних завдань, пов'язаних із фаховою орієнтацією студента, що зумовлює залучення в навчання тем усного професійного спілкування [Макеєва : 89].

Важливим чинником, що суттєво впливає на підвищення ефективності процесу проєктно-орієнтованого навчання студентів ВНЗ, ми вважаємо усвідомлення ними значущості професійного іншомовного мовлення у майбутній фаховій діяльності, якому сприяє висока вмотивованість студентів у цьому процесі. Відповідно, чим вища мотивація студентів до вивчення іноземної мови для професійного спілкування, тим кращі результати процесу формування навичок і вмінь іншомовного мовлення. Підвищення мотивації студентів до проєктно-орієнтованого навчання є ще однією дидактичною умовою реалізації освітнього потенціалу як засобу формування означеної компетентності.

Мотивація є пусковим механізмом будь-якої діяльності, визначеним чинником успішності навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема, який підвищує пізнавальну активність, інтерес студентів як до самого об'єкта навчання, так і до самої навчальної діяльності, покращує рівень сформованості вмінь і навичок. Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують такі види мотивації, як навчальна (пізнавально-пошукова) та професійна (комунікативно зорієнтована). Навчальну мотивацію визначають як процеси, методи, засоби спонукання особистості до продуктивної освітньої діяльності, до активного засвоєння змісту навчання.

Вважаємо за доцільне виокремити професійну комунікативно- зорієнтовану мотивацію, яка враховує специфіку мовної підготовки студентів ВНЗ на заняттях з іноземної мови, не тільки спонукає їх до активної навчальної

діяльності, пов'язаної з отриманням фахових знань, але й відповідає за їхню внутрішню вмотивованість до опанування необхідними мовними, мовленнєвими та комунікативними компетенціями (компетентностями) для реалізації ефективного спілкування іноземною мовою в майбутній професійній діяльності [Кушніров : 350].

Щоб залучити студентів ВНЗ до активного вивчення іноземної мови, необхідно довести, що мова є ефективним засобом їхньої професійної реалізації в майбутньому, тобто переконати в практичній цінності навчання іноземної мови. Цьому сприяє високий рівень сформованості внутрішньої навчальної (пізнавально-пошукової) та професійної (комунікативно-зорієнтованої) мотивації. Оптимізація шляхів вивчення іноземної мови для професійного спілкування є дуже актуальним питанням у дидактиці й передбачає визначення мотивів, які є рушійною силою активної навчальної діяльності особистості та спонукають студентів до вивчення іноземної мови задля успішної іншомовної комунікації за фахом.

Визначений комплекс дидактичних умов окреслює чинники, які впливають на ефективність реалізації процесу проєктно-орієнтованого навчання студентів ЗВО на заняттях з іноземної мови. В умовах освітнього процесу під час проведення асистентської практики у Волинському національному університеті імені Лесі Українки було здійснено педагогічний експеримент, до якого залучено 86 осіб (студентів 3–4 курсів факультету іноземної філології) та 8 викладачів англійської мови. Експериментальне дослідження здійснювалося в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний, кожен з яких реалізовував низку завдань, передбачених педагогічним експериментом. Діагностування вихідного рівня сформованості іншомовної компетентності студентів відбувалося на констатувальному етапі

задля подальшого простеження його динаміки (покращення або погіршення) на контрольному етапі педагогічного експерименту після упродовження структурно-функціональної моделі проєктно-орієнтованого навчання на формувальному етапі експерименту, що є об'єктивною передумовою експериментально-дослідної перевірки ефективності використання запропонованої моделі у практиці іншомовної підготовки студентів.

Висновки. Аналіз досвіду використання методу проєктів під час вивчення англійської мови довів, що у процесі проєктної діяльності студенти удосконалюють такі вміння, як опрацювання інформації, аналіз, її систематизація, встановлення асоціацій із вивченим раніше, пошук різноманітних рішень із проблеми, відстоювання своєї позиції, спілкування англійською мовою, відповідальність за результати своєї праці, робота в команді. Проєктна робота не тільки підвищує мотивацію та інтерес до вивчення англійської мови, а й стимулює вивчення граматики та лексики, допомагає залучити студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності. На основі досвіду роботи з методом проєктів можна виокремити певні проблемні моменти організації проєктної роботи, такі як організація мовного спілкування у процесі роботи; міжособистісні проблеми в колективному спілкуванні.

Отже, для максимальної реалізації освітнього потенціалу проєктно-орієнтованого навчання як засобу формування мовленнєвої компетентності студентів закладу вищої освіти під час вивчення іноземних мов визначено такі дидактичні умови, як: 1) забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу; 2) активізація пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічного навчання; 3) підвищення мотивації студентів до процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушніров М.О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8. С. 348–356.
2. Макеєва Е.Л. Проектная методика как целостная система формирования и развития творческих способностей личности. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання* : Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 2017. С. 87–90.
3. Мироненко Т.П. Дидактичні принципи навчання іноземних мов у світлі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 92–95.

4. Романовська М.Б. Метод проектів у навчальному процесі: методичний посібник. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.
5. Титова В.В. Проектна методика як ефективний засіб навчання професійно-спрямованої комунікації. *Вісник Київського державного лінгвістичного університету*. 2016. Вип. 2. С. 135–139.
6. Чечель І. Метод проектів або спроба позбавити вчителя обов'язків всезнаючого оракула. *Директор школи*. 2018. № 3. С. 11–16.
7. Штельмах О.В. Метод проектів у навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6. С. 59–61.
8. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство*. 2014. Вип. 128. С. 519–522.
9. Kallio J., Halverson R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1734508> (Last accessed: 11.10.2021).
10. Siqin T., Kai Wah Chu S. (2019). How students take collective responsibility for productive collaboration: an empirical examination of online discourse. *Interactive Learning Environments*. URL: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636081> (Last accessed: 11.10.2021).

REFERENCES

1. Kushnirov, M.O. (2018). Suchasni pidkhody do navchannya inozemnoyi movy: oriyentatsiya na tsinnosti osobystisnoho rozvytku y humanizmu. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi*, 8, 348–356. [in Ukrainian].
2. Makeeva, E.L. (2017). Proektnaya metodika kak tselostnaya sistema formirovaniya i razvitiya tvorcheskykh sposobnostey lichnosti. *Prydniprovski sotsialno-humanitarni chytannya* : Materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf., 87–90. [in Ukrainian].
3. Myronenko, T.P. (2017). Dydaktychni pryntsyipy navchannya inozemnykh mov u svitli zahalnoyevropeyskykh rekomendatsiy z movnoyi osvity. *Naukovyy visnyk Mykolayivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohichni nauky*, 1, 92–95. [in Ukrainian].
4. Romanovska, M.B. (2007). Metod proektiv u navchalnomu protsesi: metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vesta: Vydannystvo “Ranok”. [in Ukrainian].
5. Tytova, V.V. (2016). Proektna metodyka yak efektyvnyy zasib navchannya profesiyno-spryamovanoi komunikatsiyi. *Visnyk Kyivskoho derzhavnoho linhvistychnoho universytetu*, 2, 135–139. [in Ukrainian].
6. Chechel, I. (2018). Metod proektiv abo sproba pozbavyty vchytelya obovyazkiv vseznayuchoho orakula. *Dyrektoreshkoly*, 3, 11–16. [in Ukrainian].
7. Shtelmakh, O.V. (2013). Metod proektiv u navchanni inozemnoyi movy studentiv nefilolohichnykh spetsialnostey pid chas pozaaudytornoyi roboty. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi*, 6, 59–61. [in Ukrainian].
8. Shcherbyna, S.V. (2014). Zastosuvannya proektnoho metodu u vykladanni inozemnoyi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh prats. Seriya: Filolohichni nauky; movoznavstvo*, 128, 519–522. [in Ukrainian].
9. Kallio, J., Halverson, R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*. doi:10.1080/15391523.2020.1734508.
10. Siqin, T., Kai Wah Chu, S. (2019). How students take collective responsibility for productive collaboration: an empirical examination of online discourse. *Interactive Learning Environments*. doi:10.1080/10494820.2019.1636081.

L. A. KURGAEVA

Master Student of Foreign Philology Faculty,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine
E-mail: pigeonlili888@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8569-1685>

I. M. KALYNOVSKA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Conversational English,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine
E-mail: kalynovska@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-3406-1456>

DIDACTIC CONDITIONS OF PROJECT-BASED ENGLISH LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The publication highlights the importance and describes the concepts of project-based learning, mainly complexes of didactic conditions of project-based learning are studied, the effective features of the teacher to build relationships between the participants in the dyad “subject – subject” are considered.

The purpose of the article is to analyse the didactic conditions of project-based English learning in higher education institutions. The pedagogical experiment is described and the problems in project work organization of Foreign Philology Faculty students of Lesya Ukrainka Volyn National University are singled out. The results of the conducted experiment showed positive dynamics in the formation of students’ speech competence by means of project-based English learning in experimental groups. Important characteristics of the study material as a didactic unit that activates foreign language learning process are outlined. The importance of project-based learning is investigated. The work contains an overview of important characteristics of educational material as a didactic unit. The set of didactic conditions describes the factors that influence the process effectiveness of project-based training of university students in English learning classroom.

Educational projects, focused on the independent activities of students (individual, group or collective), which students perform during a certain period of time, are designed to promote foreign languages learning efficiency. It is established that the method of projects uses the ideas of traditional and modern methods of foreign language teaching: diversity, which is manifested in the variability of topics, types of texts and exercises; learning problems, when a foreign language is used to perform tasks with novelty; learning with pleasure, which provides students with the opportunity to talk about what is of increased interest to them, to show their creative approach in project arrangement and presentation.

Key words: didactic conditions, activity, experiment, motivation, project-based learning.

УДК 378.091.313–052:62:7/9]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.19>

Л. І. ЛЕЙБИК

викладач фізики і астрономії,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: ludmilaleybyk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8021-5778>

Н. Ю. НАРИХНІЮК

викладач математики,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: nata.narikhniuk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8551-6895>

В. О. КОРНЕЛІУК

викладач кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: vkorneliuk7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0966-0876>

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

На початку XXI ст. увесь світ заговорив про дефіцит фахівців, здатних до комплексної науково-інженерної діяльності. А тому виникає потреба у підвищенні якості та пріоритетності природничо-математичної освіти, яка є одним із основних чинників розвитку високотехнологічного, інформаційного суспільства. Проте останніми роками спостерігається зниження рівня заінтересованості у вивченні предметів природничої, технологічної, математичної освітніх галузей у здобувачів освіти. Отже, «природничо-математична освіта (STEM-освіта) повинна стати одним із пріоритетів розвитку сфери освіти, складовою частиною державної політики з підвищення рівня конкурентоспроможності національної економіки та розвитку людського капіталу, одним з основних факторів інноваційної діяльності у сфері освіти, що відповідає запитам економіки та потребам суспільства» [Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : 1]. Саме ці положення визначають актуальність цієї статті.

У статті обґрунтовано необхідність упровадження і реалізації спеціального освітнього STEM-підходу, спрямованого на вивчення предметів природничо-математичного циклу. Визначено переваги впровадження STEM-технології з позиції підвищення ефективності та якості навчання. Акцентовано увагу на ролі викладача як наукового консультанта у формуванні загальних компетентностей у процесі впровадження STEM на заняттях із природничо-математичних дисциплін.

Наукова новизна статті полягає в тому, що впровадження принципів STEM-освіти в навчальний простір коледжу сприяє створенню принципово нової моделі навчання з новими можливостями для викладачів та студентів. STEM-освіта не лише спрямовує увагу на природничо-математичний компонент навчання та інноваційні технології, але й активно розвиває творчу складову частину особистості. STEM-орієнтований підхід до навчання допомагає опанувати «навички XXI століття» та створює фундамент для професійної діяльності майбутніх педагогів.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-орієнтоване навчання міждисциплінарний підхід, природничо-математична освіта, новітні компетентності, STEM-технології.

Поставлення проблеми. Ми живемо в цікавий час, коли саме молодь підживлює соціальні зміни, що відбуваються в Україні. У Концепції нової української школи зазначено, що

випускник школи повинен бути особистістю, патріотом та інноватором – людиною, здатною змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці і вчитися

упродовж свого життя [Концепція НУШ : 6]. Глобальні дослідження існуючих вимог ринку праці виявили, що конкурентна спроможність фахівців нині корелює зі сформованістю у них компетенцій. Це стало викликом класичній системі освіти. На початку XXI століття зародився якісно новий підхід до навчання, сутність якого розкривається акронімом STEM/STEAM. Кожна людина сьогодні – це частина технологічного світу, і її конкурентоспроможність залежить від умінь орієнтуватися і здійснювати професійну діяльність в умовах швидкого оновлення цифрової техніки, зміни парадигм у цифровому світі комунікацій. Складність технічних рішень поступово зростає. Потрібен певний рівень наукових, технічних, інформаційних, математичних компетентностей, які дають змогу бути в курсі інновацій та залишатися затребуваними на ринку праці і «випереджати» технології, створюючи інноваційні продукти і приймаючи інноваційні рішення [Концепція НУШ : 11]. Але сьогодні відчутний дефіцит фахівців наукоємних та високотехнологічних галузей. Основною причиною такого дефіциту є втрата популярності науково-технічних, інженерних професій і, як наслідок, зниження рівня заінтересованості у вивченні предметів природничої, технологічної, математичної освітніх галузей у здобувачів освіти, про що свідчить, зокрема, негативна динаміка кількості здобувачів освіти, які проходять зовнішнє незалежне оцінювання з математики, фізики, хімії та біології. Тому природничо-математична освіта (STEM-освіта) повинна стати одним із пріоритетів розвитку сфери освіти, складовою частиною державної політики з підвищення рівня конкурентоспроможності національної економіки та розвитку людського капіталу, одним з основних факторів інноваційної діяльності у сфері освіти, що відповідає запитам економіки та потребам суспільства [Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : 2].

Мета статті. Дослідити умови підвищення якості природничо-математичної освіти засобами STEM-орієнтованого навчання з метою формування новітніх компетентностей студентів. Привернути увагу до тих можливостей STEM-освіти, які дозволяють розвивати креативність, дослідницькі компетенції, творчість студентів.

Методи та методики досліджень. Основою дослідження є теоретичні (порівняльний аналіз науково-методичної та педагогічної літератури) та емпіричні (спостереження, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду) методи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз публікацій зі STEM-освіти показав, що більша частина з них присвячена питанням практичного досвіду застосування STEM-технологій у навчальному процесі в межах існуючих дисциплін. Міждисциплінарність є перспективним напрямом розвитку STEM-освіти, тому актуальні дослідження різних підходів до її впровадження.

Концептуальні підходи та практичні напрями реалізації STEM-освіти досліджують провідні вчені: Г. Альштуллер, І. Василяшко, Н. Гончарова, О. Кузьменко, О. Лісовий, О. Патрикеева, Н. Поліхун, М. Ростока, І. Савченко, І. Сліпихина, О. Стрижак, І. Чернецький, Van den Bergue, Dand De Martelaere, M. Fieder, S. Straw, R. Hart, D. Winckler. У роботах дослідників лунає наскрізна думка, що майбутнє за технологіями, а майбутнє технологій – це креативні педагоги нового формату, які здатні своїми знаннями, вмінням зробити привабливими STEM-програми і методи навчання. Так, відомий вчений Л. Міс пояснює «Science» як шлях (спосіб) пізнання, що допомагає зрозуміти навколишній світ; «Technology», як спосіб (засіб) пристосування та покращення світу, що має чутливість до соціальних змін; «Engineering» як спосіб створення та покращення пристроїв для вирішення реальних проблем; «Mathematics» як спосіб аналізу світу і реальних проблем за допомогою числа [Meeth L. R. : 7].

Залежно від характеру відношень між різними дисциплінами, в американській педагогічній літературі розрізняють декілька видів міждисциплінарного підходу, а саме: інтердисциплінарний (crossdisciplinary) підхід передбачає розгляд однієї дисципліни крізь призму іншої (наприклад, історія математики); мультидисциплінарний (multidisciplinary) підхід зіставляє декілька дисциплін, що фокусуються на одній проблемі, але не поєднує їх; плурисдисциплінарний (pluridisciplinary) підхід зіставляє споріднені дисципліни (наприклад фізику і математику, фізику та інженерію); трансдисциплінарний (transdisciplinary) підхід виходить

за межі окремих дисциплін, зосереджується на певній проблемі й отриманні відповідних знань [Hom Elaine J. : 6].

Також у STEM-освіті активно розвивається креативний напрям що включає творчі та художні дисципліни (промисловий дизайн, архітектура та індустріальна естетика тощо) [Поліхун Н. : 34], а із включенням ключових компонентів читання та письма – STREAM. Відповідна дидактика ґрунтується на формуванні у здобувачів освіти здатності і готовності до розв'язання практичних (не модельованих) завдань, пов'язаних із реально існуючими конкретними потребами певних споживачів. Визначальною рисою STEM/STEAM навчання є його міждисциплінарний характер, який передбачає залучення знань і навичок, які формуються під час вивчення як окремих дисциплін (предметів), так і сучасних методів і засобів наукового та техніко-технологічного дослідження [Сліпучіна І.А. : 217].

Слід зазначити, що існує частина публікацій, які висвітлюють лише якусь одну сторону міждисциплінарного підходу, наприклад математичну, фізичну чи дослідницьку. Автори здебільшого використовують властивості проєктної діяльності в описі STEM-технології, не беручи до уваги її інтегративність чи технологічність, або зупиняються лише на застосуванні цифрових технологій чи проведенні експерименту. Проте в кожній із таких робіт зроблено акцент на практичну значущість результатів навчання. Такі дослідження можуть бути корисними для застосування їх як частини інтегрованих занять або для планування науково-дослідної роботи в межах інших курсів, наприклад робототехніки. Використанню робототехніки як засобу STEM-освіти присвячено роботи Т. Крамаренко, О. Пилипенко [Крамаренко Т.Г. : 92]. У своєму дослідженні автори розглядають можливість інтеграції уроків з інформатики та математики і наводять приклади реалізації через використання робототехніки та програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Акронім STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). STEM-освіта – категорія,

яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці. Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент, впроваджуються інноваційні виробничі технології [Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : 3]. Провідний принцип STEM-освіти – інтеграція (інтегроване навчання відповідно до певних тем, а не окремих дисциплін [Hom Elaine J. : 8]), що дозволяє здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, технологізацію процесу навчання та формування навчальних компетентностей якісно нового рівня [Крамаренко Т.Г. 93]. Вивчення теми комплексно – це запорука не тільки розвитку критичного мислення та засвоєння базових навичок і методів наукового дослідження, а й закріплення у студентів природного інтересу до дослідження світу. Отже, STEM – насамперед алгоритм і базові принципи роботи над проблемою для її вирішення креативним шляхом.

Визначальним чинником, що фактично є передумовою для виокремлення відповідної галузі дидактики, стало статистично доведене падіння зацікавленості здобувачів освіти до дисциплін природничо-математичного циклу. Саме тому Кабінетом Міністрів України схвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та затверджено «План заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року». Розроблення цієї Концепції є важливим кроком до модернізації освіти для задоволення запитів суспільства на наукоємну освіту, формування актуальних на ринку праці компетентностей.

Метою розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) є комплексне поширення інноваційних методик викладання та об'єднання зусиль учасників освітнього процесу і соціальних партнерів у формуванні необхідних компетентностей здобувачів освіти, які дадуть можливість запропонувати розв'язання проблем суспільства, поєднавши природничі науки, технології, інженерію та математику.

Основними завданнями природничо-математичної освіти (STEM-освіти) є: формування навичок розв'язання складних (комплексних) практичних проблем, критичного мислення, креативних якостей та когнітивної гнучкості, організаційних та комунікаційних здібностей, вміння оцінювати проблеми та приймати рішення, готовності до свідомого вибору та оволодіння майбутньою професією, фінансової грамотності, цілісного наукового світогляду, ціннісних орієнтирів, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей і математичної та природничої грамотності; всебічний розвиток особистості шляхом виявлення її нахилів і здібностей; оволодіння засобами пізнавальної та практичної діяльності; виховання особистості, яка прагне до здобуття освіти упродовж життя, формування вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань [Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : 4].

Проте у процесі впровадження новації виникає низка труднощів. М. Бирка визначив перешкоди, що зустрічаються на шляху успішної реалізації STEM ініціативи в Україні на методологічному, управлінському та виконавчому рівнях, як перешкоди зовнішнього характеру [Бирка М.Ф. : 10]. Проте супротив нововведенням може виникати як дія внутрішніх психологічних бар'єрів, сформованих у педагогів, та виявлятися у пасивному ставленні педагога до впровадження новації. У природничо-математичній освіті (STEM-освіті) наявні також проблеми, які є наслідком загальних проблем у сфері загальної середньої освіти та у закладах передфахової підготовки зокрема: розбалансованість обсягу і змісту навчальних програм; застаріле матеріально-технічне забезпечення навчальних кабінетів природничо-математичних предметів [Валько Н. : 102], необґрунтоване скорочення кількості годин у навчальних програмах коледжів на вивчення природничо-математичних дисциплін.

То що ж потрібно змінити, щоб навчальний процес відповідав концепції STEM? Насамперед треба змінити звичну для нас форму викладання, коли заняття побудовано навколо викладача. Треба переорієнтуватися з мети досягнення формальних результатів на дійсне розуміння матеріалу, яке може прийти лише

через інтерактив. STEM-напрямок дозволяє розробити навчальне заняття так, щоб в центрі уваги знаходилися практичне завдання чи проблема. Створюючи STEM-заняття, ставимо собі такі запитання: «Чи визначає заняття, яке створюємо, проблему реального світу? Чи можуть студенти встановити зв'язок із проблемою? Чи існує кілька рішень цієї проблеми? Чи охоплює заняття науку, техніку, інженерію та математику? Чи є заняття практичним, чи забезпечено вирішення проблеми через практичне дослідження (наприклад, проєкт)»?

Очевидним є те, що в основі STEM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота студентів. Тобто студент повинен не просто слухати і думати, а діяти. Мислення має відображатись у діяльності, лише тоді на заняттях не буде байдужих і неуважних. Діяльність є основою всього навчально-виховного процесу. Діяльність, яка приносить успіх і задоволення студенту, стає для нього неабияким чинником розвитку. У цьому контексті широко використовуємо методи та форми навчання, які розвивають комунікативні здібності студентів. Зокрема, це організація роботи в парах, груповий метод навчання, метод проєктів. Співпраця є ключовою, коли йдеться про заняття STEM. Під час виконання навчальних проєктів вирішується ціла низка різноманітних дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички, які знадобляться в житті; розвиваються мотивація, пізнавальні навички; формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентності. Командна робота допомагає розвинути комунікативні та міжособистісні навички. Важливо дотримуватися основних принципів проєктної роботи: постановка проблеми, планування, пошук інформації, продукт, презентація. Показником успішності проєкту є те, чого саме навчилися студенти під час його реалізації. Використовуючи практичну спрямованість дослідницько-проєктної діяльності, забезпечуємо формування стійкої мотивації до вивчення фізики й астрономії та інших природничих наук. Адже завдання дослідницького характеру суттєво відрізняються від традиційних. У формуваннях дослідницьких завдань немає оче-

видної відповіді, її необхідно самостійно знайти й обґрунтувати. Такі завдання включаємо на заняттях із математики для активізації розумової діяльності студентів через висунення візуальних гіпотез. Для розвитку дослідницької компетентності студентів маємо такий потужний інструмент, як GeoGebra. Це інтерактивне середовище, засноване на принципах динамічної геометрії та комп'ютерної алгебри, призначене для створення динамічних моделей.

У межах природничо-математичних дисциплін є доцільним проведення інтегрованих занять, що сприяють побудові цілісного уявлення про фундаментальні закономірності у вивченні наук та формуванню природничо-наукової картини світу. Кожна з цих дисциплін у контексті формування STEM-культури відповідає за процес науково-дослідного, інноваційного та соціального розвитку майбутніх учителів початкової школи, що має вирішальне значення для підвищення конкурентоспроможності особистості в умовах зростання значущості технологічних досягнень і їх впливу на суспільні й економічні зміни. Такий підхід є надзвичайно ефективним, оскільки і викладач, і студенти мають можливість проявити неабияку творчість, яка раніше обмежувалася стандартом одного предмета. Для прикладу, враховуючи внутрішню єдність науки та тенденцію до інтеграції окремих галузей знань і, як наслідок цього, впровадження інтегрованих курсів шкільних дисциплін, пропонуємо задачі-дослідження, які лежать на межі фізики з іншими науками (математикою, астрономією, біологією, інформатикою, хімією тощо). Для розв'язання переважної більшості таких задач достатньо теоретичних знань із фізики і вказаних вище дисциплін в обсязі діючої програми. Наведемо приклади таких задач:

- Знаючи відносну молекулярну масу нуклеотида ($M_r = 330$), визначити молярну масу ДНК людини.

- Розрахувати сумарну енергію електричного поля клітинних мембран людського організму.

- Більшість систем водяного опалення мають радіатори з двома трубами для підведення гарячої води, що подається з котельні, і для відведення її назад. Чи можна побудувати таку систему опалення, до радіаторів якої підходила б лише одна труба?

- Серед численних побутових пристосувань для приготування страв – спеціальна каструля для кип'ятіння молока. Ця незвичайна каструля складається із двох звичайних, вкладених одна в одну. У зовнішню каструлю наливають воду, а у внутрішню – молоко. Під час нагрівання молоко пастеризується, але не википає. Чому?

- Визначити швидкість дифузії ароматичної речовини (парфумів), самостійно вибравши метод і прилади. Зробити висновок.

Однією із цікавих форм роботи в цьому напрямі є проведення домашнього експерименту і створення відео з повним коментуванням результатів досліду. Студенти мають нагоду стати співавторами заняття, допомогти своїм одногрупникам краще опанувати тему, демонструючи власне відео. Це сприяє формуванню природничої, цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Поряд із традиційними джерелами здобуття знань використовуємо глобальні і локальні інформаційні мережі з різноманітними базами даних. Залежність від екранів гаджетів – головна характеристика сучасного студента. Доцільно перетворити таку, здавалося б на перший погляд, шкідливу звичку на користь. Використання мобільних додатків допомагає зробити вивчення фізичних та астрономічних дисциплін сучасним та цікавим.

На навчання через дослідження спрямована діяльність віртуального ресурсу «STEM-лабораторія МАНЛаб», який створено в НЦ МАН України. STEM-лабораторії – це не тільки обладнання, а насамперед можливість формування певних сучасних компетентностей у здобувачів освіти. Тут надають дистанційну й очну фахову методичну і технологічну допомогу в організації STEM-навчання учнівської молоді України. Спеціалізується STEM-лабораторія МАНЛаб на здійсненні досліджень у галузі природничих дисциплін: фізика, хімія, біологія, географія, астрономія, екологія, мінералогія. Теми, посилення на літературу, консультації – у вільному доступі [Експериментарій : 2]. «STEM-лабораторія МАНЛаб» нині працює як STEMцентр, де студенти мають можливість відчувати себе членом реальної наукової лабораторії, взяти участь у професійних дослідженнях і відчувати себе в ролі науковців, натхнених

креативними ідеями. Наприклад, проведення лабораторних робіт із ядерної фізики додатково обмежується заборонаю використання радіоактивних джерел у навчальному процесі через їх небезпеку. Проблему можна вирішити шляхом формування STEM-орієнтованого навчального інформаційно-технологічного простору, до складу якого входять віртуальні лабораторні роботи.

Розвиток мотивації щодо STEM-освіти здійснюється також через участь у міжнародних, всеукраїнських конкурсах з енергозбереження та позакласні заходи («Фізика і гроші», «Мужність і біль Чорнобиля», «Рентген чи Пулюй», «Така цікава астрономія», «Фізика у моєї майбутній професії», фізичні КВК, наукові пікніки).

Сучасний етап розвитку вищої школи в Україні характеризується істотними змінами вимог до рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Тобто якість впровадження STEM-освіти багато в чому визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності науково-педагогічних працівників, наскільки вони активно використовують новітні педагогічні підходи до викладання й оцінювання, інноваційні практики міждисциплінарного навчання, методи та засоби навчання з акцентом на розвиток дослідницьких компетенцій [Волошинов С.А. : 44]. Проте дослідження показують, що у педагогів інколи виникають труднощі щодо дослідження проблеми за допомогою сучасних засобів, під час опрацювання великих масивів даних, під час спільної роботи онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо. У цьому контексті велику увагу приділяємо створенню та наповненню занять за допомогою навчального програмного засобу mozaBook та порталу mozaWeb, що забезпечує інтерактивний зміст навчання для студентів та створення опти-

мальних умов для дослідження навколишнього світу. Проста та доступна візуалізація наукових явищ дає змогу студентам здобути знання на основі практики та глибокого розуміння процесів. MozaBook урізноманітнює інструментарій занять, зокрема з фізики і астрономії, за рахунок численних ілюстраційних, анімаційних і творчих презентаційних можливостей. У STEM-напрямі можна користуватися набором з фізики EdPro Ampegia, 3D-принтером Snapmaker. Проводимо такі заняття в інноваційно навчально-тренінговій лабораторії коледжу «Нова українська школа». Студенти як майбутні учителі початкової школи в черговий раз, використовуючи дидактичні можливості документ-камер інтерактивної панелі, демонструють набуття навичок дистанційної освіти шляхом їх демонстрації на порталі mozaWeb. З використання програми Mozabook дистанційна освіта, яка сьогодні є особливо актуальною, стає цікавою та легкою. За посиланням викладача у Classroom студенти знаходять цифровий зошит викладача. Видовищні інтерактивні елементи і вбудовані додатки, призначені для розвитку навичок, проведення дослідів та ілюстрування, пробуджують зацікавленість студентів і допомагають більш легкому засвоєнню навчального матеріалу.

Результати й висновки. Окреслені підходи до STEM-підготовки майбутніх учителів початкової школи на заняттях із предметів природничо-математичного циклу посилюють дослідний і науково-технологічний потенціал студентів, розвивають навички критичного, інноваційного та творчого мислення, комунікації та командної роботи.

Водночас питання використання STEM-орієнтованого навчання потребує подальшої апробації, удосконалення методичного супроводу та моніторингу ефективності, що є предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирка М.Ф. Бар'єри і виклики на шляху успішного впровадження STEM освіти в Україні. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*: збірник матеріалів I регіональної науково-практичної веб-конференції Тернопіль, 24 травня 2017 р. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 9–13.
2. Валько Н. Аналіз освітніх програм навчання майбутніх вчителів у контексті STEM-освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 10. С. 101–106.
3. Волошинов С.А., Осадчий В.В., Осадча К.П. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6(4), 2018, с. 38–46.
4. Експериментарій [Електронний ресурс] // Лабораторія МАНЛаб : [сайт]. Режим доступу: <http://manlab.inhost.com.ua/experimentarij.html>. – Назва з екрана.

5. Концепція НУШ. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
6. Крамаренко Т.Г., Пилипенко О.С. Проблеми підготовки учителя до впровадження елементів STEM-навчання математики. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 4. С. 90–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2018_4_16
7. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2019/2020 навчальному році [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65463/ (дата звернення: 15.04.2021). – Назва з екрана.
8. Поліхун Н., Сліпучіна І., Чернецький І. STEM-орієнтоване навчання як педагогічна проблема. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2017. Вип. 2. С. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2017_2_7.
9. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [Електронний ресурс] : розпорядження Кабінету Міністрів України від 05 серп. 2020 р. № 960-р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.04.2021). – Назва з екрана.
10. Сліпучіна І.А. Використання цифрового вимірювального комплексу в STEM орієнтованому освітньому середовищі. *Інформаційні технології в освіті й науці*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького 2016. Вип. 8. С. 261–272.
11. Сліпучіна І.А. Дослідницька діяльність студентів у контексті використання наукового й інженерного методів. *Вища освіта України: Теоретичний та науковометодичний часопис*. № 3. Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. Київ, 2015. С. 216–225.
12. STEM-освіта [Електронний ресурс]. Інститут модернізації змісту освіти : [офіц. веб-сайт]. Текст. дані. Київ, 2021. Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 15.04.2021). – Назва з екрана.
13. Kushnir N., Valko N., Osipova N., Bazanova T. Experience of Foundation STEM-School. 14 thInternational Conference ICTERI: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Volume II:Workshops (3L-Person). ICTERI Kyiv, Ukraine, May 14-17, 2018. pp.431–446. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_241.pdf.
14. Hom, Elaine J. What is STEM Education?/ LiveScience Contributor // February 11, 2014 [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>
15. Meeth L.R. Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience. *Change*. 1978. No 10. pp. 6–9
16. Chernetsky I.S. & Slipukhina I.A. (2013). Tekhnolohichna kompetentnist maibutnoho inzhenera: formuvannya i rozvytok u kompiuterno intehrovanomu laboratornomu praktykumi z fizyky [Technologic al competence of the future engineer: formation and development in a computer-integrated laboratory workshop in physics]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 38. №. 6, pp. 21–28. [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Byrka M. F. Bariery i vyklyky na shliakhu uspishnoho vprovadzhennia STEM osvity v Ukraini. STEM-osvita ta shliakhy yii vprovadzhennia v navchalno-vykhovnyi protses: zbirnyk materialiv I rehionalnoi naukovo-praktychnoi veb-konferentsii Ternopil, 24 travnia 2017 r. Ternopil: TOKIPPO, 2017. S. 9–13.
2. Valko N. Analiz osvitnikh prohran navchannia maibutnikh vchyteliv u konteksti STEMosvity. *Molod i rynek*. 2019. № 10. S. 101–106.
3. Voloshynov S. A., Osadchyi V. V., Osadcha K. P. Suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 6(4), 2018, s. 38–46
4. Eksperymentarii [Elektronnyi resurs] // Laboratoriia MANLab : [sait]. – Rezhym dostupu: <http://manlab.inhost.com.ua/experimentarij.html>. – Nazva z ekrana.
5. Kontseptsiiia NUSH. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
6. Крамаренко Т. Г., Пыльпенко О. С. Problemy pidhotovky uchytelia do vprovadzhennia elementiv STEM-navchannia matematyky. *Fizyko-matematychna osvita*. 2018. Vyp. 4. S. 90–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2018_4_16
7. Metodichni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity u zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2019/2020 navchalnomu rotsi [Elektronnyi resurs] : lyst M-va osvity i nauky. In-tu modernizatsii zmistu osvity vid 22.08.19 roku № 22.1/10-2876 // *Osvita.ua*. – Tekst. dani. – Kyiv, 2021. – Rezhym dostupu: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65463/ (data zvernennia: 15.04.2021). – Nazva z ekrana.
8. Polikhun N., Slipukhina I., Chernetskyi I. STEM oriientovane navchannia yak pedahohichna problema. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*. 2017. Vyp. 2S. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2017_2_7.
9. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Elektronnyi resurs] : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05 serp. 2020 r. № 960-r // *Zakonodavstvo Ukrainy / Verkhov. Rada Ukrainy*. – Tekst. dani. – Kyiv, 2020. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (data zvernennia: 15.04.2021). – Nazva z ekrana.
10. Slipukhina I. A. Vykorystannia tsyfrovoho vymiriuvalnoho kompleksu v STEM oriientovanomu osvitnomu sere dovys hchi / I. A. Slipukhina, I. S. Chernetskyi // *Informatsiini tekhnolohii v osviti y nauksi*. – Melitopol: Vyd-vo MDPU im. Bohdana Khmelnytskoho 2016. – Vyp. 8.– S. 261–272.

11. Slipukhina I. A. Doslidnytska diialnist studentiv u konteksti vykorystannia naukovooho y inzhenernooho metodiv. Vyscha osvita Ukrainy: Teoretychnyi ta naukovometodychnyi chasopys. – № 3. – Dodatok 1: Intehratsiia vyshchoi osvity i nauky. – Kyiv, 2015. – S. 216–225.

12. STEM-osvita [Elektronnyi resurs]. Instytut modernizatsii zmistu osvity : [ofits. veb-sait]. Tekst. dani. Kyiv, 2021. Rezhym dostupu: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (data zvernennia: 15.04.2021). – Nazva z ekrana.

13. Kushnir N., Valko N., Osipova N., Bazanova T. Experience of Foundation STEM-School. 14 th International Conference ICTERI: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Volume II: Workshops (3L-Person). ICTERI Kyiv, Ukraine, May 14-17, 2018. pp.431–446. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_241.pdf.

14. Hom, Elaine J. What is STEM Education? // LiveScience Contributor // February 11, 2014 [Electronic Resource]. Mode of access : <http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>

15. Meeth L. R. Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience. Change. 1978. No 10. pp. 6–9.

16. Chernetsky I. S. & Slipukhina I. A. (2013). Tekhnolohichna kompetentnist maibutnoho inzhenera: formuvannia i rozvytok u kompiuterno intehrovanomu laboratornomu praktykumi z fizyky [Technologic al competence of the future engineer: formation and development in a computer-integrated laboratory workshop in physics]. Information Technologies and Learning Tools. Vol. 38. №. 6, pp. 21–28. [in Ukrainian].

L. I. LEIBYK

Physics and Astronomy Lecturer,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: ludmilaleybyk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8021-5778>

N. YU. NARYKHNIUK

Mathematics Lecturer,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: nata.narikhiuk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8551-6895>

V. O. KORNELIUK

Lecturer at the Department of Natural and Mathematical,

Worldview Education and Information Technologies,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: vkorneliuk7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0966-0876>

USAGE OF STEM ORIENTED EDUCATION AS AN IMPORTANT ELEMENT IN INCREASING QUALITY OF SCIENCE EDUCATION FOR THE COLLEGE STUDENTS

Beginning of the 21st century marked initiation of the discourse on the deficit of professionals in science and engineering. Hence, there is an emerging need in increasing quality and prioritization of science education, which is an essential element in developing highly technological information society. Yet, students exceedingly demonstrate lower interest in science subjects. Hence, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education should become one of the educational priorities and part of the state policy ultimately contributing to increased competitiveness of the national economy and human capital and one of the innovation factors in education that meets the demand of the economy and society» [9]. This is what defines relevance of this article.

The article covers the need of specialized STEM education approach aimed at teaching science subject matter. It also defines benefits of STEM approach from the angle of effectiveness and quality of education. The article covers the role of the teacher as a scientific consultant in building competencies of the students enrolled in science

with the introduction of the STEM approach. The scientific novelty of the article is that STEM education principles introduction in the college education space contributes to emergence of the principally new education model with new opportunities for both teachers and students. STEM education not only focuses on the science component of the education and innovative technologies, but also contributes to development of the person's creativity. STEM oriented approach to education supports development of the "competencies of the 21st century" and provides a solid foundation for professional background of future teachers.

Key words: STEM-education, STEM-oriented multi-disciplinary education approach, science, novel competencies, STEM-technologies.

УДК 377.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.20>**Є. В. ЛИСЕНКО***викладач відділення мовної підготовки мовного відділу,**Національна академія Національної гвардії України,**м. Харків, Україна**Електронна пошта: kravtovaevgenia1@gmail.com**<http://orcid.org/0000-0001-6492-7284>*

НЕВІД'ЄМНІ СКЛАДНИКИ ІНТЕНСИВНИХ КУРСІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ

Останнім часом проблема проведення інтенсивних курсів з англійської мови для військовослужбовців Національної гвардії України перебуває в центрі уваги педагогів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України, оскільки англійська мова є основним інструментом спілкування для військовослужбовців на міжнародній арені. Визначено, що, незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів мовної підготовки військовослужбовців Національної гвардії України, поки не надані характеристики якісних курсів для вивчення англійської мови військовослужбовцями у короткий проміжок часу. У статті розглянуто особливості викладання та організації інтенсивних курсів з англійської мови як необхідної складової частини сучасної освіти військовослужбовців Національної гвардії України. Обґрунтовано вплив інтенсивного навчання на формування вмінь та навичок військовослужбовців Національної гвардії України на курсах із вивчення англійської мови. Наведено аналіз досліджень із визначеної проблематики. Проведено спробу довести ефективність застосування інтенсивного навчання для покращення методики викладання англійської мови на курсах із вивчення англійської мови. Виділено й описано характерні особливості реалізації інтенсивних курсів для військовослужбовців, а також роль і місце активного навчання у процесі вивчення англійської мови. Доведено, що успішне вивчення англійської мови на інтенсивних курсах – це сукупність різноманітних прийомів та методів, які спонукають військовослужбовців до мовленнєвої активності. Визначено роль викладача, атмосфери у групі, методів оцінювання як провідних та найефективніших елементів у методиці навчання англійської мови. Доведено доцільність використання цих елементів для підвищення якості навчання іноземних мов і формування корисних навичок військовослужбовців у процесі роботи з іншомовними матеріалами. Підкреслено інтерактивну комунікативну компетенцію викладача у процесі навчання. Визначено, що всі вказані у статті характеристики інтенсивного курсу допомагають підготувати військових фахівців з англійської мови, які вміють аналізувати та спілкуватися.

Ключові слова: інтенсивні курси, військовослужбовці, мовна підготовка, спілкування, слухачі курсу, складові інтенсивного курсу.

Вступ. Останнім часом, особливо у період пандемії та локдауну, інтенсивні курси та дистанційне навчання стали невід'ємною частиною вищої школи. Більшість закладів вищої освіти пропонують інтенсивні заняття разом із заняттями традиційної тривалості. Хоча інтенсивні курси є досить поширеними, багато науковців засуджують їх використання та стверджують, що ці формати жертвують якістю навчання заради зручності та більшої кількості студентів. Потрібно підкреслити, що сучасне становище поставило перед вищою школою всіх країн нове глобальне завдання – забезпечення освітою все більш широких верств суспільства у короткий проміжок часу, оскільки для будь-якої країни ступінь її економічного і технологічного розвитку, добробуту суспільства пропо-

рційні середньому рівню знань, умінь, навичок і кваліфікацій її активного населення.

Теоретичне обґрунтування проблеми. В умовах стратегічного курсу Національної гвардії України на євроінтеграцію та співробітництво з країнами НАТО, участі українських військових у миротворчих місіях ООН знання іноземної мови, зокрема англійської, є необхідною складовою частиною здійснення міжкультурної комунікації, встановлення дипломатичних зв'язків між представниками військових структур різних країн. У статті досліджується, як військовослужбовці Національної гвардії сприймають інтенсивні курси вивчення англійської мови, а також чинники, що сприяють якісному інтенсивному вивченню. Кожен курс інтенсивного вивчення англійської мови

мав обсяг вісімдесят десять годин та тривав три з половиною місяці, навчання відбувалося одним і тим самим викладачем, викладався однаковий матеріал.

Методологія та методи. Дослідження включало спостереження за учасниками курсу, їхньою поведінкою, інтерв'ю та аналіз занять. Висновки, отримані в результаті дослідження, допоможуть нам зрозуміти, як структурувати інтенсивні курси, з метою покращення їх ефективності.

Результати та дискусії. Останні дослідження науковців П. Скотта і К. Конрада показують, що інтенсивні курси можуть бути ефективною альтернативою традиційним форматам вивчення дисципліни. Дослідження науковців Ш. Каскей, Д. Джонсон, Р. Влодковського та Т. Вестовера доводять, що інтенсивні курси показують такі ж самі, а іноді і вищі результати порівняно з відповідними курсами традиційної тривалості.

Опитування військовослужбовців та спостереження під час занять, якісний аналіз показують, що учасники інтенсивних курсів «переживають» інтенсивні заняття інакше, ніж курси традиційної тривалості. Якість засвоєних знань залежить від наявності або відсутності певних складників, які можна згрупувати у п'ять основних категорій, таких як: якості викладача, методи навчання, організація курсу, середовище у групі під час занять і методи оцінювання. Якщо вищевказані складники були присутні, то військовослужбовці віддавали перевагу інтенсивним заняттям. Більшість опитуваних вказали, що за відсутності вказаних складників інтенсивні курси стають нудними, бажання їх відвідувати зникає.

1. Якості викладача. Слухачі інтенсивного курсу вказували, що викладач був найважливішим компонентом. Вони хотіли, щоб викладачі мали певні якості:

- Ентузіазм. Учасники курсу насолоджувалися викладачами, які виявляли ентузіазм, навіть пристрасть до дисципліни та викладання. Військовослужбовці підкреслювали, що ентузіазм викладача мотивував їх приділяти більше енергії навчанню; це також зробило курс більш важливим та змістовним.

- Знання, досвід та спілкування. Слухачі курсу оцінили викладачів інтенсивних курсів,

які демонструють знання з дисципліни завдяки значному практичному досвіду. Хоча викладачі володіють необхідними знаннями, багато слухачів курсу хотіли бачити викладачів із практичним досвідом використання мови. Військовослужбовці хотіли, щоб викладачі «оживили» тему, пояснили її актуальність. Крім того, викладачам були потрібні комунікативні навички, щоб передати досвід у зрозумілій і цікавій формі. Слухачі курсу скаржилися, що часто матеріал заняття був пояснений занадто науково, а саме це відштовхувало охочих навчатись.

- Готовність викладача вчитися та консультуватися. Учасники курсу хотіли, щоб викладачі вийшли зі своєї експертної ролі авторитету під час заняття та стали їх однокласниками. Військовослужбовці захоплювалися викладачами, які «борються з матеріалом» разом із ними, а також викладачами з позитивним настроєм, повагою до думок та досвіду учасників курсу, умінням не вставляти особисті упередження та дозволяти вчитися у учасників інтенсивних курсів.

Наприклад, під час опису улюбленого викладача один військовослужбовець згадував, що викладач не лише заохочував ідеї слухачів, але й записував ці ідеї та використовував їх у інших класах. Так само військовослужбовці заохочували викладачів консультуватися з ними стосовно питань, пов'язаних із курсом, таких як план курсу, очікування від курсу, завдання та зміст курсу. Дозвіл на введення дав учасникам почуття контролю на інтенсивних курсах.

- Орієнтація учасників курсу. Викладачі можуть посилити сприйняття матеріалу слухачами на інтенсивних курсах, піклуючись про кожного. Військовослужбовці вважали, що їхнє ставлення до навчання покращиться, якщо викладачі «покажуть, що вони піклуються» та підкреслять важливість прагнення військовослужбовців до успіхів. За словами опитаних слухачів інтенсивного курсу, забагато викладачів розглядали відносини «студент–викладач» як зайві, це змушувало слухачів курсу відчувати себе незначними і неважливими.

2. Методи навчання. Окрім певних якостей викладача, учасники курсу хотіли, щоб викладачі використовували те, що вони вважали ефективними стратегіями навчання. Як правило, військовослужбовці закликали викладачів демонструвати творчу активність шляхом вклю-

чення різноманітних методів навчання для підтримання мотивації та інтересу слухачів курсу. Без творчості та різноманітності, як зазначили військовослужбовці, інтенсивні курси легко стають монотонними. Зокрема, слухачі курсу наполегливо рекомендували використовувати активні методи навчання та підкреслювали глибину викладеного матеріалу, що переважала над його кількістю.

- **Активне навчання.** Військовослужбовці однотайно визначили активне навчання як невід'ємний елемент інтенсивних курсів. Навчання шляхом дослідження підтримує прагнення слухачів курсу до активного навчання. Навчання залежить від того, наскільки військовослужбовці вибудовують зв'язки між новою інформацією, їхніми попередніми знаннями та досвідом. Як зазначає М. Вітрок, студенти не приходять до класу, як чисті аркуші. [Вітрок, 1987] Вони приходять із великою кількістю знань та досвіду, що підтримує їхнє особисте розуміння життя та навколишнього світу. Чим більше зв'язків створюють слухачі інтенсивного курсу, тим більш корисними є зв'язки для них [Вайнштейн та Мейер, 1991: 16] І чим активніше слухач будує ці зв'язки, тим більша ймовірність того, що він запам'ятає матеріал і зможе отримати доступ до нової інформації.

Військовослужбовці порекомендували кілька способів запровадження активного навчання.

- **Взаємодія та обговорення в класі.** Слухачі курсу порадили викладачам сприяти взаємодії насамперед за допомогою дискусій у малих та великих групах. На їхню думку, взаємодія підвищила інтерес до матеріалу та полегшила навчання, дозволяючи їм висловлювати свою думку або розуміння матеріалу.

- **Емпіричне та прикладне навчання.** Слухачі інтенсивних курсів порадили уникати лекцій, коли це можливо. Натомість вони рекомендували викладачам включати емпіричні методи навчання, такі як вирішення проблем, рольові ігри, екскурсії. Більше того, багато військовослужбовців висловили бажання персоналізувати матеріал, а саме включити вивчення теми з елементами їхнього повсякденного життя. Опикування підтверджують прагнення слухачів курсів до навчання на практиці. Дослідження емпіричних методів навчання свідчать про

те, що такі методи мають позитивний вплив, оскільки покращують запам'ятовування та пригадування інформації для вирішення певних проблем [Комбс та Борн, 1989]. Такі методи сприяють виринанню набутих навичок у реальному житті, поза заняттями. Військовослужбовці також відзначали, що використання лекційних занять є недоречним. Якщо все ж таки викладач проводив лекції, то слухачі курсів радили йому наводити приклади протягом усієї лекції, бажано з особистого досвіду. Військовослужбовці також рекомендували використовувати презентації, запитання, суперечливі твердження, що провокують роздуми.

3. **Організація курсу.** Військовослужбовці наголосили, що організація – один із найважливіших факторів успішного інтенсивного курсу. Оскільки інтенсивні курси проходять так швидко, викладачі повинні організувати та подати матеріал у простий спосіб. Без організації інтенсивні курси швидко стають хаотичними. Крім того, учасники інтенсивних курсів рекомендували викладачам, щоби слухачі курсів вивчали певну кількість матеріалу поглиблено. Слухачі інтенсивних курсів помітили, що дуже часто викладачі намагаються охопити якнайбільше матеріалу, а це створює перевантаження інформацією. Військовослужбовці вважали за краще заглиблюватися в меншу кількість тем і зосередитися на основних поняттях. Слухачам загалом сподобалося, що інтенсивні курси змогли відсіяти «сторонній матеріал». Ці зміни допомогли слухачам інтенсиву зосередитися на найважливішому матеріалі. Військовослужбовці вважали, що завдяки інтенсивному навчанню вони зможуть краще та на довший період запам'ятати вивчений матеріал, оскільки опрацьовували та користувалися ним щодня.

4. **Навколишнє середовище у колективі.** Окрім певних якостей викладачів та методів навчання, слухачі інтенсивних курсів відзначили важливість хорошого навчального середовища для успіху. Військовослужбовці відзначили, що відносини у колективі, розмір групи є важливими елементами для успішного навчання. Слухачі інтенсивних курсів насолоджувалися більш колегіальними відносинами, які вони сформували на інтенсивних курсах. Через їх зосередженість та посилену взаємодію у групі інтенсивні формати дозволили військо-

вослужбовцям сформувати глибші відносини, що привело до більшого ступеня комфорту, товариськості та спільноти.

- Відносини у колективі. Слухачі інтенсивних курсів порадили викладачам сприяти зміцненню відносин між студентами та викладачами. Дослідження показують, що навчання та успіхи мають соціальний підтекст [Білсон та Тіберій, 1991]. Гарні відносини у колективі сприяють полегшенню процесу навчання та отриманню задоволення. Щодо відносин «студент – викладач» варто зазначити, що змістовні зв'язки позитивно та значною мірою сприяють розвитку навчальних досягнень, наполегливості.

- Атмосфера. Слухачі інтенсивних курсів відзначили, що хороший інтенсивний курс потребує невимушеної атмосфери у групі, яка заохочує брати участь у процесі навчання. Розслаблена атмосфера передбачає десять-п'ятнадцять студентів у групі. Слухачі інтенсивних курсів рекомендували викладачам жартувати із класом, спілкуватися перед заняттям і змінити традиційне розташування сидінь, щоб вони розмовляли один з одним. Найголовніше – викладач має створити атмосферу, що не засуджує. Багато військовослужбовців описували успішні інтенсивні курси як більш невимушені та неформальні, навіть незважаючи на те, що група проходила матеріал швидше. Слухачі оцінили готовність викладачів відступити від традиційної практики викладання та більше вести діалог, що створило більш довірливу та спокійну атмосферу у групі.

5. Оцінювання. Слухачі вважали, що інтенсивні курси вимагають інших форматів завдань та контролю порівняно із курсами звичайної тривалості. Що стосується завдань, військовослужбовці підкреслили, що краще отримувати нескладні завдання для закінчення у короткий термін. Крім того, викладачі повинні ретельно відбирати завдання відповідно до цілей курсу і не перевантажувати слухачів домашнім завданням. За словами слухачів курсів, їм був потрібен час для синтезу та аналізу здобутих знань, а постійна завантаженість домашнім завданням після занять заважала цьому. Що стосується іспитів, то слухачі курсів відхилили контрольні завдання у форматі «запитання – відповідь», оскільки така форма породжувала

завчання матеріалу без розуміння його. Натомість вони порадили викладачам давати контрольні завдання у форматі есе, презентацій, практичних проєктів.

Згідно з результатами оцінювання, продуктивність та успішність військовослужбовців покращилася через низку факторів:

- Слухачі змогли повноцінно спрямувати свої зусилля на курс, не відволікатись на інші заняття.

- Слухачі краще зберігали сфокусованість на інтенсивних курсах через їх коротку тривалість. Військовослужбовці порівняли досвід навчання зі спринтом проти марафону.

- Через коротку тривалість курсу та зосередженість військовослужбовці відчували, що вони краще запам'ятовують інформацію та синтезують основні заняття. У результаті слухачі інтенсивних курсів відчули, що концентрований навчальний досвід привів до кращого розуміння матеріалу та більш глибокого, творчого мислення.

- Завдяки інтенсивній роботі військовослужбовці були завжди готові до занять, дискусій та контрольних робіт.

Висновки. Існують очевидні переваги інтенсивних курсів за умови присутності певних складників. Військовослужбовці неодноразово вказували на те, що викладацький ентузіазм та досвід, активне навчання, взаємодія у групі, хороша організація курсів, власний внесок слухачів, колегіальна атмосфера та невимушене навчальне середовище були ключовими для навчання на інтенсивних курсах. Успішні інтенсивні курси передбачають низку складників:

- більш зосереджене, цілеспрямоване навчання;

- більш колегіальні, комфортні стосунки у групі;

- більше незабутніх вражень;

- більш глибоке обговорення;

- менше зволікань;

- посилення успіхів у навчанні.

Якщо ці характеристики були відсутні, військовослужбовці повідомляли, що інтенсивні курси стали нудними та занадто рутинними.

Це дослідження свідчить про важливість використання нетрадиційних методів навчання під час викладання інтенсивних курсів. Дослі-

дження показує, що розширення нетрадиційних форматів планування повинно збігатися із прийняттям альтернативних методів навчання, які максимізують сильні сторони цих концентрованих форматів. Без прийняття цих характеристик викладачі можуть зашкодити прагненням

до навчання та мотивації слухачів інтенсивних курсів. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є вивчення організації дистанційного навчання на інтенсивних курсах вивчення англійської мови для військовослужбовців Національної гвардії України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В.М. Особливості навчання іноземної мови для професійного розвитку в дорослому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2008. № 3. С. 87–90 (Серія 9: Актуальні проблеми сучасного мовознавства).
2. Астін А.В. Оцінка досконалості: філософія та практика оцінювання у вищій школі. Нью-Йорк: Макміллан. 1991. 259 с.
3. Білсон Дж.М., Тіберій, Р.Г. Ефективні соціальні механізми навчання та викладання. *Викладання у коледжі: Нові напрямки викладання та навчання*. Сан-Франциско, Джоссей Басс. 1991. № 45. С. 45–56.
4. Каскей, С.Р. Результати навчання на інтенсивних курсах. *Журнал для продовження вищої освіти*. 1994. № 42. С. 23–27.
5. Влодковський Р.Дж., Вестовер Т.Н. Прискорені курси як формату навчання для дорослих. *Канадський журнал з вивчення освіти для дорослих*. 1999. № 13. С. 1–20.
6. П'ятакова Г.П. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі. Тернопіль: ТДПУ, 2002. 20 с.
7. Рожкова Н. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 132. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 121–125.
8. Скотт П.А. Досвід навчання в інтенсивному та семестровому заняттях: студент. *Голоси та досвід. Студентський журнал коледжу*. 1995. № 29. С. 207–213.
9. Скотт П.А., Конрад К.Ф. Критика інтенсивних курсів та порядок денний для дослідження. *Вища освіта: Довідник з теорії та досліджень* / ред. Дж. С. Смарт. Нью-Йорк: Агатон Пресс, 1992. С. 411–445.

REFERENCES

1. Aleksandrov V.M. (2008). Osoblyvosti navchannya inozemnoyi movy dlya profesiynoho rozvytku v dorosloму vitsi. [Features of foreign language teaching for professional development in adulthood]. *Scientific journal of the National Pedagogical University. M.P. Dragomanova*, 13, 87-90. [in Ukrainian]
2. Astin A.W. (1991) Otsinka doskonalosti: filosofiya ta praktyka otsinyuvannya u vyshchii shkoli. [Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education]. New York: Macmillan.
3. Billson J.M., and Tiberius R.G. (1991). Efektyvni sotsial'ni mekhanizmy navchannya ta vykladannya. Vykladannya u koledzhi: Novi napryamky vykladannya ta navchannya. [Effective Social Arrangements for Teaching and Learning.] *College Teaching: From Theory to Practice. New Directions for Teaching and Learning*, 45. San Francisco: Jossey Bass.
4. Caskey S.R (1994). Rezul'taty navchannya na intensyvnykh kursakh.[Learning Outcomes in Intensive Courses]. *Learning Outcomes in Intensive Courses*, 42, 23-27.
5. Wlodkowski, R.J., and Westover, T.N. (1999). Pryskoreni kursy yak formatu navchannya dlya doroslykh. [Accelerated Courses as a Learning Format for Adults]. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13, 1–20.
6. Pyatakova H.P. (2002) Interaktyvni metodyky ta spetsyfika yikh zastosuvannya u vyshchii shkoli. [Interactive methods and specifics of their application in higher education]. Ternopil: *TSPU*, 20. [in Ukrainian].
7. Rozhkova N. (2015) Vykorystannya informatsiyno-komp'yuternykh tekhnolohiy yak innovatsiynoho metodu v navchanni inozemnykh mov. [The use of information and computer technology as an innovative method in teaching foreign languages]. *Naukovi zapysky – Pedahohichni nauky*. Kirovohrad, 132, 121–125. [in Ukrainian]
8. Scott P.A. (1995). Dosvid navchannya v intensyvnomu ta semestrovomu zanyattakh: student. *Holosy ta dosvid. [Learning Experiences in Intensive and Semester-Length Classes: Student Voices and Experiences]. College Student Journal*, 29, 207–213.
9. Scott P.A., Conrad, C.F. (1992) Krytyka intensyvnykh kursiv ta poryadok dennyy dlya doslidzhennya. Vyshcha osvita. Dovidnyk z teorii ta doslidzhen'./red. J. C. Smart. [A Critique of Intensive Courses and an Agenda for Research." In J. C. Smart (ed.). New York; Agathon Press.

E. V. LYSENKO

*Lecturer at the Department of Language Training Section of the Language,
National Academy of the National Guard of Ukraine,
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: kravtovaevgenia1@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6492-7284>

ESSENTIAL COMPONENTS OF INTENSIVE COURSES IN ENGLISH FOR SEVRVICEMEN OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Recently, the problem of conducting intensive English language courses for servicemen of the National Guard of Ukraine has been in the center of teachers' attention of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine, as English is the main communication tool for servicemen in the international arena. It is determined that, despite the large number of works devoted to the study of various aspects of language training of servicemen of the National Guard of Ukraine, the characteristics of quality courses for learning English for the militaries in a short period of time have not yet been provided. The article considers the characteristics of teaching and organizing intensive courses in English as a necessary part of modern education of servicemen of the National Guard of Ukraine. The influence of intensive training on the formation of skills and abilities of servicemen of the National Guard of Ukraine in English language courses is substantiated. The analysis of researches on the certain problems is presented. The research has been made to prove the effectiveness of the use of intensive training to improve the methods of teaching English in English language courses. The characteristic features of the implementation of intensive courses for servicemen, as well as the role and place of active learning in the process of learning English are highlighted and described. It has been proven that the successful study of English in intensive courses is a set of various techniques and methods that motivate servicemen to speech activity. The role of the teacher, the atmosphere in the group, assessment methods as the leading and most effective elements in the methodology of teaching English are determined. The expediency of using these elements to improve the quality of foreign language teaching and the formation of useful skills of servicemen in the process of working with foreign materials has been proved. The interactive communicative competence of the teacher in the learning process is emphasized. All the characteristics of the intensive course, that given in the article, help to train military specialists in English who are able to analyze and communicate.

Key words: intensive courses, servicemen, language training, communication, course participants, components of the intensive course.

УДК 37.091.3:001.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.21>

С. Ю. МАКСЄВ

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна

Електронна пошта: melkor888@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1021-6003>

РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ ПРО КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦЯХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ

У статті досліджено підходи українських та європейських науковців до визначення поняття «ключові компетентності» в рамках компетентнісного підходу. Автором підкреслено, що реалізація компетентнісного підходу є одним із найголовніших орієнтирів для здійснення змін у національній освітній системі, а для досягнення мети загальної середньої освіти необхідне формування ключових компетентностей.

Розглянуто генезис дефініції ключових компетентностей в освіті, їх поступове формування в європейській та українській педагогічній науці. Ключові компетентності визначено як ті, яких потребує кожен для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування та які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Виконано порівняльний аналіз визначення ключових компетентностей і показано, що в сучасній науково-педагогічній літературі й нормативних документах до ключових компетентностей відносять від 8 до 11 компетентностей. Зазначено, що основна роль у розробці визначення та переліку ключових компетентностей належить міжнародним організаціям, які узагальнили напрацювання світової педагогічної спільноти. Підходи до визначення ключових компетентностей, викладені в документах міжнародних освітніх установ, дали змогу українським ученим зробити власні визначення та узагальнення, що закріплені в державних освітніх документах.

Визначено, що класифікація ключових компетентностей співвідноситься зі змістом освіти й з основними сферами соціального життя, в яких особистість здійснює свою діяльність і реалізує себе. Автором наголошено, що визначення ключових компетентностей відповідає досвіду розвинених країн, в освіті яких втілювалася компетентнісна парадигма, тому необхідність її упровадження в українську освітню систему безсумнівна.

До перспективних напрямів подальших досліджень автором віднесено визначення змісту системи понять, що складають природничо-наукову компетентність, і шляхи формування природничо-наукової компетентності в учнів базової школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, ключові компетентності, порівняльний аналіз.

Вступ. Інноваційні зміни в національній освітній галузі, соціально-економічному розвитку українського суспільства, його входження до європейського освітнього простору, інтеграція зі світовими стандартами передбачають поступову модернізацію всіх ступенів освіти в державі – перехід до системи компетентнісної освіти.

За такої освітньої парадигми метою загальної середньої освіти стає не просто надання учням суми знань, умінь і навичок, а формування компетентностей, необхідних для соціалізації учнів і громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху й самореалізації, розвитку природних здібностей та інтересів, виховання відповідальності й поваги до суспільства, навколишнього при-

родного середовища, національних і культурних цінностей.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення компетентнісний підхід є одним із ключових напрямів удосконалення національної системи загальної середньої освіти. Державна освітня політика з наряду засвідчена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні (2013 р.), концептуальних засадах Нової української школи (2016 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.).

Зазначеними нормативними документами реалізацію компетентнісного підходу визначено головним орієнтиром для здійснення змін у державній освітній системі. Зокрема, ключовими компонентами Нової української

школи проголошено зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, і структуру школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути життєвих компетентностей.

Загальновизнаною проблемою є необхідність виділення ключових компетентностей, які є наскрізними для всіх навчальних предметів та якими мають оволодіти учні для успішного навчання та подальшої самореалізації. Визначення поняття ключових компетентностей багатогранне та є предметом дискусій як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Аналіз попередніх досліджень. Базові аспекти впровадження компетентнісного підходу в освіту й поняття про ключові компетентності досліджувалися в працях зарубіжних, насамперед європейських, науковців J. Delors, H. Haste, W. Hutmacher, J. Raven, A. Reid, D. Rychen, L. Salganik, U. Trieg та інших.

Українські напрацювання з питань компетентнісного підходу й ключових компетентностей викладені в наукових розвідках Н. Бібік, Г. Васьківської, Л. Ващенко, С. Гарячої, Л. Гуцан, О. Кучерук, О. Локшини, Т. Магдич, О. Овчарук, С. Паламар, О. Пометун, Н. Романчук, О. Савченко й інших.

Мета статті полягає в розкритті сутності й розвитку поняття «ключові компетентності» в науково-педагогічних працях та аналізі різних систем класифікації ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна й предметна компетентності [Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти]. Результатом такого процесу науковцями [Бібік 2004; Пометун 2005] вважається формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка формується в процесі навчання та складається зі знань, умінь, ставлень, досвіду діяльності й поведінкових моделей особистості.

Компетентнісний підхід акцентує на здатності застосовувати здобуті знання та розв'язувати проблеми, що виникають за певних ситуацій: у пізнанні й поясненні явищ дійсності; під час засвоєння сучасних техно-

логій; у відносинах із людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичній оцінці; в оцінюванні своєї готовності до навчання; під час розв'язання проблем життєвого самовизначення [Романчук, Романчук 2018]. Отже, в разі компетентнісного підходу основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах [Паламар 2018 : 271].

Закон України «Про освіту» визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну й / або подальшу навчальну діяльність [Про освіту 2017].

Вітчизняними науковцями визначаються три види компетентностей: ключові, загальнопредметні й предметні [Пометун 2004 : 21]. У науково-педагогічних і нормативних джерелах існує декілька визначень поняття «ключова компетентність». Державний стандарт базової середньої освіти характеризує ключову компетентність як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності [Про деякі питання 2020]. О. Овчарук, засновуючись на документах Організації економічного співробітництва й розвитку, визначає ключові компетентності як такі, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у поліпшення якості суспільства й сприяють особистому успіхові в різних життєвих сферах [Овчарук 2004 : 10; Овчарук 2009 : 16]. Ключові компетентності можна розглядати також як інтегровані особистісні характеристики, що становлять здатності до соціальної взаємодії, успішної самореалізації в житті, яких набуває кожен учень як суб'єкт освітнього процесу для загального розвитку [Кучерук, Магдич 2020 : 59]. Структуру ключової компетентності як інтегрованої якості складають мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-ціннісний, соціальний і рефлексійний компоненти [Паламар 2018 : 273].

Концепцією Нової української школи зазначається, що ключові компетентності є тими

здатностями, яких потребує кожен учень для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування та які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [Нова українська школа 2016 : 10].

Уперше поняття про ключові компетентності запропонував 1996 р. французький економіст Ж. Делорс у своїй доповіді «Освіта: прихований скарб» на засіданні Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО, присвяченій освіті XXI століття. Він розвинув і трансформував поняття компетентності в контексті чотирьох базових принципів сучасної освіти, до яких науковець відніс: навчитися пізнавати (опанувати інструментарій, необхідний для розуміння світу), навчитися працювати (працювати для проведення потрібних змін у середовищі свого існування), навчитися співіснувати (співпрацювати з іншими, залучатися до всіх різновидів людської діяльності), навчитися жити [Delors 1996].

На основі вищезазначеного можна виокремити чотири ключові компетентності:

- 1) когнітивну (навчитися пізнавати);
- 2) професійно-діяльнісну (навчитися працювати);
- 3) комунікативну (навчитися співіснувати);
- 4) узагальнювально-життєдіяльнісну (навчитися жити).

Ж. Делорс наголошує на необхідності набувати компетентності, які надають можливість розв'язувати різні проблемні ситуації. Компетентності стануть доступнішими, якщо учні зможуть набувати практичного досвіду, беручи участь у різних видах професійної та соціальної діяльності паралельно з навчанням [Delors 1996].

Того ж року на симпозіумі в Берні (1996 р.) за програмою Ради Європи було поставлене питання про те, що для реформ освіти істотним є визначення ключових компетентностей (key competencies), якими повинні оволодіти учні як для успішної роботи, так і для подальшого здобуття вищої освіти. У доповіді швейцарського соціолога В. Нутмачер було відзначено, що поняття «компетентності», до яких належать такі дефініції, як «уміння», «здатність», «майстерність», змістовно дотепер точно не визначено. У визначенні Ради Європи компетентність є загальною здатністю, що базується на

знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань, «бути компетентним» не синонімічне до «бути освіченим» [Hutmacher 1996]. В. Нутмачер виділив п'ять груп ключових компетентностей:

- 1) політичні й соціальні компетентності;
- 2) компетентності, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві;
- 3) компетентності, пов'язані з володінням усним і писемним спілкуванням;
- 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;
- 5) уміння вчитися [Hutmacher 1996 : 11].

2002 р. Європейською комісією разом з Європейською освітньою інформаційною мережею (Eurydice) проведено дослідження, присвячене ключовим компетентностям у загальній середній освіті. У концепції «Ключові компетентності. Розвиваюча концепція загальної обов'язкової освіти» ключові компетентності визначають як такі, що: вигідні як для кожної окремої особистості, так і для суспільства в цілому; надають можливість особистості інтегруватися в суспільство, одночасно зберігаючи її незалежність; сприяють постійному вдосконаленню знань і навичок особистості відповідно до потреб часу [Key Competencies. A developing concept in general compulsory education 2002].

Запропонована класифікація ключових компетентностей містить сім груп:

- 1) читання, письмо й арифметика (the three R's: reading, (w)riting, (a)rithmetic);
- 2) загальні навички (generic skills) – предметно-незалежні компетентності;
- 3) особистісні компетентності;
- 4) соціальні (міжособистісні) компетентності;
- 5) ІКТ-компетентності;
- 6) знання іноземних мов;
- 7) компетентності з науки й технологій [Key Competencies. A developing concept in general compulsory education 2002 : 17].

2005 р. Європейська комісія, урахувавши попередні напрацювання, розробила Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом життя, де компетентність визначено як комбінацію знань, умінь і ставлень у відповідному контексті, а ключові

компетентності – як такі, що потребуються для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості [Key Competences for Lifelong Learning 2005 : 3]. Європейська довідкова система складається з восьми ключових компетентностей:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземною мовою;
- 3) математична компетентність і базові компетентності з науки й технологій;
- 4) цифрова компетентність;
- 5) уміння вчитися;
- 6) міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності й громадянська компетентність;
- 7) підприємливість;
- 8) культурна виразність [Key Competences for Lifelong Learning 2005 : 3].

Подальшого розвитку питання визначення ключових компетентностей набуло в Рекомендаціях Європейського Парламенту й Ради Європи «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р.). У них компетентність визначено як поєднання знань, умінь і ставлень стосовно певної ситуації, а ключові компетентності – як ті, що необхідні для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності й працевлаштування. У Рекомендаціях сформульовано вісім ключових компетентностей:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) математична компетентність та основні компетентності в галузі науки й техніки;
- 4) цифрова компетентність;
- 5) навчання вчитися;
- 6) соціальні й громадянські компетентності;
- 7) ініціативність і підприємливість;
- 8) культурна обізнаність і самовираження [Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning 2006].

Усі ключові компетентності вважаються рівнозначними, оскільки кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Необхідними передумовами їх формування є: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння розв'язувати проблеми й оцінювати ризики, приймати рішення та конструктивно керувати емоціями [Recommendation of the European

Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning 2006].

2018 р. Рада Європи у своїх нових Рекомендаціях «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» уточнила поняття «ключові компетентності» й оновила список ключових компетентностей. Ключові компетентності – це ті, які потрібні для особистої самореалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інклюзії, сталого способу життя, успішного існування в мирних суспільствах, здорового способу життя та активного громадянства [Council recommendation on key competences for lifelong learning 2018]. У рекомендаціях визначені вісім ключових компетентностей:

- 1) спілкування рідною мовою, грамотність (Literacy competency);
- 2) спілкування іноземними мовами (Multilingual competency);
- 3) математична компетентність і компетентність у галузі науки й технології (Mathematical competency and competency in science, technology and engineering);
- 4) цифрова компетентність (Digital competency);
- 5) особистісна, соціальна компетентність та уміння вчитися (Personal, social and learning to learn competency);
- 6) громадянська компетентність (Citizenship competency);
- 7) підприємницька компетентність (Entrepreneurship competency);
- 8) культурна обізнаність і самовираження (Cultural awareness and expression competency) [Council recommendation on key competences for lifelong learning 2018].

Ґрунтуючись на зазначених рекомендаціях, в Україні були розроблені нові освітні стандарти для підтримки реалізації концепції Нової української школи, які містять 11 ключових компетентностей, що повністю відповідають європейській рамковій програмі ключових компетентностей безперервного навчання. На початковому етапі розробки стандартів вітчизняні вчені (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук та інші) запропонували перелік із семи ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитись); соціальна; загальнокультурна; здоров'язберігаюча; інформаційно-комуніка-

ційна; громадянська; підприємницька [Бібік 2004; Ващенко 2014; Овчарук 2004]. Подальший розвиток визначення ключових компетентностей та їх перелік отримали в концепції Нової української школи й законодавстві України в галузі освіти.

Концепція Нової української школи (2016 р.) визначає ключові компетентності як ті, яких потребує кожен для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування та які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [Нова українська школа 2016]. Таке визначення цілком співвідноситься з дефініцією, поданою в Рекомендаціях Ради Європи «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2018 р.). У Концепції наведені десять ключових компетентностей:

- 1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) основні компетентності в природничих науках і технологіях;
- 5) інформаційно-цифрова компетентність;
- 6) вміння вчитися впродовж життя;
- 7) ініціативність і підприємливість;
- 8) соціальна й громадянська компетентності;
- 9) обізнаність і самовираження у сфері культури;
- 10) екологічна грамотність і здорове життя [Нова українська школа 2016].

Законом України «Про освіту» (2017 р.) наголошено, що для досягнення мети загальної середньої освіти необхідне формування ключових компетентностей, яких потребує кожна особистість для успішної життєдіяльності в сучасному світі [Про освіту 2017]. У зв'язку зі зміною парадигми національної системи освіти Законом пропонується сучасне формулювання 11 ключових компетентностей:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- 5) інноваційність;

- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) громадянські й соціальні компетентності;
- 10) культурна компетентність;
- 11) підприємливість і фінансова грамотність [Про освіту 2017].

За новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) до переліку ключових компетентностей входять ті ж самі компетентності, що визначені Законом України «Про освіту». Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби й інтереси, які мотивують до навчання; знання, вміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному й інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях [Про деякі питання 2020].

Наскрізними в усіх ключових компетентностях визначаються вміння: читати з розумінням; висловлювати власну думку в усній і письмовій формі; критично й системно мислити; логічно обґрунтовувати позицію; діяти творчо; виявляти ініціативу; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими [Про деякі питання 2020; Про освіту 2017].

Для порівняння визначень ключових компетентностей у різних науково-педагогічних джерелах їхні дефініції наведені в табл. 1.

Проаналізувавши наведені в табл. 1 дані, можна відзначити, що перелік ключових компетентностей із часом зростає та стає більш диференційованим. Важливе те, що всі ключові компетентності наскрізні, надпредметні й багатофункціональні й передбачають інтелектуальний і діяльнісний розвиток особистості. Необхідно зазначити, що основна роль у розробці проблеми ключових компетентностей належить міжнародним організаціям, які узагальнили напрацювання педагогів із різних країн світу. Різні підходи до визначення ключових компетентностей, які склались завдяки роботі міжнародних освітніх установ, дали змогу багатьом країнам, зокрема Україні, зробити власні узагальнення та визначення, які закріплені в державних документах у галузі освіти.

**Порівняльний аналіз визначень ключових компетентностей
в українських та європейських джерелах**

№	Автор, джерело	Ключові компетентності
1	J. Delors [Delors 1996]	1) когнітивна (навчитися пізнавати); 2) професійно-діяльнісна (навчитися працювати); 3) комунікативна (навчитися співіснувати); 4) узагальнювально-життєдіяльнісна (навчитися жити)
2	W. Hutmacher [Hutmacher 1996 : 11]	1) політичні й соціальні компетентності; 2) компетентності, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві; 3) компетентності, пов'язані з володінням усним і писемним спілкуванням; 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; 5) уміння вчитися
3	Європейська освітня інформаційна мережа (Eurydice) [Key Competencies. A developing concept in general compulsory education 2002 : 17]	1) читання, письмо й арифметика; 2) загальні навички; 3) особистісні компетентності; 4) соціальні (міжособистісні) компетентності; 5) ІКТ-компетентності; 6) знання іноземних мов; 7) компетентності з науки й технологій
4	Європейська довідкова система ключових компетентностей [Key Competences for Lifelong Learning 2005 : 3]	1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземною мовою; 3) математична компетентність і базові компетентності з науки й технологій; 4) цифрова компетентність; 5) уміння вчитися; 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна й громадянська компетентності; 7) підприємливість; 8) культурна виразність
5	Рекомендації Європарламенту й Ради Європи (2006 р.) [Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning 2006]	1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність та основні компетентності в галузі науки й техніки; 4) цифрова компетентність; 5) навчання вчитися; 6) соціальні й громадянські компетентності; 7) ініціативність і підприємливість; 8) культурна обізнаність і самовираження
6	Рекомендації Ради Європи (2018 р.) [Council recommendation on key competences for lifelong learning 2018]	1) спілкування рідною мовою, грамотність; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність і компетентність у галузі науки й технологій; 4) цифрова компетентність; 5) особистісна, соціальна компетентність та уміння вчитися; 6) громадянська компетентність; 7) підприємницька компетентність; 8) культурна обізнаність і самовираження
7	Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук [Бібік 2004; Ващенко 2014; Овчарук 2004]	1) навчальна (уміння вчитись); 2) соціальна; 3) загальнокультурна; 4) здоров'язберігаюча; 5) інформаційно-комунікаційна; 6) громадянська; 7) підприємницька
8	Концепція Нової української школи [Нова українська школа 2016]	1) спілкування державною та рідною мовами; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) основні компетентності в природничих науках і технологіях; 5) інформаційно-цифрова компетентність; 6) уміння вчитися впродовж життя; 7) ініціативність і підприємливість; 8) соціальна й громадянська компетентності; 9) обізнаність і самовираження у сфері культури; 10) екологічна грамотність і здорове життя
9	Закон України «Про освіту»; Державний стандарт базової середньої освіти [Про освіту 2017; Про деякі питання 2020]	1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські й соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість і фінансова грамотність.

Висновки. Базовим поняттям компетентнісного підходу визнаються ключові компетентності, які розуміються як здібності, необхідні для особистої реалізації, розвитку, соціалізації, громадянської позиції та працевлаштування, та які спроможні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх. Формування ключових компетентностей в учнів є ключовим завданням національної системи освіти, що закріплено в законодавстві.

Класифікація ключових компетентностей співвідноситься з основними сферами суспільного життя, в яких особистість реалізує себе й провадить свою діяльність, і безпосередньо зі змістом освіти. Такі якості, як критичне й системне мислення, творчість, ініціативність, уміння обґрунтовувати свою позицію,

розв'язувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими, наскрізні й відіграють важливу роль у всіх ключових компетентностях.

Беручи до уваги те, що визначення ключових компетентностей відповідає досвіду розвинених країн, в яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація змісту освіти на компетентнісну парадигму, необхідність її впровадження в українську освітню систему очевидна.

Перспективним напрямом для подальших досліджень вважається визначення змісту системи понять, що складають природничо-наукову компетентність, і шляхи формування природничо-наукової компетентності в учнів базової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
2. Ващенко Л. С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 5 (43). С. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v43i5.1130>.
3. Кучерук О. А., Магдич Т. П. Використання електронних освітніх ресурсів для формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 1 (75). С. 56–75. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3515>.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 13–18. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.176>.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 5–14.
7. Паламар С. П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 267–278.
8. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15–24.
9. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
10. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>.
11. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Романчук Н. О., Романчук Н. І. Компетентнісний підхід в освіті: Концепції, суть, зміст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 119–122.
13. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. 04 June 2018. Vol. 61. С. 189. P. 7–13.
14. Delors J. Learning: The Treasure Within. UNESCO, 1996. 46 p.
15. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Brussels : Eurydice, 2002. 182 p.
16. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Brussels : European Commission, 2005. 12 p.

17. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe : Report of the Symposium*, Berne, Switzerland, 27–30 March 1996. Strasburg, 1997. 72 p.

18. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 30 December 2006. Vol. 49. L. 394. P. 10–18.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksivnyi analiz zastosuvannya. [Competency approach: reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy*. / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : “K.I.S.”. pp. 45–50 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, L. S. (2014). Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist uchnivskoi molodi suchasnoho informatsiinoho suspilstva. [The ability to learn is a key competency of the student youth in the modern information society]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. № 5 (43). pp. 1–14. <https://doi.org/10.33407/itlt.v43i5.1130> [in Ukrainian].

3. Kucheruk, O. A., Mahdych, T. P. (2020). Vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv dlia formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv litseiu na urokakh ukraïnskoi movy. [Using of electronic educational resources for the formation of civic competency of lyceum students in Ukrainian language lessons]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, № 1 (75). pp. 56–75. <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3515> [in Ukrainian].

4. Nova ukraïnska shkola. (2016). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv : MON Ukrainy. 40. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukraïnska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: zahalnoevropeïski pidkhody. [Competency approach in education: pan-European approaches.]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, № 5 (13). pp. 13–18. <https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.176> [in Ukrainian].

6. Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. [Development of a competency approach: strategic guidelines of the international community]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy*. / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : “K.I.S.”. pp. 5–14. [in Ukrainian].

7. Palamar, S. P. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichni oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity. [Competency approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. *Osvitlohichni dyskurs*. № 1–2. pp. 267–278. [in Ukrainian].

8. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain. [Theory and practice of consistent implementation of competency approach in foreign countries experience]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy*. / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : “K.I.S.”. pp. 15–24. [in Ukrainian].

9. Pometun, O. I. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity. [Competency approach is the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna shkola*. № 1. pp. 65–69. [in Ukrainian].

10. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [About some questions of the state standards of full general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p> [in Ukrainian].

11. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

12. Romanchuk, N. O., Romanchuk, N. I. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: Kontseptsii, sut, zmist. [Competency approach in education: Concepts, essence, content]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedagogichni nauky*. № 4. pp. 119–122. [in Ukrainian].

13. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, 04 June 2018. Vol. 61, C. 189. pp. 7–13.

14. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO. 46 p.

15. Key Competencies. (2002). *A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice. 182 p.

16. Key Competences for Lifelong Learning. (2005). *European Reference Framework*. Brussels: European Commission. 12 p.

17. Hutmacher, W. (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996*. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg. 72 p.

18. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30 December 2006. Vol. 49, L. 394. pp. 10–18.

S. Y. MAKIEIEV

Candidate of Pedagogical Sciences,

Doctoral Student at the Department of Educology and Innovative Pedagogy,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: melkor888@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-1021-6003

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF KEY COMPETENCES IN THE WORKS OF EUROPEAN AND UKRAINIAN SCIENTISTS

The article explores approaches of Ukrainian and European scientists to the definition of “key competencies” within the competency approach. The author underlines that implementation of the competency approach is one of the most important guidelines for change in the national education system, and to achieve the goal of general secondary education requires the formation of key competencies.

The genesis of key competencies definition in education, their gradual formation in European and Ukrainian pedagogical science is considered. Key competencies are defined as those that everyone needs for personal realization, development, active citizenship, social inclusion and employment and that are able to ensure personal fulfillment and lifelong success.

The comparative analysis of key competencies definition is performed, and it is shown that in the modern scientific and pedagogical literature and normative documents the key competencies include from 8 to 11 competencies. It is noted that the main role in the development of definition and listing of key competencies belongs to international organizations that have generalized the work of the world pedagogical community. The approaches to the definition of key competencies set out in the documents of international educational institutions have allowed Ukrainian scientists to make their own definitions and generalizations, which are enshrined in state educational documents.

It is determined that the classification of key competencies correlates with the content of education and the main areas of social life in which the personality carries out its activities and realizes itself. The author emphasizes that the definition of key competencies corresponds to the experience of developed countries, in the education of which the competency paradigm has been embodied, so the need for its introduction into Ukrainian educational system is undoubted.

Among the promising areas of subsequent researches, the author includes determining the content of the system of concepts that make up natural science competency and ways of forming natural science competency in middle school students.

Key words: competency approach, competency, key competencies, comparative analysis.

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:[373.2.017:78]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.22>

І. Ю. ПІДЛИПНЯК

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Черкаська область, Україна

Електронна пошта: irenkudryashka@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-8265-589X>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутнього вихователя до музичного виховання дітей дошкільного віку. В умовах зростання конкуренції освітніх послуг особливого значення набуває проблема якості підготовки фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології. Підготовка майбутнього вихователя свідчить про розширення професійних компетенцій, що зумовлюється орієнтацією на нові тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сучасності. Сьогоднішній педагог дошкільної освіти має бути динамічним і мобільним у змінних умовах розвитку українського суспільства та ефективно реалізувати свій особистісний потенціал, творчо підходити до своєї професійної діяльності.

Розглядаються питання набуття музично-педагогічних знань, умінь, навичок, які сприяють вирішенню творчих завдань освітнього процесу. Адже вихователь сприяє всебічному та особистісному становленню, розвитку дитини, допомагає їй розкрити свою індивідуальність.

Описано засоби естетичного виховання. Розкрито можливості використання дитячої музики українських композиторів у процесі музично-естетичного розвитку дошкільників на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти. Особливе значення приділяється музиці, оскільки саме музика безпосередньо впливає на почуття дитини, допомагає їй краще пізнавати світ. Тому такою важливою сьогодні є музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів.

Особлива увага приділяється вітчизняній системі освіти, яка на етапі свого розвитку вийшла на шлях якісної підготовки майбутнього вихователя, здатного працювати над удосконаленням своїх знань, умінь, навичок із різних видів музичної діяльності задля професійної компетенції в умовах сучасної педагогічної дійсності. У межах музично-педагогічної підготовки у студентів формується музично-естетична компетентність, що виражається у наявності певного базису знань і готовності використовувати теоретичні знання в практичному досвіді для успішного розв'язання завдань музичного розвитку дітей.

Ключові слова: підготовка, майбутні вихователі, діти дошкільного віку, музично-естетичне виховання, музична діяльність, музикотерапія.

Постановка проблеми. В умовах зростання конкуренції освітніх послуг особливого значення набуває проблема якості підготовки фахівця, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології. Підготовка майбутнього вихователя свідчить про удосконалення професійних компетенцій, що зумовлюється орієнтацією на нові тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сучасності. Сьогоднішній педагог дошкільної освіти має бути динамічним і мобільним у змінних умовах розвитку українського суспільства та ефективно реалізувати свій особистісний потенціал, творчо підходити до своєї професійної діяльності. Зокрема, набуття музично-педагогічних знань, умінь, навичок, які сприяють

вирішенню творчих завдань освітнього процесу [Белікова : 256].

На сучасному етапі свого розвитку система дошкільної освіти вийшла на шлях якісної підготовки майбутнього вихователя, здатного плідно і творчо працювати в умовах сучасної педагогічної діяльності. Сьогодні особливо важливо допомогти дитині розкрити свою індивідуальність, сприяти її всебічному розвитку, особистісному становленню. Важливу роль у цьому процесі відіграє музика, оскільки саме вона безпосередньо впливає на почуття дитини, допомагає їй краще пізнавати світ. Тому такою важливою сьогодні є музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів. А отже, оновлення змісту професійної підготовки майбут-

нього фахівця та орієнтація на формування гармонійної особистості дитини дошкільника зумовили вибір теми нашої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний погляд на проблему музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти розглядали: С. Нечай, Н. Михайленко, С. Науменко, Т. Танько, М. Чернявська.

Підходи до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти у своїх роботах розглядали: Л. Артемова, Л. Загородня, І. Луценко, М. Машовець, Т. Поніманська та інші.

Професійну підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентісно орієнтованого підходу досліджують: І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Михайличенко та інші.

Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних праць свідчить, що сьогодні накопичений чималий досвід підготовки вихователя, проте залишається актуальною проблема професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, зокрема особливої уваги набуває модернізація музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів.

Тому **мета статті** полягає у висвітленні змістовного компоненту професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво є своєрідним індикатором рівня культури суспільства загалом та особистості зокрема. Крім того, воно здатне надихати, мотивувати й спонукати особистість до самовдосконалення. Тож не випадково в останній редакції Базового компонента дошкільної освіти та, відповідно, в оновленій комплексній освітній програмі «Дитина» назва освітнього напрямку – «Дитина у світі мистецтва» – набула нового змісту. Автори прагнули таким чином зробити акцент на ролі мистецтва в розвитку особистості дитини та в дошкільній освіті загалом [Половіна: 3].

Визначальним принципом педагогічного супроводу освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва» є формування ціннісного ставлення до продуктів мистецької діяльності та сприяння їх привласненню дитиною. Усе, що робить дитина на мистецьких заняттях, має відповідати її життєвим запитам, бути спрямованим на

формування життєвих навичок і особистісної компетентності. Дитина повинна зрозуміти, для чого та чи інша діяльність потрібна їй у житті. Адже одна з найголовніших функцій мистецтва – отримання насолоди від прекрасного. Але мотивація краще спрацьовує у разі, коли дитина бачить значущий результат мистецької діяльності. У процесі мистецької діяльності (художньо-продуктивної, музичної, театралізованої) дитина створює продукт – певний образ. Він може бути матеріальним (картина, колаж, виріб із тіста, глини тощо) або нематеріальним (пісня, танець, театральний образ, пластичний етюд). Проте він завжди привласнений дитиною, оскільки це спосіб маленької особистості заявити про себе [Половіна : 7].

Опановуючи різні види мистецтв, діти створюють образи для дослідження своїх талантів та формують власне ставлення до світу. У мистецьких видах діяльності формуються навички, які стануть базовими для дорослого життя: уміння слухати і чути, дивитися і бачити, естетичний смак, основи декорування, розвиваються дрібна моторика, інтонаційна та емоційна виразність мовлення, пластичність, чуття ритму тощо [Половіна : 8].

Виведенню мистецької освіти дітей дошкільного віку на якісно новий рівень слугує мистецька рефлексія: педагогів – щодо власної діяльності (особистісна і професійна) та взаємодії з вихованцями (індивідуальна й колективна); дітей – щодо процесу мистецької діяльності і власного емоційного стану під час сприймання твору мистецтва або власної мистецької діяльності (ретроспективна, ситуаційна, перспективна) [Желан : 76].

Відповідно до стандарту освіти та з метою підвищення музичної культури майбутніх вихователів у нашій статті розглянемо музикотерапію як метод розвитку особистості дошкільника. Спробуємо осягнути вплив музики на особистість, чи сприяє музика віднаходженню рівноваги, цілісності та гармонії буття, гармонізації психічного життя та всебічного розвитку особистості дитини [Нечай : 82].

Музично-педагогічна підготовка студентів передбачає вивчення нормативної дисципліни «Теорія та методика музичного виховання». У межах програми підготовки майбутніх вихователів вивчається тема «Музична терапія та її

вплив на розвиток та виховання особистості дошкільника», яка набуває особливої актуальності та доцільності застосування в практичній діяльності вихователя ЗДО. Особливе місце музики в сучасному житті людини потребує усвідомленого ставлення до себе. Використовуючи досягнення науки й техніки (сучасні засоби звукозапису та звуковідтворення), музика розширює коло свого впливу в сучасному просторі буття особистості, вона перетворюється в «музично-звучащий простір» (В. Саранін) [Теорія : 42]. І дійсно, сучасна людина практично не може бути відділеною від звучання та знаходиться в постійній залежності від музичних смаків, потреб та настроїв навколишнього світу. Безперервна зануреність у музику робить її супутнім компонентом сучасної особистості. Стає очевидним, що музика є невід'ємною частиною системи людських координат, які перетворює в енергійно-інформаційні складові частини сучасності. Проникаючи практично в усі сфери людської життєдіяльності, вона дозволяє говори про виключну значущість як потужного духовного та біологічного стрижня, на якому будується людське життя. Недарма вчені починають обговорювати питання, пов'язані зі співвіднесенням музики із низкою екологічних вимог, зі здоров'ям людини (підтримуючи, зміцнюючи або руйнуючи його оптимальний стан). Музика тісно пов'язана з високими параметрами культури її формування та використання. Численні наукові розвідки, що вивчають музику, розглядають її під різним кутом зору [Белікова : 256].

Цікавими та актуальними з позиції практичного застосування в роботі вихователя ЗДО є накопичені знання про закономірності терапевтичного впливу музики, що були узагальнені й оформлені в галузь психологічної науки – музикотерапію, яка являє собою напрям відновлюваної медицини, в методологічній основі якого лежить використання музичного мистецтва з лікувально-профілактичною метою. Сучасна наукова думка в галузі музикотерапії розвивається в декількох напрямках. Так, вивчення художньо-естетичних закономірностей музичного сприйняття здійснюється в естетичних та музично-теоретичних роботах І. Догеля, А. Костюка. Психофізіологічні аспекти дослідження музикотерапії належать

В. Бехтереву, І. Павлову, І. Сеченову, В. Полякову, О. Белову, І. Тарханову та іншим. З другої половини ХХ ст. музикотерапія вивчається й використовується з лікувальною метою в різних напрямках медицини й у психології, зокрема спеціальній. Найбільш розробленим аспектом у музичній психології є психологія музичного сприйняття, дослідженням якої займалися музикознавці та теоретики Ю. Тюлін, Б. Асаф'єв, Б. Яворський, Л. Мазель, М. Блінова, Ю. Алієв та інші. Сучасні вітчизняні дослідження музикотерапії представлені працями Г. Побережної, У. Дудчак, Л. Ігнат'єва, І. Крутій та інших. Основою музично-терапевтичного впливу є феномен резонансу, що «являє собою різке зростання амплітуди коливань у будь-якій системі під впливом зовнішніх сил. При цьому частота власних коливань системи збігається із зовнішньою частотою. Одночастотні коливання об'єднуються й не просто додаються, а відбувається потужне нарощування якості, значний енергетичний стрибок» [Нечай : 83]. У фізичному плані проявом резонансу є вібрація. Підтвердженням цієї думки є дослідження доктора Г. Шоу [Белікова : 257], який пояснює вплив музики на здоров'я людини дією вібрації звуків. Звуки створюють енергетичні поля, що провокують резонувати клітини організму. Людина сприймає музику, а вона, у свою чергу, нормалізує ритм дихання, пульс, тиск, температуру, знімає м'язову напругу. Тому правильно дібрана мелодія має сприятливу дію, допомагає зняти емоційну напругу, врівноважує настрій, сприяє підвищенню емоційного тону. Сфера впливу музики багатогранна й охоплює фізіологічну, соматичну та психолого-педагогічну сторони. Такий різнобічний вплив музики на психіку людини зумовив музикотерапію як один із перспективних сучасних методів гармонізації психофізичного стану особистості. Вона є відображенням і вираженням суспільно-історичної сутності людини, невід'ємною частиною її суспільної свідомості, фактором розвитку. При цьому музикотерапія посідає своє унікальне місце, створюючи позитивний вплив як на дитину, так і на дорослого тим, що торкається емоційно-вольової (фізичної та душевної) й розумової сфер. Кожний музичний твір сповнений певними засобами музичної виразності (ритм, темп, мелодія, жанр, динаміка, тембр

тощо), що є відображенням певного стану людської духовності [Газіна : 300].

Отже, ефективність музично-терапевтичного впливу визначає дотримання певних принципів, серед яких виокремлюють: 1) не нашкодь (відповідність використання стилю музики поставленій музично-терапевтичній меті); 2) індивідуальний підхід (рецепти музичної фармакології; відповідність музичного репертуару аудиторії слухачів); 3) принцип вільного музикування; 4) принцип систематичної оцінки результатів і погляду медицини. Музика активізує розумові здібності особистості, а також працездатність та зосередженість, здатна розвивати та підвищувати інтелект людини. Звукові вібрації стимулюють кровообіг, емоційний тонус. Ці дослідження підтверджують фізіологічну гіпотезу музикотерапії: поєднання ритму музики з біоритмікою людини [Нечай : 84]. На думку Г. Побережної, задля того, щоб музика надійно увійшла в повсякденне життя людини, доцільно створити «музичну аптеку». Її склад становлять: 1) твори «золотого фонду» музичної класики («Либідь» К. Сен-Санса; «Адажіо» й «Танок маленьких лебедів» із балету «Лебедине озеро» П. Чайковського; його ж вальси із «Лускунчика» та «Сплячої красуні»; «Аве Марія» Й. Баха, Ф. Шуберта тощо); 2) класичні твори, написані спеціально для дітей: «дитячі альбоми» П. Чайковського, Р. Шумана, М. Равеля, К. Дебюсі, українських композиторів: В. Косенка, М. Степаненка, Г. Соська, О. Нежигая та інших; 3) фольклорні мотиви (колицькові у виконанні Н. Матвієнко, М. Пилипчак), оскільки генна пам'ять потребує свого прояву, тому українські веснянки, колядки, щедрівки, потішки будуть досить корисними в практичному застосуванні; 4) сучасні дитячі пісні, в тому числі з відомих мультфільмів; 5) фонова інструментальна музика (допомагає сконцентруватися над виконанням творчих завдань, наприклад, під час малювання, ліплення, конструювання тощо) [Підлипняк 2016 : 194].

Успішність музичної діяльності вихователя щодо музично-терапевтичного впливу на дошкільників визначається довершеним знанням, розумінням, осмисленням музичних творів, що ним використовуються, а також чітким усвідомленням цілей музично-терапевтичного впливу; дотриманням принципів формування

музичного репертуару (послідовність творів) та відповідністю психологічному клімату між дітьми; довірливою, комфортною атмосферою між дітьми та вихователем; наміром креативно розвивати дошкільників засобами музичного мистецтва. Адже музика виступає компонентом багатьох інших синтетичних видів мистецтв, формує середовище, створює унікальні умови для людського суспільства сприймати прекрасне в житті й мистецтві, допомагає людині стати чуйною, впливає на всі складники її психіки – уяву, почуття, мислення, волю, здібності [Каспрук : 47].

Традиційно музичне виховання належало до компетенції лише музичного керівника ЗДО. Саме на нього покладалася уся робота, пов'язана з музичною сферою. При цьому вихователі поставали пасивними спостерігачами за цим процесом, відповідали лише за присутність дітей, забезпечували елементарну дисципліну, брали участь у святах як окремі казкові персонажі чи ведучі. Проте сьогодні роль вихователя має бути значно ширшою й активнішою в сенсі реалізації завдань музичного виховання [Белікова : 259]. І це повинні усвідомити студенти – майбутні вихователі. Ознайомлюючись під час навчання у ВНЗ із Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, програмами для ЗДО, вони мають змогу зрозуміти, що музика – це обов'язкова складова частина усіх видів діяльності дошкільника. Тому надзвичайно актуальним і важливим є питання музичної компетентності майбутнього педагога-вихователя.

Відповідно, музична компетентність передбачає знання вихователем музичного матеріалу і вміння впровадження його у різні види діяльності. Щоби зрозуміти до яких видів діяльності повинен бути готовий майбутній вихователю і якими знаннями та навичками володіти, розглянемо функції, які виконує вихователю ЗДО щодо музичного виховання дітей [Каспрук : 48].

Як зазначає А. Желан, одним із головних інструментів у роботі вихователя є його голос і мовлення. Можна не вміти гарно співати, не володіти музичною грамотою, технікою імпровізування, але якщо педагог уміє цікаво розповісти про музику, про почуття, які може розкрити музика, передати своє захоплення цим видом мистецтва, то він тим самим виконує орієнтувальну функцію. Основна її мета – формувати

у дітей ставлення до музичного мистецтва як до культурної цінності [Желан : 86].

У межах інформаційної функції вихователь повинен бути знайомим із методикою музичного виховання, володіти виконавськими навичками і вміннями в усіх видах музичної діяльності (спів, гра на дитячих музичних і шумових інструментах, рухи під музику), вміти організувати прослуховування музичних творів і провести музично-дидактичні ігри, брати активну участь і допомагати музичному керівнику проводити дозвілля, свята і розваги [Романюк : 32].

У контексті розвивальної функції вихователь, впроваджуючи індивідуально-диференційований підхід, застосовуючи музику на заняттях із різних розділів програми та будучи активним учасником музичних занять, повинен підтримувати інтерес дітей до музичної діяльності, активізувати самостійність і творчі прояви малюків, розвивати їх чуттєву сферу, образне мислення та мовлення; бути обізнаним із методами діагностики музичного розвитку дітей.

Основною метою мобілізаційної функції є мотивування та сприяння бажанню дітей самостійно займатися музичною діяльністю, брати активну участь у музичних іграх, театральних виставах. Для цього вихователь повинен орієнтуватися у музичному матеріалі, уміти підібрати доступні дітям музичні твори, творчі завдання тощо [Романюк : 44].

Отже, сучасний вихователь із метою розширення своєї професійної компетенції має працювати над удосконаленням своїх знань, умінь, навичок із різних видів музичної діяльності. Впровадження музикотерапії в практику ДНЗ уможливує вплив на особистість дитини на трьох рівнях: фізіологічному, психічному, сакральному; сприяє розвитку комунікативних актів; розвитку творчої уяви, фантазії; розширенню емоційної сфери; релаксації психологічного тону; розвитку почуття товариськості.

Перспективи подальших наукових розвідок спрямовуватимуться на обґрунтування комплексу методів та засобів формування готовності майбутніх вихователів до музичного виховання дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белікова О.А. Підготовка вихователів до розвитку особистості дошкільника засобами музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2013. Вип. 37. С. 255–261.
2. Газіна І.О. Музична компетентність вихователя та її роль в умовах діяльності дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 299–302.
3. Желан А.В. Етапи розвитку музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 73 (2). С. 75–79.
4. Каспрук І.М. Музична компетентність як обов'язковий елемент фаховості майбутнього педагога-вихователя. *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у контексті сучасних реформ: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Львів: Растр-7, 2018. С.46–48.
5. Нечай С. Про підготовку майбутніх педагогів до музичного виховання дошкільників в умовах сучасної вищої освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. праць*. 2011. С. 80–87.
6. Підлипняк І.Ю. Музична терапія як засіб розвивально-корекційного впливу на дітей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Дод. 1 до Вип. 37, Том III (71)*. К.: Гнозис, 2016. С. 191–197.
7. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 3 – 8.
8. Романюк І. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 280 с.
9. Теорія та методика музичного виховання дошкільників: навчально-методичний посібник [для студентів педагогічних вузів] / уклад. : І.Ю. Підлипняк. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2017. 116 с.
10. Burnard P. How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, no. 2, 2000. p. 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>.

REFERENCES

1. Bielikova O.A. (2013) Pidhotovka vykhovateliv do rozvytku osobystosti doshkilnyka zasobamy muzychnoho mystetstva [Preparing educators for the development of the preschooler's personality by means of musical art]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, vol. 37, pp. 255–261.
2. Hazina I.O. (2011) Muzychna kompetentnist vykhovatelja ta yii rol v umovakh diialnosti doshkilnoho navchalnoho zakladu [Musical competence of an educator and its role in the conditions of preschool educational institution activity]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical education: theory and practice], vol. 7, pp. 299–302.

3. Zhelan A.V. (2016) Etapy rozvytku muzychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv DNZ [Stages of development of musical competence of future educators of secondary schools]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky*. vol. 73 (2), pp. 75–79.
4. Kaspruk I.M. (2018) Muzychna kompetentnist yak обов'язkovyi element fakhovosti maibutnoho pedahoha-vykhovatelya [Musical competence as an obligatory element of professionalism of the future teacher-educator]. *Proceedings of the Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u konteksti suchasnykh reform* (Ukrainian, Lviv, 2018), Lviv: Rastr-7, pp. 46–48.
5. Nechai S. (2011) Pro pidhotovku maibutnikh pedahohiv do muzychnoho vykhovannia doshkilnykiv v umovakh suchasnoi vyshchoi osvity [About preparation of future teachers for musical education of preschool children in the conditions of modern higher education]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny*, pp. 80–87.
6. Pidlypniak I.Yu. (2016) Muzychna terapiia yak zasib rozvyvalno-korektsinoho plyvu na ditei [Music therapy as a means of developmental and corrective flow for children]. *Humanitarnyi visnyk «Pereiaslav-Khmelnytsyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*, vol. 37, pp. 191–197.
7. Polovina O. (2021) Dytyna u sviti mystetstva [A child in the world of art]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*, no. 2, pp. 3–8 [in Ukrainian].
8. Romaniuk I. (2014) Muzychne vykhovannia. Orhanizatsiia roboty u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Music education. Organization of work in a preschool educational institution]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
9. Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia doshkilnykiv [Theory and methods of music education of preschoolers]. eds, I. Yu. Pidlypniak (2017). Uman : FOP Zhovtyj O.O. [in Ukrainian].
10. Burnard P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, no.2, pp. 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>.

I. YU. PIDLYPNIAK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: irenkudryashka@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-8265-589X>*

TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the relevant problem of preparing a future preschool teacher for music education of preschool children. Under the growth of competition of educational services, the problem of quality of preparation of the expert of innovative type who is capable to realize educational standards, to introduce new educational technologies acquires special value. Training a future preschool teacher testifies to expansion of professional competencies that are caused by orientation on new tendencies of development of education in Ukraine and priorities of the present. Modern preschool teacher must be dynamic and mobile in the changing conditions of Ukrainian society and effectively realize their personal potential creative approach to the professional activities.

The issues of gaining musical and pedagogical knowledge, skills and abilities that contribute to the solution of creative tasks of educational process are considered. It is especially important for a preschool teacher to help a child to reveal his individuality, to promote his comprehensive development, personal formation.

Means of aesthetic education are described. Possibilities of using children's music by Ukrainian composers in the process of musical and aesthetic development of preschoolers at music lessons in preschool institutions are revealed. Particular importance is attached to music. After all, it directly affects a child's feelings, helps him to better understand the world. That is why music and pedagogical training of future preschool teachers is so important today.

Thus, special importance is given to the domestic education system, which at the present stage of its development has embarked on the path of quality training of future preschool teachers, able to work creatively and productively to improve their knowledge, skills, abilities in various musical activities in order to expand their professional competence in modern conditions of pedagogical reality. Within the framework of musical and pedagogical training, students form musical and aesthetic competence, which is expressed in the presence of a certain basis of knowledge and willingness to use theoretical knowledge in practical experience for the successful solution of problems of musical development of children.

Key words: training, future preschool teachers, preschool children, music and aesthetic education, musical activities, musicotherapy.

УДК 159.93:78.071.2:784.1(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.23>

І. В. РЕГУЛІЧ

кандидат мистецтвознавства,

старший викладач кафедри диригентсько-хорових дисциплін та постановки голосу,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: irehulich@ipc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-8702-4173>

М. О. НАУМЕНКО

викладач кафедри диригентсько-хорових дисциплін та постановки голосу,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: mnaumenko@ipc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-9745-4855>

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ТА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто поняття психологічних бар'єрів на шляху професійного становлення, особистісного вдосконалення у процесі диригентської та вокально-хорової підготовки здобувачів вищої освіти. Охарактеризовано емоційний механізм цих бар'єрів, що полягає у посиленні негативних переживань і установок – сорому, почуття вини, низької самооцінки, тривоги, страху публічного виступу, сцени тощо. Усі вони є несприятливими чинниками для активізації музичного сприйняття, мислення, особистісного, фахового вдосконалення. Проаналізовано вплив музичного мистецтва на врівноваженість психологічних станів людини, а також особливості втілення виконавського артистизму у процесі диригентсько-хорової та вокально-виконавської діяльності. Розглянуто предметне поле музичної психології, яке включає сферу вивчення музичних здібностей, розуміння психологічних законів відчуттів, сприйняття, мислення. Визначено умови подолання психологічних бар'єрів через різні стратегії поведінки. Простежено вплив обмежуючих установок особистості у професійному становленні та розкритті власного потенціалу, а також їх прогнозоване програмування на негативний результат. Окреслено два типи мислення на шляху подолання психологічного бар'єру: фіксоване мислення і мислення розвитку. Вивчено їх вплив на сприйняття та результати щодо вирішення певної проблеми. Розглянуто основні шаблони мислення і сприйняття подій. Запропоновано умовну стратегію роботи з обмежуючими переконаннями під час диригентської та вокально-хорової діяльності, що виникають через власний досвід і соціокультурний вплив на особистість. Визначено фактори ефективної взаємодії учасників освітнього процесу для стимулювання музичного мислення, мотивації до творчості, розкриття свого диригентського, вокально-хорового, музично-педагогічного та виконавського потенціалу.

Ключові слова: психологічний бар'єр, музична психологія, гнучкість мислення, обмежуючі переконання, диригентська діяльність, вокально-хорове виконавство, особистісне вдосконалення.

Вступ. Одним із самостійних напрямів розвитку сучасного музикознавства є музична психологія, що займається дослідженням впливу музичного мистецтва на людську психіку. Вона пов'язана з іншими галузями, такими як фізіологія, естетика, філософія, та є об'єктом зацікавлення вітчизняних і зарубіжних науковців, психологів, музикантів, педагогів.

Особливості процесу музичного слуху і мислення, сприйняття, діагностика музичних зді-

бностей, вплив окремих засобів виразності, дослідження знання психологічних законів відчуттів як у слухача, так і у виконавця, особистісне вдосконалення, емоційна сфера особистості, естетичне задоволення, розкриття музичної діяльності – предметне поле музичної психології. Низка психофізіологічних досліджень, розвинених теорій щодо психології виконавського і слухачького процесу та їх комунікації спрямована на вивчення музики як феномену культури.

Постановка проблеми. Особливої уваги у зазначеному контексті заслуговує питання психологічних бар'єрів та шляхів їх подолання у процесі диригентської та вокально-хорової підготовки здобувачів вищої освіти. Адже під час навчання відбувається освоєння різноманітних мануально-технічних, диригентсько-виконавських, вокально-хорових методів і прийомів. На етапі особистісного вдосконалення та професійного становлення важливим фактором є гнучкість мислення і сприйняття, яке протегує розкриття творчих здібностей, музично-педагогічного та виконавського потенціалу.

Мета статті: окреслити основні психологічні бар'єри у процесі диригентської та вокально-хорової підготовки здобувача вищої освіти та дослідити шляхи їх подолання.

Аналіз попередніх досліджень. Особистісне вдосконалення молоді розглядалося у психолого-педагогічних напрацюваннях Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Ковальова, В. Сухомлинського, В. Оржеховської та ін. Питання психологічного супроводження у формуванні особистості досліджували Л. Павлова, С. Скочиляс, Ю. Ірхін, М. Максимов та ін. Асоціативну психологію досліджував А. Кестлер; теорію безсвідомого – Е. Гартман, Г. Лейбніц, З. Фрейд, А. Шопенгауер, К. Юнг.

Психологічні бар'єри досліджені у сфері соціальної та когнітивної психології (Д. Катц, Г. Ласвелл, М. Андерсон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, Б. Ломов, Я. Коломінський та ін.).

Як самостійний науковий напрям музична психологія виокремилася у другій половині XIX ст. У цій галузі знаходимо низку фундаментальних праць: із тонпсихології (Г. Гельмгольц, М. Майєр, К. Шефер, К. Штумпф, А. Валлек та ін.); вивчення і діагностики музичних здібностей (К. Сішор, Я. Квальвасер, Н. Вістлер, Х. Вінг та ін.). Вагомий внесок у розвиток цієї науки зробили такі вчені, як: О. Костюк, І. Лейтц, А. Логінова, Є. Назайкінський, Н. Рождественська, В. Петрушин, Г. Побережна та ін. Серед сучасних науковців, які досліджують питання музичної психології та терапії, можна виокремити таких науковців, як Н. Савельєва-Кулик, В. Кашаюк, М. Субота, Н. Ковмір, А. Массанов та інші.

Результати та дискусії. Зацікавлення питанням впливу музики на емоційну сферу

особистості сягає своїм корінням стародавньої Греції. Такі мислителі, як Аристотель, Платон, ще в той час зауважили, що музичне мистецтво безпосередньо діє на врівноваженість психологічних станів людини у зовнішньому і внутрішньому проявах. На їхню думку, у слухача виникає той афект, який у цей момент відтворюється відповідними засобами музичної виразності. Тому інструментарієм впливу цього процесу є не цілісний музичний твір, а лише його окремі компоненти [Драганчук : 22].

Завдяки вивченню особливостей прояву емоцій у музиці виникла теорія афектів (Кванц, Дж. Херріс). Вона базувалася на дослідженні передумов збудження у слухачів тієї чи іншої емоції завдяки взаємодії мелодії, ладу, темпу, ритму, тембру, звуковисотності. Описано вплив на емоційний стан людей різних темпераментів. Адже будь-яка емоція в музичному відображенні підпорядковує певну ідею, уже наповнену відповідним настроєм. За теорією пропонуються такі ознаки визначення афекту, притаманні конкретній музиці: позитивне, радісне, піднесене – мажор; журба, ніжність, м'якість – міно́р; поступеневість розвитку мелодики виражає ласку, плавність; пунктир і витримані ноти – розважливе, патетичне; різний вплив на почуття дисонансів та консонансів, а також термінологічних зазначень особливостей виконання (*assai*, *con moto*, *animato* та інші). Щодо специфічності музичних засобів і законів організації заслуговує уваги дослідження Е. Курта. У своїй праці він висвітлює проблеми виконання твору і цілісність сприйняття, використовуючи дані загальної психології [Субота : 289].

Музичне виконавство у будь-якому прояві (інструментальне, вокальне, диригентське та інші) підпорядковує категорію артистизму. Адже в комунікаційному процесі співтворчність між слухачем і виконавцем залежить від артистичної майстерності музиканта, його умінь, сценічної виразності та культури.

Поняття «артистизм» І. Єргієв висвітлює з огляду на сприйняття музичного твору, його виконавство (емоційні переключання, психотехніка, виконавський тонус), прочитання та втілення в процесі музичної діяльності. «Оформлення образного змісту музичного твору складається з перетворення, художньої

образності, міміки (виразу очей, лицьової експресії), жестикуляції, візуалізації, сценічного руху, цілісного створення образу, які сприяють виникненню гри-вистави» [Єргієв : 346].

З кожним роком розширюється предметне поле музичної психології, яке включає сферу вивчення музичних здібностей, їх діагностику та розвиток. Для розкриття творчої діяльності важливими є знання і розуміння психологічних законів відчуттів, сприйняття, мислення.

Навчаючись, здобувачі освіти дуже часто зіштовхуються зі своїми психологічними бар'єрами. Одні їх із легкістю долають, інші – мають велику трудність, супротив і навіть агресивну налаштованість. У таких випадках здебільшого йдеться про обмежуючі переконання особистості. Вони не дають повною мірою розкрити власний потенціал і досягнути відповідних якісно-творчих результатів. Досить часто на заняттях із хорового диригування та постановки голосу можна почути запитання: «А я зможу цей твір осягнути?», «Чи він не надто складний для мене?» або ж констатацію: «Це уже зависоко чи занизько», «Я не можу», «У мене не вийде», «У мене не вистачить сил, часу» тощо. Такі твердження ніби прогнозовано програмують на негативний результат.

У тлумачному словнику подано визначення психологічного бар'єру як «психічного стану, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм такого бар'єру полягає у посиленні негативних переживань і установок – сорому, почуття вини, страху, тривоги, низької самооцінки, асоційованих із завданням (наприклад, страх публічного виступу, сцени тощо)» [Шагар : 37].

У своєму дослідженні А. Массанов дає визначення психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні як: «таку перешкоду на шляху психічної активності, що зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми особливостями під час досягнення нею мети свого фахового самореалізування» [Массанов : 8]. Психологічні бар'єри демонструють особливості емоційної сфери особистості, а саме її переживання. Вчений виявляє несприятливі умови для перетворення чи активізації мотиву вольовим зусиллям, визначає концептуальну модель психологічного бар'єру.

Згідно з дослідженнями доктора психології Керол Дук, які вона висвітлила у книзі «Гнучкість мислення: Новий погляд на психологію розвитку дорослих і дітей», існує два типи мислення: фіксоване мислення та мислення розвитку. Останнє – це постійний рух вперед, пошук розкриття справжнього потенціалу. Люди з таким типом мисленням вважають, що подальший успіх залежить не від природжених здібностей, а від прикладених зусиль, наполегливості, можливості вчитися, вдосконалюватися в будь-якому напрямі [Дук : 12–13].

Фіксоване або стале мислення – потреба розвитку лише вроджених талантів, поглиблення вмінь і навичок лише в цій сфері. Люди з цим типом мислення вважають, що достатньо мати базові здібності. Вони ніби фіксують себе у певних психологічних рамках і не дають собі вивчати щось інше, набувати відповідний досвід, відкривати нові перспективи. Зазвичай вони спрямовані на виконання тих дій, де, на їхню думку, буде гарантований результат. Тому людина з фіксованим мисленням буде ухилятися від виклику через страх перед невдачею, уникатиме відповідальності.

Результат залежить від нашого бажання і ставлення до проблеми, а не від вродженого таланту чи інтелекту. Будь-яку ситуацію можна завжди змінити. Все залежить від різниці думки і сприйняття. В одному варіанті це фіксація на тому, що «зараз» усе не так, в іншому – «поки» ще нічого не змінилось. Дослідниця виявила, що мислення розвитку надихає, стимулює пристрасть до навчання, а не бажання отримати лише схвалення.

Під час диригентської та вокально-хорової підготовки здобувача вищої освіти слід зосередити увагу на продуктивність навчання та задоволення від цього процесу, мотивацію і саморозвиток, зворотний зв'язок. Педагог орієнтується на великий творчий потенціал колективу загалом та індивідуально на кожного студента, котрий здатний виконувати різноманітні диригентські чи вокально-хорові завдання, проявляти ініціативу, робити вибір, брати на себе відповідальність [Регуліч : 76].

Тому особливої уваги потребує розвиток гнучкості мислення: віра у свої можливості, інспірування позитивного, орієнтація не на проблему, а на її вирішення, відкритість

та довіра, подолання стереотипів та усталених алгоритмів власної поведінки, оволодіння адаптивного способу підходу до проблем, вільно і творчо використовуючи весь придатний до відповідної проблеми досвід.

Перспектива навчання та вокально-хорової практики в контексті вищої освіти спрямована на діяльність шести взаємопов'язаних векторів: викладач (а); здобувач освіти (б); музичний репертуар та співаки (в); послідовність та обсяг занять (г); результати навчання (г); соціокультурний контекст, що включає викладацький та практично-виконавський аспекти (д) [Varvarigou].

Потрібно пам'ятати, що на цих етапах можуть виникнути ті психологічні бар'єри, які гальмують особистісний розвиток студента до бажаного результату. Серед найбільш розповсюджених у практиці: острах критики й осміяння, відсутність довіри, непевність, відсутність сталого інтересу до своєї діяльності, сумніви, страх помилки, страх невизначеності, обмежуючі переконання. Такого роду негативні почуття блокують досягнення цілі на багатьох рівнях.

Наші переконання виникають через досвід, який породжує у людини певні почуття і переживання, ставлення до цілісної картини світу. Вони починають формуватися у підлітковому віці. Найбільше значення тут відіграє соціокультурний чинник. Характер взаємин у сім'ї, родині, близькому оточенні визначає закріплення базових внутрішніх та закладених зовнішніх переконань, які були неодноразово озвучені, нав'язані й свідомо сприйняті.

Це пов'язано із поглибленням знань, різних форм мислення, формуванням життєвих цінностей і світосприйняття. У кожного з нас воно унікальне, а наша система переконань визначає особисте відчуття реальності. Система переконань – формотворчий чинник життєвої парадигми, який об'єднує світосприйняття, знання і оцінку дійсності [Гуляєва : 34].

Педагогу необхідно допомогти віднайти, досягнути, переосмислити сталі шаблони мислення на альтернативні думки. У моменти розподілу уваги й концентрації студента на негативній орієнтації та ігноруванні позитивного важливого завдання викладача є зміщення уваги. У пригоді тут стане пошук можливого

вирішення «проблеми»: систематизація поетапності вивчення, вибір відповідних диригентських або вокальних технічних прийомів, розуміння художнього образу музичного твору.

Ще одним можливим рішенням тут є нагадати студенту про той досвід, який він уже здобув, ті технічні перепони, які уже він зумів подолати за час навчання. Окрім цього, якщо додатково ще зосередитися на цьому питанні у відсотковому відношенні, можна позбавитися судження, що породжує полярні форми сприйняття (біле-чорне), де відсутні будь-які компроміси. Окремою загрозою тут можуть бути узагальнення із типовими «ніколи», «ніхто» тощо. За таких умов слід уникати таких висловлювань, а твердження мають базуватися на конкретних фактах.

Під час підготовки до контролю знань, демонстрації кваліфікаційної роботи або концертного виконання на публіці часто виникає почуття тривожності. Підґрунтям цього стану є постійне очікування найгіршого результату. Така катастрофізація проявляється від емоції страху майбутньої події, сорому у разі невдачі чи інших почуттів. Викладачу потрібно запропонувати студенту візуалізувати ту чи іншу подію із найгіршим варіантом її розвитку. Після цього слід спільно визначити ймовірність виникнення такого факту та рівень впливу на нього. Це дасть можливість реально поглянути на ситуацію, адже досить часто ми її надто перебільшуємо, гіперболізуємо. Тому якщо проблема дійсно суттєва, то слід скласти план дій, а якщо ж, навпаки, така ймовірність мінімальна чи ми не маємо впливу на неї, то слід ігнорувати таку думку.

Ще однією загрозою є постійне порівняння себе з іншими. Одна справа, якщо ми конструктивно порівнюємо своє виконання і за рахунок цього ростемо, розвиваємося та набуваємо професійної майстерності, – це добре, позитивно і природно. Проте якщо це перетворюється на деструктивну критику (самокритику), стає повторюваним і прирівнюється до норми, то за таких умов формується ще одне обмежуюче судження. Тому такого роду припущення потрібно піддавати сумніву, перевіряти наявність ґрунтовних доказів, перш ніж робити будь-які висновки. Щодо порівняння себе з іншими, то потрібно пам'ятати, що немає іде-

альних і досконалих людей, у кожного є сильні та слабкі сторони. Помічною тут буде акцентуація на сильних сторонах студента.

Висновки. Отже, наші переконання формуються під впливом соціокультурного чинника, котрий превалює залежно від умов формування особистості від дитинства і дотепер. У процесі навчання та професійного становлення здобувачі освіти неодноразово зустрічаються із певними перепонами, серед яких такі психологічні бар'єри, як обмежуючі переконання та фіксоване мислення. Завдання педагога – допомогти віднайти, досягнути, переосмислити сталі шаблони мислення. Не варто надіятися,

що розглянуті шляхи подолання психологічних бар'єрів дозволять миттєво їх змінити. Усвідомлення, послідовне й критичне відстежування, відсікання таких думок і суджень дозволить у подальшому знаходити їм альтернативу.

Важливим на цьому етапі є дотримання принципу партнерства як одного із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Їх комунікація як на вербальному, так і невербальному рівні повинна стимулювати музичне мислення і творчість, надихати на максимальне розкриття свого диригентського, вокально-хорового, музично-педагогічного та виконавського потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губенко О.В. Інтегративний підхід до вивчення і розвитку творчих здібностей школярів: методичний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2020. 161 с.
2. Гуляєва А.С. Роль системи переконань у житті особистості. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Випуск 36. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 31–40.
3. Драганчук В.М. Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс]. Луцьк: Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.
4. Єргієв І.Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття: Дис. на здобуття наук. ступеня докт. мистецтвознавства. Одеса, 2016. 452 с.
5. Керол Дук. Налаштуйся на зміни. Нова психологія успіху / перекл. з англ. Юлії Кузьменко. Київ: «Наш формат», 2017. 304 с.
6. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2010. 38 с.
7. Регуліч І.В., Комарук З.В. Особливості використання коуч-технології у вокально-хоровій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Академічні студії*. Вип. 1. Луцьк: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 74–79.
8. Субота М.В. Розвиток музичної психології як науки. *Актуальні проблеми психології*. Т. 12. Психологія творчості. Вип. 22. 2016. С. 288–295.
9. Шагар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
10. Varvarigou M, Durrant C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28, 325–338. <https://doi:10.1017/S0265051711000325>.

REFERENCES

1. Ghubenko O.V. (2020) Integratyvnyj pidkhyd do vyvchennja i rozvytku tvorchykh zdibnostej shkoljariv [An integrative approach to the study and development of creative abilities of students], Kyiv: Slovo. (In Ukrainian).
2. Huljaieva A. S. (2017) Rol systemy perekonan u zhytti osobystosti. Problemy suchasnoi psykholohii [The role of the belief system in the life of the individual]. *A collection of scientific works of K-PNU named after Ivan Ogienko, G. S. Kostyuk psychology Institute of NAPS of Ukraine*, vol. 36, pp. 31–41.
3. Drahanchuk V.M. (2016) Muzychna psykholohiia i terapiia [Music psychology and therapy], Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University. (In Ukrainian).
4. Yerhiiev I.D. (2016) *Artystychnyi universum muzykanta-instrumentalista kintsia XX – pochatku XXI stolittia* [The artistic universe of a musician-instrumentalist of the late XX – early XXI century] (PhD Thesis), Odessa. (In Ukrainian).
5. Kerol Duek (2017) Nalashtuisia na zminy. Nova psykholohiia uspiyku [Mindset: the new psychology of success], Kyiv : Nash format. (In Ukrainian).
6. Massanov A.V. (2010) Psykholohichni bariery v profesiinomu samovyznachenni osobystosti [Psychological barriers in professional self-determination] (PhD Thesis abstract), Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (In Ukrainian).
7. Rehulich I.V., Komaruk Z.V. (2021) Osoblyvosti vykorystannia kouch-tekhnolohii u vokalno-khorovii diialnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Features of the use of coaching technology in the vocal and choral activities of a future music art teacher]. *Proceedings of the Akademichni studii*, vol. 1, Lutsk: Helvetyka, pp. 74–79.

8. Subota M.V. (2016) Rozvytok muzychnoi psykhologii yak nauky [The development of music psychology as a science]. Proceedings of the *Aktualni problemy psykhologii*. vol. 12, no. 22, pp. 288–295. (In Ukrainian).

9. Shaha V.B. (2007) Suchasnyi tlumachnyi psykhologichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor. (In Ukrainian).

10. Varvarigou M, Durrant C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, Vol. 28(3), pp. 325–338. <https://doi:10.1017/S0265051711000325>.

I. V. REHULICH

PhD in Art Theory, Senior Lecturer

at the Department of Conductor-Choir Disciplines and Voice Production,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: irehulich@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-8702-4173>

M. O. NAUMENKO

Lecturer at the Department of Conductor-Choir Disciplines and Voice Production,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: mnaumenko@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-9745-4855>

PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND WAYS OF OVERCOMING THEM IN THE PROCESS OF CONDUCTING AND VOCAL-CHORAL TRAINING OF A HIGHER EDUCATION APPLICANT

The article considers the concepts of psychological barriers in the way of professional formation, personal improvement in the process of conducting and vocal-choral training of higher education applicants. The emotional mechanism of these barriers is analyzed, consisting in the intensification of negative feelings and attitudes, such as shame, guilt, low self-esteem, anxiety, fear of public performance, the stage, etc. All of them are unfavorable factors for intensification of musical perception, thinking, personal and professional improvement. The influence of the music art on the balance of psychological states of a person, and the embodiment of performing artistry in the process of choral conducting and vocal-performance activity are outlined. The subject field of musical psychology includes the study of musical abilities, understanding of the psychological laws of sensations, perception, and thinking. The conditions for overcoming the psychological barriers through various behavioral strategies are determined. It is defined the influence of limiting personal attitudes in professional formation and own potential disclosure, as well as their predictable programming for a negative result. Two types of thinking on the way of overcoming a psychological barrier are defined: fixed thinking and development. Their influence on the perception and results of solving a particular problem is studied. The basic patterns of thinking and perception of events are considered. A conditional strategy for dealing with limiting beliefs during choral conducting and vocal-choral activities arising from one's own experience and socio-cultural influences on one's personality is proposed. Factors of effective interaction of participants of educational process for stimulation of musical thinking, motivation to creativity, disclosure of their conducting, vocal and choral, musical and pedagogical, and performing potential are determined.

Key words: psychological barrier, musical psychology, mental flexibility, limiting beliefs, conducting, vocal and choral performance, personal improvement.

УДК 378.016:81'343-051

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.24>

I. С. РУСНАК

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Чернівці, Україна
Електронна пошта: ivan_rusnak49@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-0379-7177>*

М. С. ВАСИЛИК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
Електронна пошта: vasilikmarina6@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0515-9251>*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано доцільність використання технологічного підходу в навчанні англійської мови магістрів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти України. Констатовано, що їх підготовка здійснюється за двома рівнями вищої освіти – бакалаврським (першим) і магістерським (другим) – в умовах модернізації освітньої галузі, перебудови її структури та змісту, вдосконалення діючих програм, підготовки нових навчальних курсів, використання сучасних механізмів визначення якості освіти в контексті інтеграції в Європейський освітній простір.

Формування спеціальних фахових компетенцій забезпечує вивчення нормативних навчальних дисциплін («Практичний курс іноземної (англійської) мови», «Ділова англійська мова», «Методика викладання іноземної мови у середній та вищій школі», «Друга іноземна мова» тощо) і дисциплін вільного вибору здобувачів освіти («Теорія та історія мовознавства», «Основи германістики» тощо).

Встановлено, що до найбільш ефективних технологічних підходів у навчанні англійської мови належать застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні курси іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Open Office Impress, Microsoft Power Point, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet.

Висвітлено алгоритм використання комунікативно орієнтованого комплексу мультимедійних технологій в навчанні навичок говоріння. З'ясовано, що до основних видів роботи, які сприяють навчанню англійської мови та розвитку мовлення, належать: дискусія, рольова гра, відтворення недостатньої інформації, завершення розповіді, доповідь, розповідь за малюнком (малюнками).

З'ясовано, що сучасний викладач в освітньому процесі виступає організатором самостійної, активної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником у засвоєнні іноземної мови.

Ключові слова: технологічний підхід, педагогічні технології, навчання англійської мови, магістри філологічних дисциплін, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси в європейському і світовому політичному, соціально-економічному, культурно-освітньому і науковому просторі актуалізували проблему володіння іноземними мовами, пошуку ефективних форм, методів, засобів і технологій вивчення мов і, відповідно, сучасних підходів до підготовки педагогічних кадрів, здатних на рівні сучасних вимог забезпечити цей процес. Саме тому для учнів початкової школи серед

десяти життєво важливих ключових компетентностей, яких вони повинні набути за період навчання, першочерговою встановлено вільне володіння українською/державною та іноземними мовами. Здатність спілкуватися літературною українською та іноземною мовами в усній і письмовій формі, формувати мовно-комунікативну компетентність зростаючої особистості визначено провідною для здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського)

і другого (магістерського) рівнів. У контексті зазначеного особливої актуальності набувають пошуки ефективних шляхів кардинального підвищення якості освітніх послуг у вищій школі України, апробація та впровадження інноваційних педагогічних систем і технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця і, як результат, його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці як у нашій державі, так і у світі.

Насамперед це стосується підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін, зокрема й англійської мови. Зумовлено це й тим, що саме він забезпечує оволодіння здобувачами освіти різних рівнів української чи іноземної мови та культури, виступає провідником гуманістичних цінностей людства, сприяє формуванню у студентів комунікативної компетентності, критичного мислення, творчого підходу до вирішення виробничих проблем. Адже сьогодні українське суспільство потребує підготовки фахівців нової генерації, здатних формувати та розвивати у громадян спроможність до самостійного та продуктивного вивчення мов як засобу самореалізації і пристосування до динамічних умов життя.

У системі вищої освіти Української держави підготовка майбутніх викладачів філологічних дисциплін здійснюється на основі Закону України «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, стандартів підготовки магістрів філологічних дисциплін з урахуванням основних положень Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [П'ятакова : 37].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури засвідчує, що у сучасних дослідженнях активно розглядаються особливості вищої освіти, у тому числі й університетської (В. Кремень, В. Луговий, О. Савченко, О. Глузман, Т. Левченко, В. Бабак та ін.), проблеми її гуманізації та гуманітаризації (І. Зязюн, Г. Балл, Е. Барбіна, В. Доній, В. Зайчук, Т. Койчева, В. Кузнецова, Н. Ничкало та ін.); формування творчої соціально активної особистості педагога (Н. Кічук, С. Сисоева, В. Федяєва, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.).

Вітчизняною та зарубіжною педагогічною наукою накопичено також певний досвід із вивчення теорії та практики технологічного

підходу в освіті. Він пов'язаний із фундаментальними і прикладними дослідженнями щодо розвитку та впровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як В. Беспалько, М. Гриньова, І. Підласий, Н. Наволокова, О. Пехота, Г. Селевко, Н. Шуркова та ін. Окремі технологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя-філолога досліджували О. Артеменко, Н. Волошина, Т. Семенюк, А. Ситченко, І. Соколова, В. Шуляр.

Водночас констатуємо, що проблемі підготовки магістрів філологічних дисциплін присвячена незначна кількість наукових досліджень. Зокрема, Г. Дейвіс аналізує особливості магістерських ступенів у Європі, О. Зіноватна розглядає проблеми модернізації філологічної освіти магістерського рівня України в контексті адаптації американського досвіду, Г. П'ятакова порівнює особливості магістрів-філологів в Україні, Польщі, Словачії, Угорщині та Чехії, В. Базова досліджує підготовку викладачів іноземних мов в університетах Німеччини; проблеми професійної культури та розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів іноземних мов розглядають С. Хмельковська та деякі інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливо відзначити, що підготовка магістрів філологічних дисциплін в Україні відбувається в умовах модернізації вітчизняної системи вищої освіти в контексті Євроінтеграції та активних пошуків ефективних шляхів перебудови її структури та змісту, вдосконалення діючих програм, підготовки нових навчальних дисциплін відповідно до запитів суспільства та особистості здобувача освіти і вимог сьогодення, формування сучасних механізмів визначення рівня якості освіти, які б відповідали європейським і світовим стандартам, рівню кваліфікації випускника та сприяли формуванню основних професійних компетенцій, необхідних для успішної діяльності у неоднозначному швидкозмінному соціумі.

Мета статті. Зважаючи на зазначене, ставимо за мету розглянути особливості застосування технологічного підходу в навчанні англійської мови у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів філологічних дисциплін з урахуванням досягнень у цій галузі вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів.

Виклад основних результатів дослідження. Насамперед акцентуємо увагу на тому, що підготовка фахівців із філологічних дисциплін в українських закладах вищої освіти здійснюється за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями вищої освіти. Перший відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю. Другий рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Формуються майбутні бакалаври та магістри із філологічних дисциплін (у нашому разі – англійської мови і літератури) у педагогічних, лінгвістичному та класичних університетах. У процесі підготовки в них виробляються такі компетенції: інформаційна, лінгвістична, лінгводидактична, мовленнєва, іншомовна, лінгвокраїнознавча, літературознавча, світоглядно-ціннісна, інтелектуальна, комунікативна, соціальна (соціокультурна), особистісно-мотиваційна, життєва, спеціальна (рефлексивна), методична, дослідницько-пошукова, технологічна, інтерактивна. Вони є необхідними для успішної професійної діяльності вчителів-філологів.

Формування зазначених компетенцій відбувається під час вивчення цілого спектру таких нормативних навчальних дисциплін, як «Практичний курс іноземної (англійської) мови», «Ділова англійська мова», «Методика викладання іноземної мови у середній та вищій школі», «Друга іноземна мова» та інші, а також дисциплін вільного вибору студентів, таких як «Теорія та історія мовознавства», «Основи германістики» тощо.

Вважаємо, що в контексті дослідження окресленої нами проблеми доречно уточнити особливості розгляду сутності поняття компетенції у «Загальноєвропейських рекомендаціях

із мовної освіти», де вона тлумачиться як сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Мовна компетенція розглядається як здатність використовувати мову, тобто здатність комунікативно діяти за допомогою мови, зокрема виконувати різні завдання в деяких контекстних і міжособистісних умовах. У цьому документі, заснованому на діяльнісно-орієнтованому підході, зазначається, що будь-яка форма використання та вивчення мови може бути описана як та, що включає в себе дії, що виконуються засобами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають низку як загальних, так і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси та/або сприйняття текстів, пов'язаних із певними темпами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення їхньої компетенції [П'ятакова : 78].

Аналіз діяльності закладів вищої освіти засвідчує, що навчання англійської мови в них узгоджено із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти»; відбувається на основі системи знань, умінь, інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, визначених освітньо-професійною програмою і навчальною програмою з предмета; спостерігається строкатість вибору програм, вибору методик і технологій навчання, підручників, навчальних і навчально-методичних посібників та комплексів; здійснюється впровадження в освітній процес розмаїття підходів, провідним серед яких є компетентісний підхід [Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання].

Наголошуємо, що ефективним засобом формування зазначених компетенцій у майбутніх магістрів-філологів є активне цілеспрямоване використання педагогічних технологій, які передбачають проектування викладачем цілісного освітнього процесу, вибір компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів і засобів. Адже саме вони відповідають потре-

бам майбутніх поколінь, а будь-які підходи та стиль подання інформації піддаються впливу з появою нових можливостей у світовому і європейському освітньому просторі, що стосуються викладання іноземних мов у вищій школі.

Досвід переконує, що якісна мовна підготовка майбутніх магістрів філології сьогодні неможлива без сучасних технологій, до яких належать професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, використання проєктних методів, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні курси іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Open Office, Impress, Microsoft Power Point, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet. Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним механізмом, що дозволяє опрацювати та представляти більшу кількість інформації, ніж традиційні джерела.

Технологічні переваги вивчення іноземної мови за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей підхід більшою мірою використовує інтерактивне навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу, формує мовно-мовленнєві компетентності майбутнього педагога. Також до беззаперечних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео- та аудіороликів у навчанні усного мовлення. Демонструючи схеми, фото та малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності. Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що нині є найважливішою складовою частиною освітнього процесу. Використовуючи мультимедійні технології, викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. Водночас мультимедійні технології дозволяють робити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння.

Вивчення досвіду діяльності сучасних лінгводидактів і наш власний засвідчує, що за допомогою відеоматеріалів навчання навички говоріння будується на основі комунікативно-

орієнтованого комплексу вправ, його можна розділити на три етапи:

1. *Попередній перегляд* (pre-viewing). На цьому етапі викладач повинен мотивувати студентів подолати можливі труднощі сприйняття тексту й мовний бар'єр, підготувати їх до успішного виконання завдання шляхом питань, що проголошують зміст тексту. Вправи можуть бути спрямовані на засвоєння нової або закріплення раніше засвоєної лексики, пошук певної інформації, порівняльний аналіз країнознавчих реалій: «Поясніть значення словосполучення», «Зіставте слова з їхніми визначеннями» тощо. Залежно від рівня мовної підготовки студентів на цьому етапі можна також запропонувати умовно-мовні або мовні вправи, такі як «Дайте відповідь на питання із запропонованої теми й обговоріть у парах/міні-групах», «Висловіть свою думку (згодні / не згодні)», «Яку інформацію сподіваєтеся одержати з відеосюжету?», «Визначте за назвою фільму його зміст». Переглядом відеоматеріалів можна завершити цикл занять із будь-якої теми або проблеми. Студенти заздалегідь одержують завдання на вивчення конкретного матеріалу, що логічно готує їх до перегляду запропонованих викладачем відео.

2. *Перегляд* (whileviewing). На цьому етапі відбувається з'ясування студентами змісту фільму, активізується їхня мовно-розумова діяльність. Для цього можуть бути використані такі вправи:

- «Мовчазний перегляд» – програти відео без звуку. Студенти і викладач обговорюють, що вони бачать на екрані і як це допомагає їм зрозуміти, що відбувається. Потім вони мають здогадатися, про що дійсно можуть говорити персонажі. У висновку можна перевірити, наскільки вдалими були висловлені припущення.

- Програти звуковий ряд сюжету, вимкнувши зображення. Під час прослуховування сюжету студенти повинні здогадатися, де перебувають герої фільму, що відбувається навколо них, чим вони займаються та інше. Обговоривши вищезгадані питання, викладач може включити відеоряд разом зі звуком, група має можливість перевірити себе.

- Зупинка фільму – «стоп-кадр». Викладач натискає на кнопку паузи й запитує студентів, що може відбутися далі. Студентам необхідно

спрогнозувати подальші події і той мовний матеріал, що може використовуватися в сюжеті.

3. *Післяперегляд* (post-viewing). На цьому етапі реалізується творчий потенціал студентів на основі комунікативної взаємодії. Тут можлива організація круглого столу, рольових ігор, усних міні-презентацій, проєктів, обговорень у формі діалогу із залученням переглянутого матеріалу й особистого досвіду студентів. Можна запропонувати завдання, такі як «Розкажіть сюжет відеоролика», «Складіть перелік питань за сюжетом» тощо.

Всі перераховані вище етапи заняття та вправи з використанням відеоматеріалів в основному націлені на розвиток навички говоріння в англійській мові, кінцевою метою якого є досягнення комунікативної компетентності. У цьому разі студентам дається можливість вивчати мову в контексті й розуміти його використання у відповідних реальних життєвих ситуаціях. Вони можуть коментувати, обговорювати, інтерпретувати, грати в рольові ігри, міркувати тощо. Як показує практика, використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови є дуже цікавим засобом, що також підвищує мотивацію у студентів.

Водночас досвід викладання англійської/іноземної мови у закладах вищої освіти України переконує, що в цьому процесі основною проблемою є пошук та розроблення ефективної системи організації навчання, яка базується на індивідуалізації механізмів особистісного розвитку. Для забезпечення належного рівня знань, умінь та навичок з основ інформаційних технологій необхідно внести зміни у методику та організацію освітнього процесу, форми проведення занять та зміст навчання. Застосування інформаційно-технологічних інновацій (мультимедійний формат, гіпертекст, віртуальна реальність, Інтернет-технології) в педагогічній теорії та практиці дозволяють реалізувати індивідуально орієнтований підхід до навчання іноземних мов у системі вищої освіти.

Методичним змістом сучасного заняття з іноземної мови має бути комунікативність. Адже у процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно

всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів проходить за участю викладача в найрізноманітніших формах: парах, триадах, невеликих групах, з усією групою. Із самого початку студенти опановують усі чотири види діяльності у понадфразовому і текстовому рівнях за обмеженого використання рідної мови.

Серед основних видів роботи, які сприяють навчанню та розвитку мовлення, можна назвати такі:

Дискусія. Після опрацювання мовного та ситуативного матеріалу можна запропонувати дискусію, метою якої може бути: дійти висновку, висловити думку щодо певної події, знайти рішення певної суперечливої проблеми. Наприклад, “People learn best when they read vs. People learn best when they travel”. Перед початком дискусії викладач: а) має визначити її мету, щоб не перетворювати дискусію на сперечання студентів щодо неважливих деталей; б) поділити всіх учасників на групи (за їх бажанням або на свій розсуд); в) визначити час для підготовки та виступу кожної групи; г) зазначити умови для визначення переможців. Студенти мають ставити питання, пояснювати думки, висловлювати підтримку, незгоду з певною думкою тощо.

Рольова гра. Студентам пропонується певна ситуація та соціальні ролі в ній. Наприклад: “You are David, you go to the doctor and tell him what happened last night, and...” Такий вид роботи має певні переваги: мотивує студентів, тому що це – розвага, підвищує самовпевненість студентів, оскільки у грі кожен виконує роль, тож не ототожнюється із персонажем.

Відтворення недостатньої інформації. Приклад роботи в парах. Кожен має часткову інформацію, і, працюючи в парі, студенти мають відтворити повну картину та знайти рішення проблеми. Така діяльність ефективна в сенсі надання кожному можливості і необхідності розмовляти.

Завершення розповіді. Приємна діяльність для всієї групи. Наприклад, викладач починає історію і зупиняє через 4–5 речень. Кожен сту-

дент продовжує історію, маючи змогу додавати персонажі, події тощо (кількість речень кожного автора визначається заздалегідь).

Доповідь. Студенти отримують завдання опанувати інформацію (з певного джерела чи за певною проблематикою) самостійно і підготувати доповідь для групи. Після презентації інформації в аудиторії доповідач може поставити декілька запитань присутнім із приводу почутого; кожен із слухачів може поставити запитання до доповідача чи доповнити інформацію за темою.

Розповідь за малюнком (малюнками). Студенти можуть бути поділені на групи, кожна отримує свій малюнок. Спочатку малюнок обговорюється всередині групи. Потім один студент із кожної групи представляє остаточну історію. Варіантом такої роботи може бути завдання знайти розбіжності у схожих малюнках. Така діяльність розвиває творчі здібності, уяву та мовні навички студентів.

Досвід роботи викладачів вищої школи засвідчує, що навчання мовлення – дуже важлива частина вивчення іноземної мови. Вміння вільно спілкуватись іноземною мовою – запорука успіху не тільки в навчанні, а й у подальшому житті. Також викладачі іноземної мови мають приділяти увагу навчанню студентів іноземного мовлення. Запропоновані види роботи та практичні поради в їх організації зроблять студентів активнішими, а процес навчання – цікавішим та ефективнішим.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що залучення сучасних педагогіч-

них технологій, які ґрунтуються на творчому підході, у процес вивчення іноземної мови значно розширює та урізноманітнює програму навчання у вищій школі, надає доступ до різноманітних матеріалів, поглиблює мотивацію студентів до навчання, допомагає по-новому розкрити потенціал і сприяє динамічному розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Як показує практика викладання, у навчанні іноземної мови доцільно створювати реальні та уявні ситуації за допомогою різних прийомів, які допоможуть кожному студенту опанувати певні знання та навички. При цьому здобувач вищої освіти повинен одержувати наочне уявлення про традиції, культуру, життя та реалії мови, яку вивчають. У сучасній методиці викладання іноземних мов для досягнення цих цілей використовуються такі інформаційно-комунікативні технології, як інтернет, відео- та аудіоматеріали. Вказані технології дозволяють розширити межі заняття, роблять його цікавим і насиченим, що, безсумнівно, підвищує мотивацію у майбутніх викладачів-філологів до вивчення іноземної мови.

Головними напрямками у розвитку та використанні педагогічних інноваційних технологій є: розроблення інтенсивних методів навчання, навчальних курсів і програм та системи модульного навчання; науково-методичне забезпечення освітнього процесу; комплексні діагностичні методики, тести з професійної орієнтації, методики соціально-психологічної оцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 27.10.2021).
2. П'ятакова Г.П. Тенденції дидактичної підготовки магістрів-філологів в університетах країн Вишеградської групи: монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 496 с.

REFERENCES

1. *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Pan-European recommendations for language education: study, teaching, assessment]. (2021). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [in Ukrainian].
2. Piatakova, H. (2020). *Tendentsii dydaktychnoi pidhotovky mahistriv-filolohiv v universytetakh krain Vyshehradskoi hrupy*: monographia [Tendencies of didactic training of masters-philologists in universities of the Vyshegrad group countries: monograph]. Lviv: Vydavnychi tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

I. S. RUSNAK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Khmelnitsky Humanitarian and Pedagogical Academy,
Chernivtsi, Ukraine
E-mail: ivan_rusnak49@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-0379-7177>*

M. S. VASYLYK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: vasilikmarina6@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0515-9251>*

**TECHNOLOGICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
OF FUTURE MASTERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

The article justifies the expediency of using a technological approach in teaching English to masters of philological specialties in higher education institutions of Ukraine. It is stated that their training is carried out according to two levels of higher education – bachelor (first) and master (second) in the conditions of modernization of education, making changes in its structure and content, improving existing programs, preparing new courses, using modern mechanisms to determine the quality of education in the context of integration in the European educational space.

The formation of special professional competencies provides the study of normative disciplines («Practical course of foreign (English) language», «Business English», «Methods of teaching a foreign language in secondary and higher school», «The second foreign language», etc.) and disciplines of students' free choice «Theory and History of Linguistics», «Fundamentals of Germanistics» etc.

It has been that the most effective technological approaches in teaching English include the use of information and telecommunication technologies, work with educational computer programs, distance learning of foreign languages, creating presentations in the software environment Open Office Impress, Microsoft Power Point, the use of World Wide Web.

The algorithm of using a communicatively oriented complex of multimedia technologies in teaching speaking skills has been highlighted. It has been found that the main types of work that contribute to learning English and speech development include: discussion, role play, reproduction of insufficient information, completion of the story, report, story by picture (pictures).

It was found that the modern teacher in the educational process is the organizer of independent, active, cognitive activities of students, their consultant and assistant in learning a foreign language. Modern technologies allow to expand the boundaries of the lesson, make it interesting and rich, which undoubtedly increases the motivation of future teachers of philology to learn a foreign language.

Key words: technological approach, pedagogical technologies, English language teaching, masters of philological disciplines, educational process, information and communication technologies, professional training.

УДК 37.013.46

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.25>

О. В. СІЛКОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики,
Полтавський державний медичний університет,
м. Полтава, Україна
Електронна пошта: silkova@rambler.ru
<http://orcid.org/0000-0002-2605-204X>*

Н. В. ЛОБАЧ

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики,
Полтавський державний медичний університет,
м. Полтава, Україна
Електронна пошта: lobach_n@bigmir.net
<http://orcid.org/0000-0002-3795-7864>*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У МЕДИЦИНІ, БІОЛОГІЇ»

Метою цієї статті є розкриття ролі та значення вивчення теми «Математичне моделювання у медицині, біології» для формування професійних знань, умінь майбутнього лікаря. Для досягнення поставленої мети були використані методи обґрунтування, узагальнення, систематизації теоретичного та практичного матеріалу. У статті розглянута проблема формування професійної компетентності майбутнього лікаря за допомогою навчання математичного моделювання під час вивчення дисципліни «Медична інформатика». На основі аналізу науково-дослідницької літератури визначено основні підходи до трактування поняття «професійна спрямованість навчання математики». Виділені цілі професійно спрямованого викладання математики, зокрема під час вивчення теми «Математичне моделювання» у медичному закладі вищої освіти. Розроблене і сформульоване визначення професійно спрямованого завдання математичного моделювання для студентів медичних навчальних закладів, її реалізація за допомогою виявлення та актуалізації міжпредметних зв'язків математики з дисциплінами професійного циклу. Описано функції таких завдань. У статті також наведені приклади професійно спрямованих навчальних завдань математичного моделювання, що відображають міжпредметні зв'язки з дисциплінами професійного і природничо-наукового циклів. Крім того, відзначено важливу роль методу математичного моделювання у вивченні медико-біологічних явищ і процесів засобами математики; розібрано вирішення задачі медичного змісту, що ілюструє зазначений метод.

Висновки. З'ясовано, що вивчення та використання математичного моделювання надає здобувачам медичної освіти можливості для виявлення і вивчення проблемної ситуації з їхньої професійної діяльності, створення можливостей для формування критичних знань, їх застосування на практиці, використання відповідного програмного забезпечення, інтерпретації отриманих результатів. Вивчення математичного моделювання на практичних заняттях із медичної інформатики позитивно впливає на формування професійної компетентності у здобувачів медичної освіти.

Ключові слова: медична освіта, математичне моделювання, медична інформатика, професійно спрямоване навчання математики, процес навчання, майбутні лікарі.

Постановка проблеми. У професійній діяльності медичні працівники використовують різні математичні методи: від найпростіших (наприклад, будь-який лікар повинен знати одиниці виміру, поняття відсотка, пропорції, концентрації тощо; вміти виконувати елементарні розрахунки за наведеними формулами тощо) до

найскладніших математичних моделей (наприклад, модель зростання злоякісної пухлини описується системою диференціальних рівнянь) і методів статистичного аналізу, які застосовуються в медико-біологічних дослідженнях [Crouch : 198], [Jacobini : 35]. Якщо для використання у професійній діяльності найпрості-

ших математичних формул розрахунку досить елементарних шкільних знань, то складніше справа йде з умінням будувати, а потім інтерпретувати навіть досить прості математичні моделі, а також аналізувати отримані емпіричним шляхом медико-біологічні дані та робити на підставі отриманих результатів подальші прогнози, оскільки здобувачі медичної освіти мають недостатній рівень базових математичних знань і слабку мотивацію до вивчення предмета (вони вважають, що математичні знання не будуть використовуватися ними ні під час вивчення інших дисциплін, ні в повсякденному житті, ні у майбутній професійній діяльності) [Galgrath : 147], [Zbiek : 102], [Сілкова : 128].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для усунення зазначених труднощів необхідна така організація навчання математики здобувачів медичної освіти, яка враховує навчальні та професійні інтереси, а також особливості використання математичного апарату під час вирішення завдань медико-біологічного спрямування. Зазначена організація навчання має назву «професійно спрямоване навчання». Проблема професійної спрямованості навчання математики здобувачів медичної освіти складна і за структурою, і за змістом. Це пов'язано з тим, що саме поняття «професійна спрямованість навчання математики» реалізується за допомогою виявлення та актуалізації міжпредметних зв'язків математики та дисциплін професійного циклу [Пичугина : 35], [Столяренко : 112], розглядається як засіб впливу на особистість учня, закладається мотивація здобувачів освіти до майбутньої професії. Професійна підготовка лікаря, відповідна сучасним вимогам, можлива лише на основі комплексу методологічних підходів [Шмонова : 64]. Найбільш важливим із них є, на наш погляд, компетентнісний підхід до навчання здобувачів професійної освіти, а тому в цій статті будемо розглядати професійно спрямоване навчання математики, зокрема математичного моделювання, здобувачів медичної освіти як засіб формування математичної компетентності майбутніх працівників системи охорони здоров'я.

Метою статті є пошук ефективних способів формування професійної компетентності у здобувачів медичної освіти під час вивчення математичного моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи математичну підготовку майбутнього лікаря з позицій компетентнісного підходу, можна сказати, що головною рисою математичної компетентності медика є не сукупність освоєних математичних знань, а досвід використання математичного апарату для розв'язання завдань, що виникають у професійній діяльності, зокрема математичного моделювання. А.Г. Мордкович розробив цілісну концепцію професійно-педагогічної спрямованості підготовки майбутнього спеціаліста [Мордкович : 56]. У його концепцію включено чотири основні принципи: принцип фундаментальності, принцип провідної ідеї, бінарності, принцип безперервності. Ця концепція є універсальною, оскільки може слугувати (звичайно, з деякими змінами) концепцією професіоналізації математичної підготовки будь-якого фахівця, в тому числі і медичного працівника. Так, принцип фундаментальності під час навчання здобувачів медичної освіти математики реалізує ідею інтелектуального розвитку майбутнього лікаря у процесі вивчення математики через використання таких розумових дій, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, визначення взаємозв'язків (у тому числі міжпредметних). Зазначений принцип передбачає включення у процес викладання математики видів діяльності, що сприяють формуванню освіченого лікаря, який вільно володіє математичними методами для вирішення професійних завдань. Принцип бінарності включає необхідність об'єднання загальнонаукової та методичної ліній у побудові навчального процесу, спрямованості навчання математики на оволодіння узагальненими і професійними способами і засобами діяльності через практичні вміння. Принцип безперервності має на увазі, що під час вибору методів навчання математики викладач у медичному навчальному закладі повинен всюди, де це можливо, свідомо віддавати перевагу методам, що допомагають здобувачу освіти максимально освоїти математичні знання, які він може застосовувати під час вивчення інших дисциплін і у своїй майбутній професійній діяльності. Із характеристики принципів випливає, що всі вони тісно взаємопов'язані і, крім того, враховують можливості математичної компоненти у підвищенні професійної ком-

петентності майбутнього лікаря. У професійно спрямованому викладанні математики здобувачам медичної освіти можна виділити такі три мети їх підготовки, як:

- реалізація базової математичної підготовки в контексті майбутньої професійної діяльності працівника охорони здоров'я;
- розвиток якостей особистості, необхідних лікарю в його майбутній професійній діяльності;
- використання отриманих знань під час вирішення завдань, що виникають у професійній діяльності [Пичугина : 56].

Таким чином, під професійною спрямованістю математичної підготовки майбутнього лікаря слід розуміти організацію навчальної діяльності на заняттях із математики так, щоб основними ціннісними установками для здобувачів освіти при цьому були оволодіння математичним змістом під час вирішення професійно спрямованих завдань і формування узагальнених умінь професійної діяльності.

Одним із способів реалізації професійної спрямованості навчання математики здобувачів медичної освіти є використання математичних моделей під час вивчення дисципліни «Медична інформатика».

Математичне моделювання – це процес створення математичної моделі й оперування нею з метою отримання відомостей про реальний об'єкт. Модель потрібна:

- для того, щоб зрозуміти, як влаштований конкретний об'єкт, яка його структура, основні властивості, закони розвитку і взаємодії з навколишнім світом;
- для того, щоб навчитися управляти об'єктом або процесом і визначити найкращі способи управління за заданих цілей і критеріїв;
- для того, щоби прогнозувати прямі і непрямі наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на об'єкт [Стадніченко : 102].

Математична модель – це сукупність математичних об'єктів: чисел, символів, множин тощо, зв'язків між ними, що відображають найважливіші для дослідника властивості змодельованого об'єкта. Вони мають велике значення ще й тому, що ілюструють найважливіший метод вивчення медико-біологічних явищ і процесів засобами математики. У нашому дос-

лідженні будемо розуміти під професійно спрямованим математичним завданням для здобувачів медичної освіти таке завдання, зміст якого пов'язаний з об'єктами і процесами медико-біологічної природи, а пошук її вирішення за допомогою математичного апарату сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього працівника охорони здоров'я. У професійно спрямованих математичних моделях наочно відображаються міжпредметні зв'язки з біологією, екологією, епідеміологією, імунологією, фармакологією, хімією, фізикою та іншими професійно значущими для медичного працівника дисциплінами, а також розкриваються прикладні аспекти наукових знань у професійній діяльності лікаря.

У процесі вивчення дисципліни «Медична інформатика» здобувачами медичної освіти створюється можливість ознайомити їх із деякими типами математичних моделей медико-біологічних явищ і сформуванню вміння працювати з ними на підставі застосування у навчанні професійно спрямованих завдань [Доценко : 82]. Наприклад, розглянемо задачу, що моделює процес зменшення концентрації лікарського препарату у крові пацієнта із плином часу. Відомо, що внаслідок виведення лікарської речовини з організму пацієнта її концентрація у крові зменшується з часом. Отже, в початковий момент часу концентрація речовини становила 0,4 мг/л, а через добу зменшилася в чотири рази, потрібно визначити концентрацію цієї лікарської речовини через дві доби, вважаючи, що швидкість зменшення концентрації пропорційна концентрації речовини в цей момент часу. Рішення цієї задачі можна розділити на три основних етапи:

1. Побудова математичної моделі. На цьому етапі здійснюється переклад розв'язуваної задачі із природної мови на математичну. Позначимо концентрацію лікарської речовини в момент часу t через $C = C(t)$. Швидкість зміни концентрації, згідно з фізичним змістом похідної, є похідною концентрації від часу, тобто $V = C' = dC/dt$. За умовою швидкість зменшення концентрації і сама концентрація речовини пропорційні, тоді можемо записати: $\frac{-dC}{dt} = kC$, де k – коефіцієнт пропорційності, $k > 0$, припустимо також, що k не залежить від часу, а « \leftarrow » означає, що концентрація зменшується зі збіль-

шенням часу. Отже, ми отримали диференційне рівняння, що моделює процес зменшення концентрації лікарського препарату в крові пацієнта із плином часу.

2. Розв'язок задачі відбувається з використання математичних знань і методів. Це диференційне рівняння є диференціальним рівнянням першого порядку і розв'язується методом розділення змінних. Для зручності переписемо це рівняння у вигляді : $\frac{dC}{dt} = -kC$. Розділимо змінні: $\frac{dC}{C} = -kdt$. Проінтегруємо, маємо: $\ln C = -k \cdot t + \ln C_0$, або $C = C_0 \cdot e^{-kt}$. Отримана залежність визначає у загальному вигляді процес зменшення лікарського препарату у крові пацієнта із плином часу. Довільна величина C_0 позначає початкову концентрацію речовини при $t = 0$. За умовою задачі $C_0 = 0,4$ мг/л. Знаючи, що при $t = 1$ добу, $C = 0,1$, знайдемо k : $0,1 = 0,4 e^{-k}$,

$4 = e^k$, $k = \ln 4$. Таким чином, отримуємо закон зміни концентрації лікарської речовини у крові пацієнта з плином часу: $C = 0,4e^{-\ln 4t}$ або $C = 0,4(0,25)^t$. Отже, при $t = 2$ доби, $C = 0,4(0,25)^2 = 0,025$ мг/л.

3. Пояснення отриманого результату. Через дві доби концентрація цієї лікарської речовини становить 0,025 мг/л.

Таким чином, використання професійно спрямованих завдань із математичного моделювання під час вивчення медичної інформатики сприяє підвищенню мотивації вивчення математики здобувачами медичної освіти, виступає засобом розвитку пізнавального інтересу, сприяє розвитку мислення, позитивно впливає на організацію професійної спрямованості майбутніх лікарів, формуючи математичний складник професійної компетентності здобувачів медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доценко В.І., Сілкова О.В. Медична інформатика: навч. посіб. Полтава: АСМІ, 2018, 165 с.
2. Мордкович, А.Г. Профессиональнопедагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте. *Ярославський педагогічний весник*. 2018. № 2. С. 56–65.
3. Пичугина, П.Г. Методика профессионально ориентированного обучения математике студентов медицинских вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Н. Новгород, 2018. 142 с.
4. Сілкова О.В., Ішейкіна Ю.О. Проблеми підготовки з медичної інформатики студентів вищих навчальних закладів. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019. № 3. С. 128–129.
5. Стадніченко С.М., Філоненко Н.Ю., Дубінський О.Г. Функції моделювання щодо навчання біофізиці й інформатиці майбутніх фармацевтів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: матеріали VI-ї Міжнар. Наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 19–20 квітня 2018 р. Кропивницький, 2018. С. 101–103.
6. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ "Нілан-ЛТД", 2018. 196 с.
7. Шмонова, М.А. Профессиональноориентированное обучение математике как средство создания положительной мотивации студентов медицинских вузов. *Аспирантский вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина*. 2018. № 21. С. 64–65.
8. Crouch, R.; Haines, C. Mathematical modeling: transitions between the real world and the mathematical model. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2018. v. 35 (2). pp. 197–206.
9. Galgrath, P.; Stilman, G. A framework for identifying student blockages during transitions in the modeling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 2018. v. 38 (2). pp. 143–162.
10. Jacobini, O.R.; Wodewotzki, M.L.L. Mathematical modelling: a path to political reflection in the mathematics class. *Teaching Mathematics and Its Applications. Oxford Journals*. 2019. v. 35. pp. 33–42.
11. Zbiek, R.M., Conner, A. Beyond Motivation: exploring mathematical modeling mathematical modeling as a context for deepening students' understanding of curricular mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 2019. v. 63(1). pp. 89–112.

REFERENCES

1. Docenko V.I., Silkova O.V. (2018). Medical informatics: navch. posib. Poltava: ACMI.
2. Mordkovych, A.H. (2018). Professonally pedahohyeheskaia napravlennost spetsyalnoi podhotovky uchytelia matematyky v pedahohyeheskom instytute [Professionally oriented teaching of mathematics as a means of creating positive motivation for medical students.]. *Yaroslavskiy pedahohohyeheskiy vesnyk* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], vol 2. no. pp. 56–65.

3. Pychuhyna, P.H. (2018). *Metodika professional'no orientirovannogo obucheniya matematike studentov meditsinskikh vuzov* [Methods of professionally oriented teaching of mathematics to medical students] (PhD Thesis). N. Novhorod: N. Novhorod Medical.
4. Silkova O.V., Ishcheikina Yu.O. (2019). Problemy pidhotovky z medychnoi informatyky studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv [Problems of training in medical informatics for students of higher educational institutions]. *Visnyk problem biologii i medytsyny* [Bulletin of problems of biology and medicine], vol. 3 no. pp.128–129.
5. Stadnichenko S.M., Filonenko N.Iu., Dubinskyi O.H. (2018). Funktsii modeliuвання shchodo navchannya biofizytsi y informatytsi maibutnikh farmatsevtiv [Modeling functions for teaching biophysics and computer science to future pharmacists]. Problemy ta innovatsii v pryrodnycho-matematychnii, tekhnolohichnii i profesiinii osviti: VI Mizhnarodna naukovo-praktychna onlain-internet konferentsiya (Ukrain, Kropyvnytskyi, April 19–20, 2018) (eds. Sadovoho M.I.). pp. 101 – 103.
6. Stoliarenko O.V. (2018). Modeling of pedagogical activity in specialist training: navch.-metod. posib. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD".
7. Shmonova, M.A. (2018). Professyonalno oryentyrovannoe obuchenye matematyke kak sredstvo sozdaniya polozhytelnoi motyvatsyy studentov medytsynskykh vuzov [Professionally oriented teaching of mathematics as a means of creating positive motivation for medical students]. *Aspyrantskyi vestnyk Riazanskoho hosudarstvennogo unyversyteta ymeny S. A. Esenyina* [Postgraduate Bulletin of Ryazan State University named after S.A. Yesenin]. vol 21. no. pp. 64–65.
8. Crouch, R.; Haines, C. Mathematical modeling: transitions between the real world and the mathematical model. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2018. V. 35 (2). pp. 197–206.
9. Galgraith, P.; Stilman, G. A framework for identifying student blockages during transitions in the modeling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 2018. V. 38 (2). pp. 143–162.
10. Jacobini, O.R.; Wodewotzki, M.L.L. Mathematical modelling: a path to political reflection in the mathematics class. *Teaching Mathematics and Its Applications. Oxford Journals*. 2019. V. 35. pp. 33–42.
11. Zbiek, R.M., Conner, A. Beyond Motivation: exploring mathematical modeling mathematical modeling as a context for deepening students' understanding of curricular mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 2019. V. 63(1). pp. 89–112.

O. V. SILKOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics,
Poltava State Medical University,
Poltava, Ukraine
E-mail: silkova@rambler.ru
<http://orcid.org/0000-0002-2605-204X>*

N. V. LOBACH

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics,
Poltava State Medical University,
Poltava, Ukraine
E-mail: lobach_n@bigmir.net
<http://orcid.org/0000-0002-3795-7864>*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN RECIPIENTS OF MEDICAL EDUCATION DURING THE STUDY OF THE TOPIC “MATHEMATICAL MODELING IN MEDICINE AND BIOLOGY”

The purpose of this article is to reveal the role and significance of the topic "Mathematical modeling in medicine and biology" for the formation of professional knowledge and skills of the future doctor. To achieve this goal, methods of justification, generalization, and systematization of theoretical and practical material were used. The article deals with the problem of forming the professional competence of a future doctor through teaching mathematical modeling while studying the discipline "Medical Informatics". Based on the analysis of scientific research literature, the main approaches to the definition of the concept of "professional orientation of teaching mathematics" are presented. It is understood

as the organization of educational activities in the classroom in mathematics so that the main value orientations for applicants for education are at the same time mastering the mathematical content in solving professionally-oriented problems and the formation of generalized skills of professional activity. The goals of professionally oriented teaching of mathematics are highlighted when studying the topic "Mathematical modeling" in a medical institution of higher education. The definitions of a professionally directed problem of mathematical modeling for students of medical educational institutions, its implementation through the identification and updating of interdisciplinary connections of mathematics with the disciplines of the professional cycle, since they are associated with objects and processes of a biomedical nature, have been developed and formulated. The functions of such tasks are described. The article also presents examples of professionally oriented educational tasks of mathematical modeling, which reflect interdisciplinary connections with the disciplines of professional and natural science cycles. In addition, the important role of the method of mathematical modeling in the study of biomedical phenomena and processes by means of mathematics is noted; the solution of the problem of medical content is submitted, which illustrates the specified method.

Key words: medical education, mathematical modeling, medical informatics, professionally-oriented teaching of mathematics, learning process, future doctors.

УДК 37.011+378.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.26>

I. В. СТРАЖНИКОВА

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,

м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: inna.strazhnikova@pnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-5921-6197>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЯК МАЙБУТНІХ ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх експертів у галузі освіти в українських закладах вищої освіти України та зарубіжжя з огляду педагогічної історіографії.

Автором продемонстровано реалізацію підготовки магістрантів ОП «Освітні, педагогічні науки» у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», зокрема набуття загальних і фахових компетентностей, вивчення критеріїв якості освітнього процесу у контексті професійної підготовки експертів у галузі освіти у східноєвропейських країнах.

Актуальність підготовки освітніх експертів визначають виконувані ними функції, що забезпечуватимуть упровадження інновацій в освітню діяльність з урахуванням світових практик, сприятимуть підвищенню якості освіти, зокрема вищої. Серед основних функцій експертної діяльності в педагогічній історіографії автори виокремлюють аналітичну, навчальну, експертну, узагальнювальну, прогностичну, фасилітативну, консалтингову і супервізійну, здійснення яких визначає зміст спеціальних компетентностей освітнього експерта.

Нами доведено, що у науковій літературі експертиза в освіті розглядається як системний аналіз проблеми, процесу чи явища у сфері освіти чи в одній із її підсистем із метою визначення стимулюючих або гальмуючих чинників, їх розвиток із наступним закріпленням або усуненням. Адже експертиза передбачає дослідження, оцінку, прогнозування розвитку педагогічних явищ, об'єктів, процесів, визначення відповідності освітніх послуг, узгодження пріоритетів різноманітної діяльності освітніх закладів, а також надає можливість компетентно і системно підходити до удосконалення освітнього процесу в закладі.

Компаративістським методом показано процес підготовки експертів у галузі освіти магістерськими ОП за програмою «Розвиток школи та забезпечення якості» в університетах Німеччини, Австрії та Швейцарії; відбір агенціями із забезпечення якості кандидатів у експерти (Литва, Естонія), відповідно до вимог яких і відбувається підготовка майбутніх експертів.

Ключові слова: експерт, галузь освіти, історіографія, компетентності, якість освіти, аналіз, оцінка.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів сучасної української освітньої політики є адаптація освітньої системи до потреб ринку праці та забезпечення якості освіти. Це зумовлює необхідність залучення фахівців-експертів у галузі освіти.

Оптимізму всім зацікавленим особам (керівництву вишів, професорсько-викладацькому колективу, студентам, роботодавцям тощо) надало ухвалення у Законі України «Про вищу освіту» [Закон України «Про вищу освіту» 2004], який суттєво розширює автономію закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема і з питань організації освітнього процесу підготовки фахівців із вищою освітою за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на всіх рівнях вищої освіти.

Аналіз досліджень. Останніми десятиліттями українськими науковцями активніше почали реалізовуватися компаративістські дослідження систем освіти європейських країн, зокрема у працях А. Василюк, Л. Гриневич, Б. Мельниченко, А. Сбруєвої І. Тригуб та ін.; проблема професійної підготовки фахівців у країнах Європи стала об'єктом наукових досліджень Т. Десятова, С. Заскалета, А. Каплун, Т. Кристопчука та ін.; проблемі експертизи в освіті досліджують О. Боднар, С. Братченко, В. Бухвалов, Л. Ващенко, А. Єрмола, О. Касьянова, А. Кочетов, Н. Крапущіна, Т. Лукіна, О. Мармаза, М. Михайличенко, Т. Новікова, Л. Петренко, С. Пронічкін, А. Тубельський, В. Черепанов, В. Ясвін. Але питання професійної підготовки експертів

у галузі освіти у європейських країнах залишається малодослідженим.

Метою статті є аналіз аспектів підготовки майбутніх експертів у галузі освіти в Україні та країнах зарубіжжя в історіографічному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що провідними формами організації освітнього процесу з підготовки майбутніх магістрів освітніх наук є: аудиторні – лекції (традиційна, проблемна, лекція-прес-конференція) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – Презентація), інформаційно-комунікаційних технологій (e-learning); семінари; позааудиторні – розроблення індивідуальних навчальних проєктів, написання есе, творчих робіт; індивідуальні заняття, консультації, підготовка та захист дипломних робіт, науково-дослідна робота, участь в освітніх проєктах та грантах, презентація «start-up»), дистанційне навчання.

Оскільки результуючим у професійній підготовці магістрів освітніх наук є набуття компетентностей, то у процесі навчання є набуття ними загальних і фахових. Так, загальні компетентності, зокрема на ОПП «Освітні, педагогічні науки» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника», включають: здатність до здобуття і застосування знань у практичних ситуаціях та генерації нових ідей і досягнення нових цілей (креативність), здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел, здатність до міжособистісної взаємодії, до вибору стратегії спілкування, здатність працювати в команді, здатність до управління комплексними діями або проєктами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах тощо. До спеціальних (фахових) включено: здатність виявляти потенційні зв'язки освітньої теорії, освітньої політики та практики, розуміння цілей і особливостей освітніх систем; здатність до консультування з питань освітньої теорії і практики; здатність до проєктування змісту освіти і змісту навчання за рівнями національної рамки кваліфікацій, проєктування освітніх програм та індивідуальних освітніх траєкторій тощо.

Загалом забезпечення якості освіти та рівний доступ до неї для всіх громадян України є основним орієнтиром розвитку національної

системи освіти. Процес інтеграції національної освіти в європейський освітній простір потребує змін та реформ у сучасній системі освіти України, підвищення якості надання освітніх послуг, «проведення незалежних експертиз діяльності системи» [Сисоєва, Батечко 2011 : 114]. Актуальність запровадження експертизи пояснюється і тим, що експертиза передбачає дослідження, оцінку, прогнозування розвитку педагогічних явищ, об'єктів, процесів, узгодження пріоритетів діяльності освітніх закладів у межах державних вимог та інтересів споживачів освітніх послуг, а також дає можливість компетентно і системно підходити до розв'язання складних багатофакторних проблем [Касьянова 2010]. Адже з метою отримання достовірних даних та інформації в результаті реалізації основних видів діяльності ЗВО повинно визначити, що саме потрібно надавати моніторингу та вимірюванню, коли треба проводити моніторинг і вимірювання, аналізувати й оцінювати їх результати. Адже оцінка якості – це визначення відповідності освітніх послуг встановленим вимогам, що є основою для аналізу та прийняття управлінських рішень. А тому задля вдосконалення діяльності ЗВО та забезпечення сталого розвитку необхідно регулярно проводити самооцінку діяльності, яка дає змогу виявляти сфери діяльності, які потребують поліпшення, та отримувати можливість порівняння досягнутих результатів діяльності як на внутрішньому рівні, так і на зовнішньому.

Отже, запровадження професійної підготовки експертів у галузі освіти в Україні, а також вивчення та врахування зарубіжного досвіду їх підготовки набувають значної актуальності.

Цей напрям досліджень розкривається у працях І. Тригуб. Так, науковець аналізує професійну підготовку експертів у галузі освіти у слов'янських східноєвропейських країнах (Польщі, Чехії, Словаччині, Словенії тощо) [Тригуб 2016а : 72-78]; досвід підготовки експертів у галузі освіти у країнах Балтії [Тригуб 2016б : 104-109].

Аналіз офіційних сайтів освітніх закладів у Німеччині, Австрії та Швейцарії показав, що підготовка експертів у галузі освіти здійснюється за магістерськими ОП університетами та педагогічними інститутами. Наприклад, про-

грамою факультету педагогіки та психології Вільного університету м. Берліна запропоновано магістерську освітню програму «Розвиток школи та забезпечення якості» (ця магістерська освітня програма є міжнародним спільним проектом, за нею навчаються студенти з Німеччини, Австрії та Швейцарії; заняття проходять у різних містах цих країн; диплом магістра гуманітарних наук є міжнародно визнаним; на курсі викладають доценти із зазначених країн; документація спільна), на якій передбачено набуття знань і вмінь щодо експертизи та забезпечення якості, а саме – слухачі повинні знати функції внутрішньої та зовнішньої експертизи закладу освіти й забезпечення якості на різних рівнях системи освіти, вміння їх аналізувати; знати стандарти експертизи, уміння застосовувати їх у конкретних дослідженнях, знати основну методичну та дослідницьку термінологію. Важливими є також компетенції щодо планування та реалізації процесу експертизи, під час якого слухачі вчаться формулювати питання експертизи і розробляти індикатори, виходячи із цілей освітнього процесу. Здобувачі освіти ознайомлюються з емпіричними методами опрацювання інформації та застосовують їх у конкретному дослідженні [Studienordnung 2013 : 883].

Також важливим компонентом програми є знання й уміння щодо розвитку освітнього процесу, зокрема слухачі здобувають знання щодо якості та розвитку освітнього процесу й можуть, виходячи із цього, аналізувати та пояснювати взаємозв'язок між якістю освітнього процесу, підготовкою педагогічних працівників і навчанням у закладі освіти. Слухачі вивчають критерії якості освітнього процесу та можуть його аналізувати, набувають знань щодо різних підходів, інструментів і процедур діагностики освітнього процесу, уміння їх оцінити й застосувати в конкретному проєкті [Oficijnyj sajt (accessed: 10.11.21)]. Виконання слухачами проєкту експертизи спрямовано на набуття ними компетенцій щодо планування, реалізації та аналізу розвитку освітнього процесу в контексті окремого освітнього закладу, тобто вміння з'ясувати замовлення, вивести індикатори, з'ясувати й уніфікувати цілі, а також застосувати їх під час розроблення та практичної підготовки до експертизи; розробити відповідні інструменти, провести пошук, спланувати

та реалізувати збір даних, ураховуючи гендерні аспекти, правові установки, умови навчання; перетворювати дані у зворотний зв'язок цільових експертних груп та оцінювати власний спосіб дій [Пономаренко 2015 : 33–35].

Подібне реалізується і в українських закладах вищої освіти. Так, у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника» на ОПП «Освітні, педагогічні науки» здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти вивчають: 1) групи та види експертних методів; експертні оцінки, на основі чого проєктують індивідуальні експертні методи, умови їх застосування; 2) етичні правила здійснення експертної діяльності, такі як: взаємоповага експерта і представників освітньої установи, що проходить експертизу; співпраця експерта і представників освітнього закладу; дистанції у професійному спілкуванні; обґрунтованість результатів експертизи; адекватність методів експертизи; науковість результатів експертизи; 3) критерії ефективності експертизи: критерії якості відбору експертів, інтенсивні чинники підвищення ефективності експертизи в освіті, застосування комп'ютерних технологій у процесі проведення експертизи тощо. Неабиякого значення у програмі надається і вмінням консультування, зокрема вмінню займати позицію консультанта та ефективно її використовувати, свідомо і цілеспрямовано спілкуватися у професійному середовищі.

Загалом роль експертів у галузі освіти у європейських країнах надається провідним вітчизняним та зарубіжним освітянам, які проходять ретельний відбір агенціями із забезпечення якості (наприклад, у Литві – Литовським Центром оцінки якості вищої освіти, в Естонії – Естонським Агентством якості вищої та професійної освіти) на підставі аналізу наявності у кандидата відповідних навичок і компетентностей для вирішення поставлених завдань та за наявності відповідної підготовки чи за умови проходження брифінгу, де кандидати в експерти отримують інформацію про стан справи, позиції учасників, специфічні деталі тощо [Тригуб 2016 : 108].

В Україні через різноплановість напрямів освітньої експертизи значно розширюється і цільова категорія осіб, залучених до неї: від працівників державної служби якості освіти,

викладачів та методистів закладів післядипломної педагогічної освіти, керівників, методистів науково-методичних установ (центрів професійного розвитку педагогічних працівників), керівників закладів освіти, їх заступників до педагогів. Основною метою діяльності освітнього експерта є здійснення експертизи галузі освіти за врегульованою нормативною процедурою, що передбачає оцінювання ефективності діяльності закладів освіти щодо створення освітнього середовища, системи оцінювання здобувачів освіти, педагогічної діяльності педагогічних працівників закладу освіти та управлінських процесів, аналіз та узагальнення інформації, надання висновків та рекомендацій щодо підвищення якості освіти [Бурлака 2020 : 65]. Проаналізувавши функції освітнього експерта, Т. Бурлака виокремила ті компетентності, якими він має володіти: педагогічними (аналіз педагогічної діяльності педагогічних працівників, створеного освітнього середовища, якості освітніх послуг); управлінськими (оцінка управлінських процесів, ефективність прийнятих керівником рішень та їх вплив на ефективність розвитку закладу); методичними (здійснення консалтингової та supervізійної функцій; розроблення методичних рекомендацій); правовими (використання нормативно-правового забезпечення (загальні, державні галузеві, інституційні нормативно-правові акти) для аналізу та складання відповідної документації).

Тому експерт повинен бути готовим до постійного вдосконалення, яке є шляхом до якості. Так, 9–20 листопада 2020 року Державна служба якості освіти здійснила навчання освітніх експертів для проведення інституційного аудиту та розбудови системи забезпечення якості освіти. Символічно, що навчання служба розпочала під час Тижня якості освіти, оголошеного до Всесвітнього дня якості. Підготовка експертів відбувалася за п'ятьма модулями освітньої програми, такими як державна політика щодо забезпечення якості освіти в Україні; внутрішня система забезпечення якості освіти; зовнішня система забезпечення якості освіти; інституційний аудит; державний нагляд (контроль) як складник системи забезпечення якості освіти; методичний супровід підготовки експертів для участі у проведенні інституційного аудиту. До 20 листопада 2020 року 60 учасників курсу вдосконалювали професійні компетентності з питань організації та проведення інституційного аудиту, створення й розбудови зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості освіти [Державна служба 2020].

Висновки. Таким чином, сучасна українська вища освіта потребує оновлення змісту, методів і форм у процесі підготовки експертів, які здатні на кваліфікованому рівні здійснювати експертизу в галузі освіти з метою удосконалення її якості, надавати консультативну допомогу науково-педагогічному складу освітнього закладу з урахуванням досвіду країн світу, зокрема Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака Т. Яким має бути освітній експерт: компетентності, етичні норми. *Школа управління*. 2020. № 1 (84). С. 62–74. С. 65.
2. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. ст. 2004. URL: https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-vishchu-osvitu/
3. Касьянова О.М. Експертиза регіональної системи освіти на засадах сталого розвитку. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/10kaspsd.pdf>.
4. Пономаренко Н.Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертизи з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. *Педагогіка. Науковий пошук: збірник наукових статей Міжнародної науково-практичної конференції*. 2015. 145 с. С. 33–35.
5. Сисоева С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку: монографія / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 344 с. С.114.
6. Тригуб І. Професійна підготовка експертів у галузі освіти у слов'янських східно-європейських країнах. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*. 2016. № 4(55). С. 72–78.
7. Тригуб І. Досвід підготовки експертів у галузі освіти у країнах Балтії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Випуск №3-4(48-49). С. 104–109.
8. Officijnyj sajt Viljnogho universytetu m. Berlin [Official website of the Free University of Berlin]. URL: <http://www.fu-berlin.de> (accessed: 10.11.21).
9. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. *Amtsblatt der Freien Universität Berlin*. 2013. № 40. S. 878–894., S. 883.

10. Державна служба якості освіти продовжує підготовку експертів для проведення інституційного аудиту. 2020. URL: <https://old.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1433-derzhavna-sluzhba-iakosti-osvity-prodovzhuie-pidhotovku-ekspertiv-dlia-provedennia-instytutitsiinoho-audytu>

REFERENCES

1. Burlaka T. (2020) Yakym maje buty osvityj expert: kompetentnosti, etychni normy [What should be an educational expert: competencies, ethical standards]. *Shkola upravlinnja [School of Management]*. № 1 (84). pp. 62–74.
2. Zakon Ukrainy «Pro vychu osvitu» (2014) [Law of Ukraine «On Higher Education»]. *Vidomosti Verhovnoi Rady (VVR)* [Information of the Verkhovna Rada (VVR)]. № 37–38. Art. 2004. Retrieved from: https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-vishchu-osvitu/
3. Kasyanova O.M. (2010) Expertyza regionalnoi systemy osvity na zasadah stalogo rozvytku [Examination of the regional education system on the basis of sustainable development]. *Teoria ta metodyka upravlinnai osvityu* [Theory and methods of education management]. № 3. Retrieved from: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10kaspd.pdf>.
4. Ponomarenko N.G. (2015) Kvalifikacijni cili pidgotovky ekspertyzy z osvity v nimeckomovnykh krainah Evropejskogo Souzu. Pedagogika. [Qualification objectives for the preparation of examinations in education in German-speaking countries of the European Union. Pedagogical]. *Naukovyj pochuk: zbirnyk naukovykh statej Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferencii* [Scientific search: collection of scientific articles of the International scientific-practical conference]. 145 p. pp. 33-35.
5. Sysoeva S.O., Batechko N.G. (2011) Vycha osvita Ukrainy: realii suchsnogo rozvytku: monografija [Higher education of Ukraine: realities of modern development: monograph] / Kyiv.un-t.them.B.Hrinchenco, Nat.University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Kyiv: VDEKMO. 344 p. P. 114.
6. Trygub I. (2016) Profesijna pidgotovka ekspertiv u galuzi osvity u slovjanskykh shidno-evropejskykh krainah [Professional training of experts in the field of education in the Slavic Eastern European countries]. *Pedagogichnyj process: teorija i praktyka (Seria: Pedagogika)* [Pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy)]. 2016. № 4 (55). pp. 72–78.
7. Trygub I. (2016) Dosvid pidgotovky ekspertiv u galuzi osvity u krainah Baltii [Experience of training experts in the field of education in the Baltic States]. *Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka. Seria: Pedagogichni nauky* [Continuing professional education: theory and practice. Series: Pedagogical sciences]. Issue № 3-4 (48-49). pp. 104–109.
8. Oficijnyj sajt Viljnogho universytetu m. Berlin [Official website of the Free University of Berlin]. Retrieved from: <http://www.fu-berlin.de> (accessed: 10.11.21).
9. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin (2013). *Amtsblatt der Freien Universität Berlin*. № 40. S. 878–894., S. 883.
10. The State Education Quality Service to train experts to conduct institutional audits (2020). Retrieved from: <https://old.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1433-derzhavna-sluzhba-iakosti-osvity-prodovzhuie-pidhotovku-ekspertiv-dlia-provedennia-instytutitsiinoho-audytu>

I. V. STRAZHNIKOVA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management after Bohdan Stuparyk,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: inna.strazhnikova@pnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5921-6197>*

FEATURES OF TRAINING MASTERS AS FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD: HISTORIOGRAPHICAL DISCOURSE

The article considers the peculiarities of training future experts in the field of education in Ukrainian higher education institutions of Ukraine and abroad in terms of pedagogical historiography.

The author demonstrates the implementation of training of undergraduates “Educational, Pedagogical Sciences” at the Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk, including the acquisition of general and professional competencies, studying the quality criteria of the educational process in the context of training experts in education in Eastern European countries.

The relevance of the training of educational experts is determined by the functions they perform, which will ensure the introduction of innovations in educational activities, taking into account world practices, will improve the quality of education, in particular higher education. Among the main functions of expert activity in pedagogical historiography, the authors single out analytical, educational, expert, generalizing, prognostic, facilitative, consulting and supervisory, the implementation of which determines the content of special competencies of an educational expert.

We have proved that in the scientific literature «expertise in education» is considered as a systematic analysis of a problem, process or phenomenon in education or in one of its subsystems to determine the stimulating or inhibiting factor, their development and subsequent consolidation or elimination. After all, the examination involves research, evaluation, forecasting of pedagogical phenomena, objects, processes, determining the adequacy of educational services, coordination of priorities of various activities of educational institutions, as well as provides a competent and systematic approach to improving the educational process.

The comparative method shows the process of training experts in the field of education by master's degrees in the program "School Development and Quality Assurance" at the universities of Germany, Austria and Switzerland; selection by quality assurance agencies of candidates for experts (Lithuania, Estonia), in accordance with the requirements of which future experts are trained.

Key words: expert, branch of education, historiography, competencies, quality of education, analysis, assessment.

УДК 81"243:[159.9+378.147]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.27>

А. М. ТАРАСЮК

старший викладач кафедри романо-германської філології та перекладу,

Білоцерківський національний аграрний університет,

м. Біла Церква, Київська область, Україна

Електронна пошта: vikann@meta.ua

<http://orcid.org/0000-0003-0084-0248>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

У статті проведено змістовний аналіз питань щодо оптимізації навчання англійської мови у закладі вищої освіти. Визначено ключові складники оптимізації іншомовного навчання: підвищення цілеспрямованості навчання, посилення його мотивації, інформаційної місткості змісту освіти, застосування сучасних методів навчання, активізація темпів навчальних дій, розвиток рефлексивних навичок праці, використання комп'ютерів та інших новітніх інформаційних технічних засобів навчання. У роботі розглянуті психологічні механізми та особливості їх функціонування під час навчання іншомовного читання: смислове зорове сприйняття, ймовірне прогнозування, мислення, пам'ять, увага як психологічні механізми професійно-орієнтованого читання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з теми запропоновано рекомендації для методики навчання професійно-орієнтованого читання англійською мовою у вищій школі.

Зазначається, що особистісно-орієнтований підхід до студента у процесі викладання англійської мови у закладі вищої освіти досягається впровадженням та використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій під час навчального процесу, що визначається головним концептуальним напрямом вищої освіти, також він передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Висвітлюється, що застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій породжує нові форми навчання, які сприяють формуванню мотивації, вирішенню освітніх завдань у контексті викладання англійської мови, переосмисленню теоретичних та методичних уявлень про процес навчання англійської мови з погляду пристосування навчальної системи до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації на основі: врахування психологічних особливостей учнів (вид пам'яті, тип темпераменту тощо); забезпечення прийнятних психофізіологічних характеристик взаємодії того, хто навчається, з комп'ютером; вибору індивідуального темпу роботи та засобу презентації матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління процесом іншомовного навчання.

Ключові слова: оптимізація, психофізіологічні характеристики, засоби інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсифікація освіти, викладання англійської мови для спеціальних цілей, заклад вищої освіти, методи оптимізації, індивідуально-психологічний аспект.

Вступ. На сучасному етапі розвитку науки і техніки опанування іноземною мовою, зокрема англійською, є обов'язковою вимогою для фахівця будь-якого профілю. Відповідно до стандарту дисципліни «Англійська мова» у закладі вищої освіти навчання англійської мови має бути комунікативно орієнтованим та профільно спрямованим. Мета дисципліни – досягнення студентами рівня комунікативної компетенції, на якому можливе практичне використання англійської мови у майбутній професійній діяльності, а також із метою самоосвіти. Відповідно до стандарту майбутній фахівець повинен бути готовий до підтримки міжкультурних наукових контактів, участі у міжнародних конференціях, вивчення закордонного досвіду у контексті майбутньої спеціальності,

а також до здійснення ділових контактів із колегами з інших країн.

Процес вивчення іноземної мови завжди знаходився у центрі уваги не тільки фахівців-педагогів та методистів, а й учених-психологів. Ефективне володіння іноземною мовою на достатньому рівні є не тільки проблемою методу й методики викладання, а й проблемою адекватного використання психологічних механізмів опанування мовленнєвим та граматично-синтаксичним досвідом, адекватного присвоєння та інтерпретації лінгвістичних засобів іноземної мови з метою їх подальшого використання у комунікативній діяльності. Знання іноземної мови на достатньому рівні включає засвоєння ментальних репрезентацій навколишнього світу засобами цієї мови.

Іншими словами, володіння іноземною мовою на рівні реального використання лінгвістичного досвіду становить не тільки методичну, а й психологічну проблему.

Комплексний підхід до цілей викладання англійської мови у закладі вищої освіти вимагає введення всіх аспектів опанування мовою (письмо, розмовна мова, читання та слухання) як компонентів мети на рівних правах. Нехтування будь-яким аспектом приводить до відчутних втрат. Таким чином, оптимізація розглядається як одна із ключових методичних категорій.

Мета дослідження полягає у висвітленні психологічних аспектів оптимізації процесу навчання англійської мови у закладах вищої освіти. У процесі роботи вирішувалися такі **завдання**: здійснити теоретичний аналіз проблеми оптимізації іншомовного навчання у ЗВО; визначити ключові складники оптимізації навчання англійської мови; розглянути психологічні механізми та особливості їх функціонування під час навчання читання професійно-орієнтованих текстів англійською; розкрити принцип психоіндивідуалізації у комп'ютеризованому навчальному процесі з англійської мови.

Методи дослідження. У роботі були використані такі методи, як аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення даних із проблеми оптимізації процесу навчання англійської мови.

Результати та дискусії. Оптимізація (від лат. *Optimus* – «найкращий») у загальному вигляді визначається як вибір найкращого, найсприятливішого варіанту з безлічі можливих дій, умов, засобів тощо [Башмакова 2003]. У процесі навчання оптимізація визначається як вибір такої методики, яка забезпечує досягнення найкращих результатів за мінімальних витрат часу та сил викладача та студентів у зазначених умовах. Оптимізація досягається не одним якимось хорошим, вдалим методом, мається на увазі свідомий, обґрунтований вибір викладачем одного з багатьох можливих варіантів.

Оптимізація навчання тісно пов'язана з поняттями ефективності та інтенсифікації навчання. Ефективність навчального процесу – це головна його характеристика, яка тим або

іншим засобом показує, наскільки реально отриманий результат навчального процесу відрізняється від запланованого, інтенціонального (бажаного) результату.

Сучасне управління вищою школою як одне зі своїх завдань розглядає оптимізацію навчального процесу, тобто підвищення ефективності навчальної праці на кожному одиницю часу. До її ключових складників належать: підвищення цілеспрямованості навчання, посилення його мотивації, інформаційної місткості змісту освіти, застосування сучасних методів навчання, активізація темпів навчальних дій, розвиток рефлексивних навичок праці, використання комп'ютерів та інших новітніх інформаційних технічних засобів навчання [Конишева 2003].

Оптимізація процесу навчання англійської мови у вищому навчальному закладі передбачає відбір цілей, завдань, змісту, форм, методів та засобів навчання так, щоб вони максимально враховували загальну мету навчання, закономірності та принципи навчання, особливості студентів та їх колективу, можливості викладачів англійської мови та забезпечували б досягнення максимально можливих у вищезазначених умовах навчальних результатів за мінімально необхідних витрат часу викладачів і студентів. Окрім цього, з метою оптимізації іншомовного навчального процесу доцільно дотримуватися адекватного співвідношення обсягів мовленнєвого матеріалу з кількісними характеристиками видів мовленнєвої діяльності. Розподіл навчального часу слід проводити оптимальним чином, з урахуванням реальних можливостей студентів та викладачів.

Сутність концепції вивчення англійської мови для спеціальних цілей (*English for Specific Purposes* – *ESP*) полягає у твердженні, що англійська мова має вивчатися тільки з урахуванням кінцевої мети її використання, як правило, має бути професійно орієнтованою, тобто англійська для програмістів, англійська для ділового спілкування тощо.

Навчання англійської мови для спеціальних цілей має такі особливості:

- професійно-орієнтований зміст, який насамперед враховує спеціальність студентів;
- ситуативне навчання, а саме навчання англійської мови на основі конкретних ситу-

ацій з метою сформувати у студентів навички професійного спілкування;

- навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови у професійно орієнтованому аспекті;
- індивідуалізація процесу навчання.

Нові дослідження у галузі педагогіки та психології також зробили свій внесок у викладання англійської мови для спеціальних цілей. Особливу увагу стали приділяти особистості студента, його запитам, інтересам, ставленню до процесу навчання. Мотивація лягла в основу ефективності навчального процесу. Все вищезгадане визначає методичні та дидактичні принципи, згідно з якими відповідність змісту навчання вимогам та інтересам студента набуває ключового значення. Стандартним і досить ефективним шляхом досягнення цієї відповідності стало використання спеціальних тематичних текстів у процесі навчання різних груп – текстів із біології для біологів, економічних для економістів тощо. В основі такого підходу лежить твердження, що вивчення «спеціальних» текстів з їхньою термінологією підвищує мотивацію студента, тим самим процес навчання стає більш результативним.

У процесі навчання англійської мови для спеціальних цілей у закладі вищої освіти читання із професійною орієнтацією, на думку Т.С. Серової, має розглядатися з позицій суб'єкта, що читає, як мовленнєва діяльність, яка набуває своїх специфічних характеристик та функцій. Авторка визначає найбільш важливу особливість – вищезгаданий вид іншомовного читання входить у динамічну ієрархічну структуру діяльності фахівця, але ніколи не виступає ведучою, а є супутньою діяльністю. У визначенні розглянутого виду іншомовного читання авторка виходить із положення, що це складна мовленнєва діяльність, яка зумовлюється професійними інформаційними можливостями та потребами та є специфічною формою активного вербального письмового повідомлення-діалогу, ключові цілі якого – оперативна орієнтація та пошук, присвоєння та наступне цільове застосування накопиченого людством досвіду у професійних галузях знань [Серова 1988].

Т.С. Серова у своїй роботі приділяє пильну увагу розгляду психологічних механізмів та особливостей їх функціонування під час

навчання іншомовного читання: смислового зоровому сприйняттю, ймовірному прогнозуванню, мисленню, пам'яті, увазі як психологічним механізмам професійно орієнтованого читання. В аналізі смислового сприйняття мовленнєвого повідомлення авторка вважає важливим визначення його об'єкта, умов здійснення процесу, його характеристик та параметрів.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з теми можна сформулювати рекомендації для методики навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою у вищій школі:

- уявлення орієнтовної основи читацької діяльності студентів;
- сприйняття і осмислення мовлених засобів у процесі дій читання;
- застосування минулого актуалізованого вербального досвіду перед початком читання.

Т.С. Серова визнає ймовірне прогнозування одним із важливих психологічних механізмів, який виконує функцію «регуляції процесу розуміння», що є результатом діяльності читання. Це означає необхідність формування особливого механізму, який не відриває думку від мовленнєвих засобів та пов'язаний із мисленням і пам'яттю, із прогнозуванням мовленнєвих явищ. Аналіз психологічних механізмів мислення у професійно орієнтованому іншомовному читанні вимагає активувати розумову діяльність на всіх рівнях діяльності, враховуючи психологічні категорії мислення, без яких неможлива його успішність.

У процесі навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою урахування психологічних механізмів пам'яті передбачає розв'язання питань оптимізації її процесів, а психологічні особливості сприйняття вимагають його активізації у контексті іншомовної освіти.

Також у пошуках засобів, які допоможуть оптимізувати процес навчання англійської мови для професійного спілкування, необхідне звернення до вивчення потреб студентів, тих цілей, які вони ставлять собі, приступаючи до занять з іноземної мови, тобто, щоб ефективно організувати мовно-розумову діяльність, необхідна мотивація. Мотив пояснює характер будь-якої мовленнєвої дії, тоді як комунікативний намір виражає те, яку комунікативну мету переслідує

той, хто говорить, плануючи ту чи іншу форму впливу на того, хто слухає.

Особлива роль у процесі навчання англійської мови у вищому навчальному закладі належить формуванню у студентів раціональних дій, які дозволяють забезпечити засвоєння іншомовного навчального матеріалу та подальше використання його на практиці, розкрити його сутність у повному обсязі; вийти за межі засвоєної інформації; усунути будь-які перевантаження під час використання потенційних можливостей логічного мислення і пам'яті; сприяти виникненню твердої впевненості в тому, що навчальний матеріал повинен бути засвоєний.

Крім того, належну увагу під час навчання англійської мови з елементами спеціалізації слід приділяти писемному мовленню як засобу формування та формулювання думки у письмових мовленнєвих знаках. На заняттях з англійської мови саме продуктивній стороні письма доцільно приділяти більше уваги, оскільки вищезгаданий вид діяльності формує письмову комунікативну компетенцію у студентів та розвиває вміння використання іншомовного письма на практиці як засобу спілкування. Навчання писемного мовлення міцно пов'язують з опануванням іншими видами мовленнєвої діяльності. Це складний інструмент мислення, який спонукає говоріння, слухання та читання англійською мовою [Бринцева 2020].

З метою підвищення якості та результативності навчання доцільно включати у методику викладання англійської мови у вищій школі засоби, які сприяють зниженню стану тривожності студентів і, відповідно, позитивно впливають на результати навчання, а також враховувати індивідуальні психологічні особливості особистості студентів, які сприяють прогресу у процесі вивчення англійської мови. Індивідуалізація навчання зумовлює, з одного боку, прискорення опанування англійською мовою, з іншого – поліпшення якості результатів усього курсу навчання. А крім того, забезпечує правильний та обґрунтований вибір засобів полегшення та міцності засвоєння навчального матеріалу.

Особистісно орієнтований підхід до особистості студента у процесі викладання англійської мови у закладі вищої освіти досягається впровадженням та використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій під час

навчального процесу, що визначається головним концептуальним напрямом вищої освіти, також він передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Студенти в силу своїх психофізіологічних особливостей мають різні здібності, задатки, тому для засвоєння англійського навчального матеріалу різним студентам потрібна різна кількість часу, різна кількість вправ різного ступеня складності, щоб досягти певних результатів.

Використання комп'ютерних технологій у процесі навчання англійської мови у ВНЗ також дозволяє враховувати не тільки вікові особливості та рівень підготовки груп студентів, а й індивідуальні психологічні характеристики кожного учня. Принцип психоіндивідуалізації у комп'ютеризованому навчальному процесі з англійської мови забезпечується такими факторами, як:

- індивідуальний засіб контролю за навчальною діяльністю, тобто використання різних за ступенем версій комп'ютерних програм на базі тестування вихідного рівня знань студентів із можливістю переходу до складнішого або простішого варіанту роботи із програмою залежно від успішності результатів;

- можливість вибору індивідуального темпу роботи, а саме варіювання швидкості пред'явлення навчальної інформації на дисплеї та темпу діалогової взаємодії студента із комп'ютером;

- надання індивідуального набору засобів підтримки навчання – довідкових матеріалів англійською мовою, підказок та ключів;

- пристосування форми презентації навчального іншомовного матеріалу до індивідуальних особливостей сприйняття інформації конкретним користувачем.

Специфічною формою прояву індивідуального психологічного підходу у процесі вивчення англійської мови з використанням інформаційних комп'ютерних технологій визначається їх адаптивність, що реалізується у можливості пристосування навчальної системи до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації на базі:

- врахування психологічних особливостей учнів – вид пам'яті, тип темпераменту тощо;

- забезпечення прийнятних психофізіологічних характеристик взаємодії студента з комп'ютером;

– вибору індивідуального темпу роботи та засобу презентації навчального матеріалу, здійснення оптимальної стратегії контролю за процесом навчання.

На думку деяких дослідників-методистів, принцип урахування індивідуальних особливостей найбільш повно реалізується саме при комп'ютерній формі навчання, оскільки комп'ютерні засоби мають потужний потенціал адаптуватися до потреб конкретного користувача [Смирнова 2013]. Процес взаємодії з комп'ютером у контексті застосування під час навчання англійської мови має відповідати вимозі дружності інтерфейсу. Вищезазначена специфічна вимога зумовлена необхідністю створення позитивного психоемоційного фону. У рамках програмного забезпечення дружній інтерфейс передбачає: вибір оптимального темпу та режиму взаємодії, гарантію надійності роботи комп'ютера, розвиток засобів допомоги користувачу та зворотного зв'язку, наявність засобів захисту від помилок.

Стосовно лінгво-дидактичної позиції дружності інтерфейсу виражається у подоланні психологічного бар'єру між комп'ютером та студентам завдяки створенню зручного й природного стилю їх взаємодії. З цією метою відбираючи засоби, необхідно враховувати вік студентів та головні цілі навчання – з одного боку, це підвищує рівень мотивації у навчанні та використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що робить процес опанування іноземною мовою за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій максимально привабливим та цікавим, а з іншого – дозволяє оптимізувати навчальний процес, заощаджуючи час роботи студентів та викладача, й не відвертає уваги користувачів на другорядну інформацію [Смирнова 2016].

Існують різні шляхи досягнення дружності людино-комп'ютерної взаємодії у процесі викладання англійської мови. У деяких програмах використовується засіб персоніфікації комп'ютера, тобто приписування комп'ютеру деяких особистісних якостей, які притаманні людині. Такі програми передбачають включення у навчальний сценарій мотиваційних кадрів з репліками, які характерні для природного стилю спілкування між людьми. В інших програмах перевага віддається нейтральним невербальним засобам спілкування у вигляді

звукових, колірних або динамічних сигналів. Найбільш поширеним засобом створення позитивного психоемоційного фону під час роботи з електронними засобами навчального призначення вважається використання ігрових елементів та різноманітних засобів наочності – графіків, мультиплікації, звукового супроводу, чергування видів мовленнєвої іншомовної діяльності [Роберт 1994]. Інтерактивне навчання вирішує завдання релаксації, зняття нервового навантаження, перемикання уваги, зміни форм діяльності тощо.

Таким чином, застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій породжує нові форми навчання, які сприяють формуванню мотивації, вирішенню освітніх завдань у контексті викладання англійської мови, переосмисленню теоретичних та методичних уявлень про процес навчання англійської мови з погляду пристосування навчальної системи до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації на основі: врахування психологічних особливостей студентів (вид пам'яті, тип темпераменту, тощо); забезпечення прийнятних психофізіологічних характеристик взаємодії того, хто навчається, із комп'ютером; вибору індивідуального темпу роботи та засобу презентації матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління процесом іншомовного навчання.

Висновки. За результатами проведеного теоретичного аналізу проблеми оптимізації навчання англійської мови у закладах вищої освіти у психологічно-педагогічній літературі встановлено, що оптимізація процесу іншомовного навчання – це насамперед відбір цілей, завдань, змісту, форм, методів та засобів навчання, які максимально враховують загальну мету навчання, закономірності та принципи навчання, особливості студентів та їх колективу, можливості викладачів англійської мови та забезпечують досягнення максимально можливих у зазначених умовах навчальних результатів при мінімально необхідних витратах часу викладачів та студентів. Особливе місце у вирішенні цих завдань належить розробленню психологічних аспектів оптимізації навчання англійської мови, які визначають не тільки цілі та завдання викладання, мотивацію, інтерес студентів тощо, але і самі методи та підходи до

навчання, у зв'язку з чим неможливо недооцінювати важливість психологічного компонента у процесі оптимізації навчання англійської мови у закладах вищої освіти. З метою підвищення якості та результативності іншомовного навчання доцільно також включати у методику викладання англійської мови у вищій школі засоби, які сприяють зниженню стану тривожності студентів і, відповідно, позитивно впли-

вають на результати навчання, а також враховувати індивідуальні психологічні особливості особистості студентів, які сприяють прогресу у процесі вивчення англійської мови.

Перспективи подальшого дослідження полягають в розробленні методичних рекомендацій з оптимізації навчання англійської мови у закладах вищої освіти з урахуванням психолого-педагогічних аспектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башмакова, И.С. (2003). К вопросу о формировании умений профессионального общения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов. *Вестник МГЛУ. Москва. Вып. 477*.
2. Конишева, А.В. (2004). Современные методы обучения английскому языку. *Минск.: ТетраСистемс, 4*.
3. Роберт, И.В. (1994). Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. *Москва: «Школа – Пресс», 205*.
4. Серова, Т.С. (1988). Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. *Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 232*.
5. Смирнова, Е.В. (2016). Социокультурные содержательно-методические аспекты электронных средств учебного назначения, ориентированные на развитие умений иноязычной деятельности. *Актуальные проблемы экономики и управления, 2 (10), 80–83*.
6. Смирнова, Е.В. (2013). Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия. *Балтийский гуманитарный журнал, 2, 33–36*.
7. Bryntseva, O.V. (2020). Professionally oriented teaching of foreign language writing of engineering students. *Problems of Engineer-Pedagogical Education, 69, 85–91*

REFERENCES

1. Bashmakova, I.S. (2003). K voprosu o formirovanii umeniy professionalnogo obscheniya na inostrannom yazyike u studentov neyazykovykh vuzov. [The question of the professional communication skills formation in a foreign language among students of non-linguistic universities]. *Vestnik MGLU. Moskva. Vyip. 477*. [in Russian].
2. Konyisheva, A.V. (2004). Sovremennyye metody obucheniya angliyskomu yazyku. [Modern methods of teaching English]. *Minsk.: TetraSistems, 4*. [in Russian].
3. Robert, I.V. (1994). Sovremennyye informatsionnyye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispolzovaniya. [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use]. *Moskva: «Shkola – Press», 205*. [in Russian].
4. Serova, T.S. (1988). Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professionalno-orientirovannomu inoyazyichnomu chteniyu v vuze. [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at a university]. *Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 232*. [in Russian].
5. Smirnova, E.V. (2016). Sotsiokulturnyye sodержatelno-metodicheskie aspekty elektronnykh sredstv uchebnogo naznacheniya, orientirovannyye na razvitie umeniy inoyazyichnoy deyatel'nosti. *Aktualnyye problemy ekonomiki i upravleniya*. [Socio-cultural content-methodological aspects of electronic means of educational purposes, focused on the development of skills in foreign language activities]. *2 (10), 80–83*. [in Russian].
6. Smirnova, E.V. (2013). Formirovanie kommunikativnogo prostranstva yazykovoy sredy v usloviyakh inoyazyichnogo informatsionnogo i kommunikatsionnogo vzaimodeystviya. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal, 2, 33–36*. [in Russian].
7. Bryntseva, O.V. (2020). Professionally oriented teaching of foreign language writing of engineering students. *Problems of Engineer-Pedagogical Education, 69, 85–91*. [in English].

A. M. TARASYUK

Senior Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation,

Bila Tserkva National Agrarian University,

Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine

E-mail: vikann@meta.ua

<http://orcid.org/0000-0003-0084-0248>

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OPTIMIZATION OF ENGLISH LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a substantive analysis of the problems of English teaching optimization in a higher education institution. The key components of the optimization of foreign language teaching have been defined: increasing purposefulness of teaching, strengthening its motivation, information capacity of the educational content, applying the modern teaching methods, activating the pace of learning activities, developing reflective skills of work, using computers and other latest information technical means of teaching. The paper considers the psychological mechanisms and peculiarities of their functioning in the teaching of foreign language reading: the semantic visual perception, probable prediction, thinking, memory, attention as the psychological mechanisms of professionally oriented reading. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the topic, the recommendations for the methodology of teaching professionally oriented reading in English at higher education institution have been formulated.

It is noted that the student-centered approach in the process of English teaching at a higher education institution is achieved through implementation and use of new information and communication technologies in the learning process, which is determined by the main conceptual direction of higher education; it also provides differentiation and individualization of learning. It is highlighted that the information and communication technologies generates new forms of learning, which contribute to the motivation development, solving educational problems in the context of English teaching, rethinking theoretical and methodological ideas about the process of English learning in the context of educational system adaptation to the features of a specific learning process to optimize it, based on: considering psychological characteristics of students (kind of memory, type of temperament, etc.); providing acceptable psycho-physiological characteristics of the interaction between a learner and computer, the choice of individual working pace and means of presentation of the training material, the implementation of optimal management strategy for the foreign language learning process.

Key words: optimization, psychophysiological characteristics, means of information and communication technologies, intensification of education, English teaching for special purposes, higher education institution, methods of optimization, individually-psychological aspect.

УДК 378.011.3-051:373.2(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.28>

А. М. ЦИПЛЮК

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: atsyplyuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1307-8005>

А. О. БУБІН

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: abubin@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

С. І. БОЯРЧУК

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: sboyarchuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0001-9109-8207>

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено характеристику процесуально-діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності у закладі дошкільної освіти, яку потрактовано як динамічну інтегративну особистісно-професійну якість, якій властива певна структура.

Розглянуто погляди науковців на зміст поняття «готовність вихователя до професійної діяльності», розкрито її структурні компоненти. На основі аналізу наукового фонду з означеної теми визначено змістову складову частину процесуально-діяльнісного компонента, яка передбачає сформованість рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Проаналізовано змістову сутність понять «суб'єкт-суб'єктні відносини» та «суб'єкт-суб'єктна взаємодія». Акцентовано на важливості усвідомлення студентами необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії як основи майбутньої педагогічної діяльності.

Підкреслено значущість формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти рефлексивних та емпатійних вмінь як необхідного інструментарію професійної діяльності, який дозволяє майбутнім педагогам-вихователям усвідомити справжню сутність педагогічної діяльності, усвідомити мотиви як власних учинків, так і мотиви поведінки вихованців, уявити можливі наслідки особистісного впливу, а також прийняти свою відповідальність за розвиток особистості вихованців.

Обґрунтовано, що важливими показниками професійної компетентності майбутнього вихователя є розвинені комунікативні та організаційні уміння. Особливу увагу приділено розкриттю сутнісних характеристик вищезазначених понять.

Звернено увагу на те, що процес формування організаційних умінь тісно пов'язаний із розвитком лідерських якостей у майбутніх вихователів, які є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, процесуально-діяльнісний компонент, майбутні вихователі, комунікативні уміння, організаційні уміння.

Вступ. Орієнтація української освітньої галузі на європейські стандарти якості, демократичні принципи й цінності зумовлює перехід професійної підготовки майбутніх фахівців на новий рівень. Особливого значення набувають питання професійної підготовки майбутніх вихователів – людей, від яких значною мірою залежить рівень освіченості, вихованості та розвиненості громадян, які в майбутньому творитимуть історію держави Україна.

На сучасному етапі вихователю недостатньо володіти знаннями із психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик. Натомість, щоб допомогти дитині стати повноцінною здоровою особистістю (духовною, моральною, творчою, незалежною, ініціативною, самостійною, успішною), педагог повинен швидко адаптуватися до постійно мінливих вимог освітнього процесу, володіти набором особистісно-професійних якостей, бути здатним організувати таке освітнє середовище, яке би сприяло реалізації творчих задумів дитини, задовольняло потребу у пізнанні нового. Тому в науковій літературі все частіше підіймається питання формування у студентів закладів вищої освіти готовності до майбутньої професійної діяльності, зокрема до роботи в закладах дошкільної освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз наукового фонду свідчить, що у психолого-педагогічній науці приділяється значна увага професійній підготовці, зокрема таким її аспектам, як: філософія освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, Н. Іванова); психологічні основи професійного становлення педагога (О. Божович, О. Леонтьєв, О. Пехота, С. Рубінштейн); формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Семиченко); професійна готовність педагогів (І. Зимняя, О. Олексюк, О. Пометун, Р. Пріма, С. Сисоєва, А. Хуторський).

Варто відзначити, що дослідження (Е. Бахіча, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Левінець, М. Машовець, В. Нестеренко, Т. Поніманська та ін.) розкривають різні аспекти підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до роботи з дітьми.

Мета статті – розкрити сутність поняття «готовність вихователя до професійної діяльності» та здійснити характеристику процесуально-діяльнісного компонента.

Виклад основного матеріалу. У сфері освіти результат професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку відображається у понятті «готовність вихователя до професійної діяльності». Вважаємо за необхідне охарактеризувати це поняття. Зокрема, Е. Бахіча поняття «готовність вихователя до професійної діяльності» розглядає як окремий випадок його загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності, яка виникає на межі перетину результатів психолого-педагогічної, методичної підготовки майбутнього вихователя та його власних орієнтацій у професійній діяльності [Бахіча : 52].

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями стали предметом дослідження Т. Жаровцевої, в якому автор визначає готовність як цілісну систему стійких особистісних утворень, що володіє індивідуальними для кожного випускника закладу вищої освіти ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити успіх у процесі педагогічної діяльності, взаємодії з дітьми та їхніми батьками [Жаровцева].

Цінні змістові теоретичні положення містяться у дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Г. Беленької щодо розкриття особливостей формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, де наголошується на тому, що результатом їхньої підготовки має стати професійна компетентність, яка забезпечуватиме належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функційних обов'язків [Беленька].

Аналіз наукового фонду з означеної теми засвідчує те, що більшість учених об'єднує думка, що готовність – це динамічна інтегративна особистісно-професійна якість, якій властива певна структура.

Так, наприклад, Б. Долинський у структурі готовності виокремлює *мотиваційний* (наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічної діяльності та досягнення успіху), *змістовий* (знання, прогностичні вміння), *технологічний* (організаційно-комунікативні вміння, уміння організувати та здійснювати діяльність, вирішувати різноманітні, в тому числі конфліктні, педагогічні ситуації) та *реф-*

лексивний (оцінка і контроль результатів власної діяльності) компоненти [Долинський : 18].

Е. Бахіча виокремлює кілька компонентів готовності до діяльності: *когнітивний* – проявляється в усвідомленні різноманітності навколишнього середовища, визнанні більшої кількості індивідуальних інтерпретацій щодо картини світу; *емоційний* – позитивне ставлення до різноманітних індивідуальних проявів інших, прояв спільності з партнером у поглядах і позиціях, подолання розбіжностей і нетерпимості один до одного; до *діяльнісного* компонента належать певні вміння майбутніх фахівців щодо налагодження стосунків з іншими людьми, а саме: обстоювання власної позиції, толерантного ставлення до думок і оцінок інших людей, узгодження позицій партнерів, досягнення компромісів [Машкіна].

У структурі професійної готовності як складного особистісного утворення Н. Левінець виділяє *професійно-змістовний*, *мотиваційний* та *діяльнісний* компоненти, сформованість яких забезпечуватиме ефективну роботу фахівця в умовах закладу дошкільної освіти [Левінець : 68].

Солідаризуючись із думкою учених щодо структурно-компонентного складу професійної готовності майбутніх вихователів, у її структурі ми умовно виділяємо: *мотиваційний*, *когнітивний* та *процесуально-діяльнісний* компоненти. У нашому дослідженні ми зробимо спробу охарактеризувати процесуально-діяльнісний компонент.

На нашу думку, успішність професійної діяльності багато в чому визначається мірою налагодженості суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що розкривається через когнітивне, емоційне і перцептивне відображення учасників освітнього процесу [Бойцун : 32]. Потребує уточнення сутність поняття «взаємодія» у руслі розкриття семантики суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Взаємодія – це філософська категорія, яка виражає процес дії, впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість, взаємоперехід, породження одним об'єктом другого, основою чого є причинно-наслідковий зв'язок. Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, в результаті якої відбувається взаємне збагачення інтелектуаль-

ної, емоційної та діяльнісної сфер його учасників [Пріма : 132].

У педагогічному лексиконі сьогодні часто трапляється поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини» або ж «педагогічно доцільні виховуючі взаємини», тобто такі, що мають гуманний, рівноправний, тобто педагогічно доцільний характер [Бойко : 5], є першоосновою і головною умовою повноцінного виховання особистості. Зокрема, численні наукові розвідки А. Бойко [Бойко] засвідчують доцільність суб'єкт-суб'єктних відносин дорослих і дітей як ключового і найбільш результативного напрямку виховання, а також як основи модернізації освітньої галузі в Україні. Власне, сам феномен «*відносини*» був обґрунтований ученою як всезагальна, родова, висхідна категорія педагогіки, як спеціально організована суб'єкт-суб'єктна, морально-етична, педагогічно доцільна взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою прийнятих у суспільстві національних і загальнолюдських цінностей, і відповідає певному періоду його розвитку. Як стверджує дослідниця, і ми підтримуємо її думку, у процесі педагогічної взаємодії високого рівня народжується довіра, взаєморозуміння, взаємоповага, завдяки чому відбувається повне саморозкриття здібностей і можливостей дітей, а також педагогічної компетентності педагогів [Бойцун : 42]. При цьому у взаємодії визначальною є позиція педагога, що базується на співробітництві, співтворчості – пошуком нового у змісті і засобах навчання й виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожної дитини, формування її творчої індивідуальності, а також реалізації всіх наявних і потенційних можливостей педагога [Бойцун : 42].

На нашу думку, здатність педагога «розуміти» особистість вихованця, тобто здатність до емпатії, є важливим компонентом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Точне емпатійне розуміння є важливим для будь-якої спільної діяльності, воно включає процеси адекватного представлення (сприйняття того, що і як людина переживає) і комунікації (тобто переконання інших у своєму розумінні їхніх почуттів, поведінки й досвіду) [Циплюк].

Отже, усвідомлення студентами необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії як основи майбутньої педагогічної діяльності сприятиме їхньому професійному становленню, вирішенню завдань виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Основою суб'єкт-суб'єктних відносин як цінностей є цілеспрямована педагогічна діяльність, яка може бути забезпечена тільки на основі глибоких психолого-педагогічних професійних знань, умінь і навичок [Barenthien].

Вважаємо, що для вихователів ефективним інструментарієм у професійній діяльності є рефлексивні вміння, оскільки вони «створюють простір для моделювання можливих сценаріїв розвитку педагогічних ситуацій, сприяють своєчасному виявленню помилок та їх ліквідації на базі результатів проведеного самоаналізу» [Трофімов : 492]. Зауважимо, що *рефлексія* (від. лат. reflexio – відображення) тлумачиться у сучасному словнику іншомовних слів як «самоаналіз, роздуми людини над власним психічним станом» [Сучасний словник іншомовних слів].

Існує думка [Трофімов], що дія феномена рефлексії розгортається на кількох рівнях: *особистісному*, на якому відбувається оцінювальне осмислення педагогом власної особистості як професіонала, що виражається у проектуванні нових образів себе в результаті спілкування з іншими людьми й активної діяльності; *діяльнісному*, на якому рівень рефлексії пов'язаний із проблемами організації професійної діяльності, а саме: з вміннями виділяти, аналізувати, співвідносити власні дії з предметною ситуацією; *інтерактивному*, на якому рефлексія осмислюється як невід'ємна складова частина процесу паритетного спілкування, вміння зрозуміти вихованця, зайняти його позицію [Трофімов : 492].

У контексті нашого дослідження рефлексія як процес самопізнання дозволяє майбутнім педагогам-вихователям усвідомити справжню сутність педагогічної діяльності та своєї місії у ній, усвідомити мотиви як власних учинків, так і мотиви поведінки вихованців, уявити можливі наслідки особистісного впливу, а також прийняти свою відповідальність за розвиток особистості вихованців (Н. Кузьміна, В. Слободчиков та ін.).

Професія вихователя передбачає постійну взаємодію з вихованцями, батьками, колегами, а це вимагає розвинутих комунікативних та організаційних умінь [Blömeke]. Переконані, що комунікативні вміння є підвалиною педагогічної діяльності, важливими показниками професійної компетентності педагога, крізь призму якої трансформуються інші важливі професійні якості (емпатія, рефлексія, професійна спрямованість, позитивна мотивація тощо).

Як зазначається в науковій літературі, комунікативні вміння – це сукупність умінь, що характеризують професійну здатність педагога до самопрезентації, готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування [Скрипченко : 386].

Комунікативні вміння реалізуються у процесі педагогічного спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості [Зязюн].

У контексті дослідження нам видається конструктивною думка С. Сисоевої щодо того, що під час аналізу мовлення педагога часто послуговуються поняттям «комунікативна поведінка». Під комунікативною поведінкою учена розуміє не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки педагога, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між педагогом та дітьми, на стиль їхньої діяльності [Сисоева].

Професійну здатність педагога до реалізації професійних функцій в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти характеризують також і *організаційні вміння*. Вони проявляються у здатності організовувати власну та групову, індивідуальну навчально-виховну діяльність; схильності до організаторської діяльності, активності, здатності заряджати нею інших [Стрижак : 48]. Організаторська діяльність, як стверджує С. Стрижак, – це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на реалізацію спільних дій для виконання поставленого завдання. Вона

є складовою частиною практичного управління людьми, цілеспрямованої дії суб'єкта – організатора, на об'єкт – групу, що організується [Стрижак : 48].

Дослідники (Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.) визначають їх як складну сукупність якостей, що забезпечують діяльну позицію педагога у колективі в процесі досягнення спільної мети. Л. Кудряшова, Л. Уманський, Б. Федоришин підкреслюють, що організаційні вміння – це вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних завдань, уміння оперативно розбиратися в ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне річизше.

На нашу думку, процес формування організаційних умінь тісно пов'язаний із розвитком лідерських якостей у майбутніх вихователів. Як зазначають дослідники (К. Волинець, Ю. Волинець, Н. Стаднік), лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування. Цікавою є думка (і ми її поділяємо) про те, що однією

з ключових характеристик лідера є його емоційний потенціал – здатність управляти своїми емоціями, почуттями, відчувати і розуміти почуття інших людей, особливо дітей. Людина може мати першокласну підготовку, гострий розум і постійно генерувати нові ідеї, але за відсутності емоційного інтелекту вона все одно не стане лідером. Складниками емоційного інтелекту є самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія та соціальні навички [Волинець].

Висновки. Таким чином, основними інтегративними складовими частинами *процесуально-діяльнісного компонента* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності визначено: усвідомлення важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії; сформованість рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь та навичок майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробленні навчально-методичного інструментарію щодо активізації у майбутніх вихователів рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок через запровадження інтерактивної взаємодії у форматі «викладач – студент – дошкільник».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахіча Е.Е. Толерантність як показник підготовки вихователів до роботи з дошкільниками в полікультурному середовищі. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, 22-23 жовт. 2009 р. Одеса, 2009. 122 с.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
3. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 568 с.
4. Бойцун О.Б. Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04; Вінниця, 2009. 20 с.
5. Волинець К.І., Волинець Ю.О., Стаднік Н.В. Формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога в умовах євроінтеграції: теоретичний аспект. *Молодий вчений*, 2017, № 10.2 (50.2). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10.2/4.pdf> (дата звернення: 04.11.2021).
6. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, Одеса, 2011. 45 с.
7. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2006. 367 с.
8. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
9. Левінець Н. Здоров'язбережувальна компетентність сучасного вихователя як важлива складова професійної готовності. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 36. С. 88–94.
10. Машкіна Л. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2019, № 1 (168). URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/158530/157885> (дата звернення: 04.11.2021).
11. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. 367с.

12. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
13. Скрипченко О.В. Долинська Л.В. Огороднійчук З.В. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2019. 464 с.
14. Стрижак С.В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2005. 237 с.
15. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Нечволод Л.І. Харків. ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
16. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
17. Циплюк А.М. Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 243 с.
18. Barenthien, J., Lindner, M., Ziegler, T., Steffensky, M. (2018). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, 109 (3), 1–16. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2018.1443321> (Last accessed: 03.11.2021).
19. Blömeke, S., Jenßen, L., Grassmann, M., Dunekacke, S., & Wedekind, H. (2017). Process mediates structure: The relation between preschool teacher education and preschool teachers' knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 338 – 354. URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-42154-001.html> (Last accessed: 03.11.2021).

REFERENCES

1. Bakhicha, E.E. (2009). Tolerantnist yak pokaznyk pidhotovky vykhovateliv do roboty z doshkilnykamy v polikulturnomu seredovyshchi [Tolerance as an indicator of preparing educators to work with preschoolers in a multicultural environment]. Odesa [in Ukrainian].
2. Bielenka, H.V. (2006). Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia [Educator of preschool children: becoming a specialist in the learning environment]. Kyiv : Svitych [in Ukrainian].
3. Boiko, A.M. (2006) Vykhovannia liudyny: nove i vichne [Human education: new and eternal]. Poltava : Tekhservis [in Ukrainian].
4. Boitsun, O.B. (2009). Tekhnolohiia pidhotovky studentiv koledzhu tekhnichnoho profilu do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Technology of preparation of college students of technical profile for application of information technologies in professional activity]. *Extended abstract of Kandidat's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
5. Volynets, K.I., Volynets, Yu.O., Stadnik, N.V. (2017) Formuvannia liderskykh yakosti maibutnoho doshkilnoho pedahoha v umovakh yevrointehratsii: teoretychnyi aspekt [Formation of leadership qualities of the future preschool teacher in the conditions of European integration: theoretical aspect]. *Molodyi vchenyi № 10.2 (50.2)* [in Ukrainian]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10.2/4.pdf> (Last accessed: 04.11.2021).
6. Dolynskiy, B.T. (2011) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovni diialnosti [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers for formation of health-preserving skills and abilities at junior schoolchildren in educational activity]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
7. Zharovtseva, T.H. (2006). Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty z neblahopoluchnymy simiamy [Theoretical and methodological principles of training preschool education specialists to work with disadvantaged families]. Odesa [in Ukrainian].
8. Ziaziun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F., (2008). Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]: pidruchnyk. Kyiv [in Ukrainian].
9. Levinets, N. (2014). Zdoroviazberezhualna kompetentnist suchasnoho vykhovatelja yak vazhlyva skladova profesiinnoi hotovnosti [Health-preserving competence of a modern educator as an important component of professional readiness]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Serii : Filosofiia, pedahohika, psykholohiia*. Vyp. 36. [in Ukrainian].
10. Mashkina Liudmyla, (2019). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Formation of professional competence of future educators of preschool children in the educational process of higher education institutions]. *Molod i rynek* No1 (168) [in Ukrainian]. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/158530/157885> (Last accessed: 04.11.2021).
11. Prima, R.M. (2009). Formuvannia profesiinnoi mobilnosti maibutnoho vchytelja pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka [Formation of professional mobility of the future primary school teacher]. Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].
12. Sysoieva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V., Ohorodniichuk, Z.V. Zahalna psykholohiia, (2019). [General Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Stryzhak, S.V. (2005). Naukovo-metodychni osnovy profesiinnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Scientific and methodological bases of professional training of future teachers of natural sciences in higher pedagogical educational institutions]. Candidate's thesis. Poltava [in Ukrainian].

15. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv, (2007). Kharkiv [in Ukrainian].
 16. Trofimov, Yu.L. (2008). Psykholohiia [Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
 17. Tsypliuk, A.M. (2017). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do stvorennia zdoroviazberezhuvalnogo seredovyscha u doshkilnomu navchalnomu zakladi: [Preparing future educators to create a healthy environment in the preschool]. Candidate's thesis. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
 18. Barentien, J., Lindner, M., Ziegler, T., Steffensky, M. (2018). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, 109 (3), 1–16. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2018.1443321> (Last accessed: 03.11.2021).
 19. Blömeke, S., Jenßen, L., Grassmann, M., Dunekacke, S., & Wedekind, H. (2017). Process mediates structure: The relation between preschool teacher education and preschool teachers' knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 338–354. URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-42154-001.html> (Last accessed: 03.11.2021).
-

A. M. TSYPLIUK

*Candidate of Pedagogical Science,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Luts, Ukraine
E-mail: atsyplyuk@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-1307-8005>*

A. O. BUBIN

*Candidate of Pedagogical Science,
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Luts, Ukraine
E-mail: abubin@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-7670-1263>*

S. I. BOYARCHUK

*Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Luts, Ukraine
E-mail: sboyarchuk@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0001-9109-8207>*

PROCEDURAL COMPONENT OF READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article describes the procedural component of readiness of future preschool teachers for professional activity in preschool institutions, which is interpreted as a dynamic integrative personal and professional quality, which is characterized by a certain structure.

The views of scientists on the content “future preschool teachers readiness for professional activity” has been considered, its structural components has been revealed. Based on the analysis of the scientific fund on this topic, the semantic component of the procedural component has been determined, which provides for the formation of reflective, communicative and organizational skills and abilities of future professional and pedagogical activity.

The semantic essence of the concepts “subject-subject relations” and “subject-subject interaction” have been analyzed. Emphasis is placed on the importance of students' awareness of the need for subject-subject interaction as the basis for future teaching.

The importance of forming reflective and empathic skills in future preschool teachers as a necessary tool of professional activity, which allows future educators to understand the true essence of pedagogical activity, to understand the motives of their own actions and motives of behavior, to imagine the possible consequences of personality, also take responsibility for the development of the pupils' personalities.

It is substantiated that important indicators of professional competence of the future preschool teachers are communicative and organizational skills. Particular attention has been paid to the disclosure of the essential characteristics of the above concepts.

Attention is drawn to the fact that the process of formation of organizational skills is closely related to the development of leadership skills in future preschool teachers, which are a variety of socio-psychological characteristics of the individual that help him to take a leadership position in the group.

Key words: readiness for professional activity, procedural component, future preschool teachers, communicative skills, organizational skills.

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.29>**О. М. ЧИЧЕНЬОВА**

*старший викладач кафедри технології оздоровлення і спорту,
Національний технічний університет України імені Ігоря Сікорського
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна*

Електронна пошта: ok.grek@gmail.com<http://orcid.org/0000-0003-1551-9799>

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У роботі розглянуті проблеми сучасності: низька рухова, фізична активність молоді, занепад у закладах освіти дисциплін «Фізична культура» і «Фізичне виховання», негативний вплив інноваційних приладів (гаджетів) на життя молодшої людини.

Стратегія розвитку фізичної культури, рекомендації щодо вдосконалення системи фізичного виховання та спорту серед молоді – установчі державні документи, які визнають проблеми сьогодення і які мають відповідний вектор спрямування на покращення ситуації, що склалася. Першочерговим завданням керівництва країни, керівників навчальних закладів, викладачів, вчителів, вихователів є впровадження фізичної, рухової активності в повсякденне життя молодого покоління, популяризація спорту і здорового способу життя. У статті надані педагогічні поради з дотримання принципу свідомості у процесі навчальних занять із фізичного виховання, досліджено практичні шляхи, етапи формування у студентів активного і свідомого ставлення до виконання фізичних вправ. Ці напрацювання мають створити новий образ сучасної людини, визначити умови прояву у студентів «моди» на позитивне, відповідальне ставлення до фізичної культури, підготовки, фізичної працездатності, власного здоров'я і здоров'я майбутніх дітей.

Історичні події людства завжди впливали і змінювали спрямування фізичного виховання у суспільстві. Тривалий час розвиток фізичної культури, а згодом і її теоретичне обґрунтування, зумовлювалося військовими потребами країни. Фізична культура мала яскраво виражену військову спрямованість і перетворення, в першу чергу, формувались під впливом відповідних військових закладів, відомств. Часи, коли фізичний розвиток людини розглядався як знаряддя в досягненні тих чи інших амбіційних планів, цілей, залишилися позаду. Реалії сьогодення свідчать, що під впливом радикальних змін у суспільстві неминучою стала зміна спрямування розвитку фізичної культури і виховання від застарілих організаційних до змістовних, нових форм, які спрямовані на підтримку, збереження здоров'я людини, формування сталого відношення до здорового способу життя, зняття психоемоційного напруження, планування життєвої стратегії на майбутнє.

Ключові слова: студент, фізичне виховання, здоров'я, свідомість, фізичні вправи, рухова активність.

Постановка проблеми. Ситуація погіршення стану здоров'я студентів сьогодні прийняла масштабні розміри. Із кожним роком усе більша кількість першокурсників мають медичну довідку, де вказана підготовча група, а не основна. У документі лікаря часто зазначаються певні захворювання, що означає: студент буде не в змозі виконати ті фізичні нормативи, які затверджені Міністерством освіти та науки України. У наказі № 193 цього відомства «Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року» наведені результати оцінювання фізичної підготовленості у 2018–2019 навчальному році, які проводилися у 1260 закладах вищої освіти. Ці

підсумки невтішні: 77,4% студентів мають недостатній рівень фізичної підготовленості. У документі зазначено, що такі негативні результати тестування напряму пов'язані із кризою в національній системі освіти в області фізичного виховання та фізичної культури, які не відповідають сучасним вимогам і міжнародним стандартам, мають залишковий принцип фінансування і не належне наукове підґрунтя. Те, що керівники відомства знають про кризу, безперечно, але прийняті заходи з подолання проблем не мають успіху і обмежуються тільки рекомендаціями до керівництва навчального закладу.

Важливою умовою освітнього процесу є збереження психічного і фізичного здоров'я майбутніх фахівців, їх гармонійного розвитку

і соціалізації у суспільстві. Для того, щоб відбулася належна підтримка задовільного стану самопочуття, необхідне, насамперед, формування в молодій людини культури здоров'я, використання донозологічної діагностики за функціональними показниками, технологій психологічного і виховного процесів, тренування. За умови постійного моніторингу здоров'я студента протягом навчання можливе своєчасне визначення і корекція дисфункції систем організму. Моніторинг має включати сучасні технології відстеження і оцінки параметрів стану організму людини з точки зору їх відповідності нормативним, віковим і індивідуальним результатам. Формування нової генерації та нового бачення дисципліни «Фізичне виховання» є першочерговим завданням зі збереження здоров'я підростаючого покоління, яке буде ідеально пристосовано до викликів теперішнього та майбутнього часу.

Аналіз літературних джерел. Історичні події людства завжди впливали і змінювали спрямовання фізичного виховання у суспільстві протягом багатьох сторіч. Тривалий час фізична культура, її теоретичне обґрунтування та вдосконалення зумовлювалися розвитком військової спрямованості політики держав, військової тактики та стратегії. Часи, коли фізичний розвиток людини розглядався як знаряддя в досягненні тих чи інших амбіційних планів, цілей, залишилися позаду. Реалії сьогодення свідчать, що під впливом радикальних змін у суспільстві неминучою стала зміна спрямовання розвитку фізичної культури і виховання від застарілих організаційних до змістовних нових форм, які спрямовані на підтримку і збереження здоров'я людини, відповідальне її ставлення до життя, зняття психоемоційного напруження, планування життєвої стратегії на майбутнє. Теоретичне підґрунтя сучасного фізичного виховання організаційно і змістовно повинне забезпечувати можливість свідомого вибору молоді та пошуки власного шляху збереження і підтримки фізичного, духовного здоров'я через вплив засобів фізичної культури і спорту.

Таке поняття, як «культура здоров'я», є супутником сучасності. Наприклад, професор педагогіки і психології, засновник міжнародного громадського руху «До здоров'я за допомогою культури» В. А. Скумін позначав

культуру здоров'я як окрему, незалежну науку і звертав увагу, що вона є вченням про людський організм і може вирішувати теоретичні і практичні завдання для всебічного розвитку фізичних, психічних, моральних сил людини, полегшити соціальну адаптацію молоді у суспільстві та створити сприятливі умови для спілкування у соціумі [Овчаренко : 2002].

Аналіз практичних занять із фізичного виховання в закладах освіти виявив, що в основному виконання різних фізичних вправ, спрямованих на загальний фізичний розвиток, зводиться до фактично бездумного повторювання за викладачем, без усвідомлення студентом доцільності цих вправ. Ніщо не закріплюється у свідомості або у відчуттях при пасивному чи негативному ставленні до процесу навчання. Принципи свідомості та активності є одними з найвпливовішими. Від їх використання залежить мотивація до занять із фізичного виховання та зацікавленість студента в удосконаленні фізичних якостей, підвищенні працездатності, стресостійкості, адаптації до навантажень.

Фізичні вправи – це основний засіб фізичного виховання, за допомогою якого здійснюється особливий вплив на фізичний розвиток. Фізичні вправи – це не тільки рухові дії, а і засоби, що застосовуються викладачем із метою вирішити освітні і виховні завдання. Виконання будь-якої фізичної вправи передбачає, в першу чергу, свідому рухову діяльність людини, яка проявляється в тому, що вона має мету і знає способи її досягнення. Перед виконанням будь-яких фізичних вправ студенту необхідно попередньо осмислити і запам'ятати смислову структуру завдання і після цього її виконувати. Такий підхід дозволить попередньо налаштувати сенсорні відчуття, прискорить час формування образу здійснення рухової діяльності.

Існують структурні компоненти свідомого і активного ставлення людини до будь-якої навчальної діяльності:

- 1) розуміння мети навчальної діяльності;
- 2) розуміння особистої і суспільної значимості навчального процесу, формування і усвідомлення мотивів такого виду діяльності;
- 3) розуміння тими, хто навчається, своїх можливостей у досягненні мети;
- 4) наявність плану дій та впевненості у виконанні поставлених завдань.

Насправді, як показала практика, більшість студентів ще з початку навчального процесу мають хибні знання щодо понять «фізична культура», «фізичне виховання», «фізична підготовка». Вони не визначають різниці між цими поняттями, а усі відомості зводяться в основному до виконання за вчителем комплексу фізичних вправ, без усвідомлення суті, змісту, призначення, характерних особливостей. Близько 80% студентів не зможуть пояснити, які якості розвиваються під час виконання певної фізичної вправи, пояснити її спрямованість, вплив, рекомендовану кількість повторень. Пояснення студента завжди майже одне: оздоровлення організму або покращення фізичного стану. Студенти також слабо володіють знаннями щодо особистої гігієни (окрім загальних, повсякденних правил), про методи загартовування, правила раціонального харчування тощо. «Хаос» в інтерпретаціях визначення фізичного виховання і культури, в різних наукових джерелах – це проблема зовсім не студентів, а викладачів, які «оптимізують», «поліпшують», «узагальнюють» ті чи інші аспекти забезпечення належного процесу фізичного виховання [Віхляєв : 2006].

Мета статті. Демократичні перетворення в нашому суспільстві спричинили вихід за межі радянської системи фізичного виховання в осередках освіти, внаслідок чого були порушені базові стандарти фізичної підготовки молоді, але нові орієнтири у цій галузі ще не відбудовані. Буває так, що фізичний розвиток певної кількості студентів може залежати від точки зору однієї людини, яка має відповідні важелі впливу на навчальний процес. Хтось вважає, що фізичне виховання, фізична культура – це в прямому сенсі «насилля» над особистістю; хтось переконує, що потрібно багато раз наголошувати і повторювати теоретичні відомості про здоровий спосіб життя, рухову активність; хтось вирішив для себе та поширив гасло, що фізичні вправи, фізична підготовленість – то пустощі і втрата часу. Таких прикладів багато, вони, можливо, несуть певну частку істини, але життя – це не сьогоднішній день, і в майбутньому молода людина сама вирішить для себе, що для неї краще.

Наприклад, відомий хірург М. М. Амосов у дитячих та юнацьких роках думав про фізичну культуру як неважливу нагальну потребу людини, бо вважав фізичну роботу на городі теж фізич-

ною підготовкою. Але під час війни майбутній хірург захворів на радикуліт і ніхто не був у змозі йому допомогти, і от тоді стали в нагоді фізичні вправи, фізична активність у поєднанні з раціональним харчуванням, доцільним загартовуванням, свідомим відношенням до покращення власного здоров'я, систематичним виконанням усіх правил. Так народжувалася відома для усього світу програма лікаря – робити щодня 1000 рухів під час занять із фізичної культури, додавати до цього об'єму біг підтюпцем або ходити на довгі дистанції, поєднувати тренування з дотриманням оптимальної ваги тулубу, загартовуванням. Його вислів «Здоров'я потрібно здобувати самій людині шляхом тренування, тому що здоров'я – це «резерв потужності» органів, і ці потужності необхідні людині, щоб підтримувати нормальні функціональні показники при навантаженнях, і потужності не здобуваються ліками, а тільки систематичними тренуваннями та веденням здорового способу життя» – актуальний і сьогодні. Організм людини – єдина складна саморегульована, саморозвиваюча біологічна система, яка знаходиться в постійній взаємодії зі змінювальними обставинами навколишнього середовища [Амосов : 1990].

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети – формування свідомого ставлення у студентів до занять, розвитку уміння та навичок свідомого аналізу власних рухових дій у формі фізичних вправ на заняттях із фізичного виховання – викладачам необхідно дотримуватися таких завдань у навчально-виховному та навчально-тренувальному процесах:

- 1) сформувати у студентів знання про види фізичних якостей та особливості їх застосування щодня;
- 2) сформувати знання про характеристики фізичного навантаження під час виконання певних фізичних вправ;
- 3) сформувати знання про види і методи контролю навантаження під час тренувального процесу;
- 4) сформувати вміння особисто демонструвати під час занять фізичні вправи та надати пояснення їх призначенню;
- 5) сформувати вміння самостійно конструювати нові фізичні вправи з додаванням особистого бачення їх виконання та доцільності в дозуванні;

б) сформувані вміння самостійно складати певні комплекси фізичних вправ для розвитку будь-якої фізичної якості або за різними завданнями і об'єктами впливу, які зумовлює викладач.

За суб'єктивними даними, більшість студентів вважає такі методи навчання сучасними і з зацікавленням ставляться до активної форми свідомого навчання та аналізу рухових дій. Прояв ними ініціативи, підвищеного інтересу до форми занять свідчать про зміни у свідомості молоді людини щодо користі покращення власного фізичного стану, розвитку фізичних якостей, удосконалення майстерності в будь-якому виді спорту.

Змінився також вектор мотивації студентів. Для отримання позитивної оцінки фізичні вправи та завдання виконувалися більш раціонально, ретельно, відповідально. На заняттях проявилися здорова конкуренція, суперництво, змагальний прояв виконати краще, взяти реванш, перемогти.

Висновки.

1. Під час навчання фізичним вправам необхідно створювати умови для свідомого ставлення студентів до процесуальних дій

навчального процесу. Студенти мають усвідомити, що фізичне виховання, фізична культура ґрунтуються на науковій платформі, в яку входить вивчення біологічних, педагогічних, психологічних, соціальних аспектів розвитку особистості. Усвідомити, що фізичне виховання не є імперативним методом підвищення фізичної, рухової активності молоді, а є частиною процесу отримання вищої освіти на гідному рівні.

2. Створення нової моделі свідомого ставлення і мотивації студентської молоді до занять із фізичного виховання характеризується підвищеним рівнем знань у цій області, диференційованою відповідністю до такого рівня знань відносно навчальної програми, спрямованості мотиваційних установок, покращенням організаційних, комунікативних якостей особистості.

3. Щодо критерію заліку з дисципліни, то на перше місце виходить не пружність м'язів, здобута студентом під час виконання фізичних вправ, а свідоме ставлення до занять, творче проявлення знань і умінь, активне їх використання в повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Книга о счастье и несчастье. Дневник с воспоминаниями и отступлениями. Москва : Молодая Гвардия, 1990. 184 с.
2. Віхляєв Ю. М. Методичні матеріали до теоретичного розділу дисципліни «Фізична культура для студентів всіх факультетів НТУУ КПІ». Київ : Політехніка, 2006. 93 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року». 2021. № 193.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України». 2005. № 1045.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року». 2020. № 1089.
6. Овчаренко Т. Г. Система самостійної роботи студентів у курсі «Теорія та методика фізичного виховання». Луцьк : «Вежа», 2002. 24 с.

REFERENCES

1. Amosov N. M. (1990) Knygha o schast'je y neschast'je. Dnevnyk s vospomynanyjamy y odstuplenyjamy. [A book about happiness and unhappiness. A diary with memories and retreats.] Moscow: Young Guard. (in Russia) (p. 184).
2. Vikhlyayev Y. M. (2006) Metodychni materialy do teoretychnogho rozdiluy dyscypliny "Fizychna kuljtura dlja studentiv vsikh fakuljtetiv NTUU KPI" [Methodical materials for the theoretical section of the discipline "Physical Culture for students of all faculties of NTUU KPI"] Kyiv. "Polytechnic" (p. 93).
3. Nakaz Mnisterstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennja Rekomendacij shhodo strategichnogho rozvytku fizychnogho vykhovannja ta sportu sered studentsjkoji molodi na period do 2025 roku."(2021) [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the Recommendations on the strategic development of physical education and sports among student youth for the period up to 2025."] (№ 193).
4. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennja Porjadku provedennja shhorichnogho ocinjuvannja fizychnoji pidghotovlenosti naselennja Ukrainy."(2005) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Procedure for conducting annual assessment of physical fitness of the population of Ukraine."] (№ 1045).

5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy” Strateghija rozvytku fizychnoji kuljтуры I sportu na period do 2028 roku”(2020) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "Strategy for the development of physical culture and sports for the period up to 2028."] №1089.

6. Ovcharenko T. G. (2002) Systema samostijnoji roboty studentiv u kursi “Teorija ta metodyka fizychnogho vykhovannja.” Navchajnyj posibnyk. [System of independent work of students in the course "Theory and methods of physical education".] Tutorial. Lutsk, "Tower" (p.24)

O. M. CHYCHENOVA

*Senior Lecturer at the Department of Health Technology and Sports,
Igor Sikorsky National Technical University of Ukraine Kyiv Polytechnic Institute,
Kyiv, Ukraine*

E-mail: ok.grek@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1551-9799>

**MODERN REALITIES OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS AND ATTITUDES OF STUDENTS TO CLASSES IN PHYSICAL
CULTURE AND SPORTS**

The problems of the present are considered in the work: low motor, physical activity of youth, decline in educational institutions of disciplines physical culture and physical education, negative influence of innovative devices (gadgets) on a life of the young person.

The strategy for the development of physical culture, recommendations for improving the system of physical education and sports among young people – the constituent state documents that recognize the problems of today, and which have the appropriate vector to improve the situation. The primary task of the country’s leadership, heads of educational institutions, teachers, educators is to introduce physical and physical activity in the daily life of the younger generation, to promote sports and a healthy lifestyle. The article provides pedagogical advice on compliance with the principle of consciousness in the process of teaching physical education, explores practical ways, stages of formation of students' active and conscious attitude to exercise. These developments should create a new image of modern man, determine the conditions for students to show “fashion” for a positive, responsible attitude to physical culture, training, physical performance, their own health and the health of future children.

Historical events of mankind have always influenced and changed the direction of physical education in society. For a long time, the development of physical culture, and later its theoretical justification, was determined by the military needs of the country. Physical culture had a pronounced military orientation and transformations, first of all, were formed under the influence of the relevant military institutions, departments. The times when human physical development was seen as a tool in achieving certain ambitious plans, goals, remained in past centuries. The realities of today show that under the influence of radical changes in society, inevitably changed the direction of physical culture and education, from outdated organizational to meaningful, new forms aimed at maintaining, maintaining human health, forming a sustainable attitude to a healthy lifestyle, removal of psycho-emotional stress, planning a life strategy for the future.

Key words: student, physical education, health, consciousness, physical exercises, motor activity.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]:[78:005.336.2]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.30>

Р. І. ШПИЦА

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

Електронна пошта: r.shpitsa@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9354-0641>

К. С. ТАРАСЕВИЧ

*студентка магістратури,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

Електронна пошта: kstarasevych.pi20@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8486-9341>

КАТЕГОРІЯ «МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті окреслено різні підходи до розкриття поняття «компетентність» у науковій літературі. Розглянуто дефініцію «музична компетентність педагога» через окреслення дотичних категорій. Розкрито її значущість у музично-педагогічній площині в контексті підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Узагальнення наукових розвідок вітчизняних і закордонних науковців, аналіз сучасних досліджень та окреслення музичної компетентності у Державному стандарті як здатності до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного мистецтва завдяки музичній діяльності дали нам змогу сформулювати визначення музичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Окреслено ключові характеристики музичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Вивчення такого феномена та його складників у сучасних наукових дослідженнях дозволило сформулювати та конкретизувати компоненти музичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у освітньому процесі ЗВО. У статті доведено, що розвиток музичної компетентності майбутніх учителів початкової школи – складний багаторівневий процес набуття якостей особистості фахівця (майбутнього вчителя початкової школи), що включає відповідні знання, уміння, навички, професійно-особистісні якості та мотивацію до майбутньої музично-професійної діяльності.

Вивчення стану проблеми у наукових дослідженнях дозволило виокремити важливість розвитку музичної компетентності майбутнього вчителя, оскільки відіграє в процесі практичної навчальної діяльності вагомий роль і відбувається під час виконання семінарських та практичних завдань, участі у музично-літературних гуртках, ансамблевому співі, творчих конкурсах та під час проходження практики у загальноосвітніх школах і долученні до концертних виступів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, музична компетентність, структура, майбутній учитель початкових класів, початкова освіта.

Постановка проблеми. Швидкі зміни в житті суспільства та входження нашої держави у світовий освітньо-інформаційний простір вплинули і на системну модернізацію вітчизняної освіти. Останніми роками вона охопила всі рівні. Відповідно, було прийнято низку державних документів, які сприяють її впровадженню: Закон України «Про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Національна доктрина розвитку освіти, «Про-

ект Концепції розвитку освіти України» (2015–2025 рр.), Концепція «Нова українська школа». Вони детермінують перегляд педагогічного досвіду загальної, середньої та професійної освіти. Відповідно, зростають вимоги і до фахової підготовки майбутніх педагогів. Саме тому вітчизняні вищі навчальні заклади все більше орієнтуються на підготовку кваліфікованого фахівця та зміну вимог до нього, що забезпечить його затребуваність у освітній сфері.

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, майбутній учитель початкових класів (випускник ВНЗ) повинен бути готовим не лише активно діяти у швидкоплинних умовах, але й володіти високим рівнем компетентності в багатьох аспектах. Тому таке поняття разом з близькими йому категоріями, серед яких – «музична компетентність», міцно увійшло до наукового обігу.

Нині дослідження категорії «музична компетентність» та її розвитку у майбутніх учителів більше розглянуто у розвідках науковців професійної мистецької освіти, однак таких досліджень бракує у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи. Часто у своїй практичній діяльності вчитель початкових класів викладає більшість предметів, серед яких – «Мистецтво», та бере активну участь у підготовці концертів, музичних конкурсів з учнями свого класу.

Саме тому розгляд музичної компетентності майбутнього педагога у ВНЗ, її розвиток та складники важливі і актуальні нині.

Мета статті – уточнити зміст поняття «музична компетентність учителя початкової школи» через дотичні категорії, розглянути його складники та можливості розвитку у ВНЗ.

Аналіз попереднього дослідження. Дослідженню поняття «компетентність» присвятили свої розвідки С. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Бібік, Н. Ничкало, О. Пометун, І. Зязюн, О. Савченко та інші вітчизняні науковці. Вивчення компетентності, що тісно пов'язана з професіоналізмом особистості, здійснювали В. Сластьонін, В. Толочек, А. Маркова та Е. Симанюк. У мистецькій сфері таку категорію розглядали А. Болгарський, Н. Гуральник, О. Олексюк. Концептуальні положення щодо професійної компетентності у музично-педагогічній площині були розроблені цілою плеядою науковців. Серед них – Л. Гаврілова, А. Козир, Л. Масол, А. Растрігіна, Р. Савченко та ін. Як складник фахової музичну компетентність у своїх наукових роботах та розвідках розглядають М. Михаськова, Л. Беземчук, А. Король та С. Румянцева. Досліджували проблеми сутності, змісту, видів та складових компонентів професійної компетентності Л. Анциферова, Т. Кудрявцев, Є. Клімов, О. Карпенко.

Виклад основного матеріалу. Умовою системної модернізації освіти є підготовка компе-

тентних випускників, які здатні не лише оперувати знаннями, уміннями та навичками, які отримали у ВНЗ, але й бути готовими до нових освітніх потреб суспільства та навчатися протягом життя. Цей процес здійснюється в рамках компетентнісного підходу, основною категорією якого є «компетентність». Первинне тлумачення цього терміна бере початок від дієслова “to compete” (що в перекладі означає «здатність до змагання») та від латинського “competentia” («приналежність по праву», «коло повноважень»). Так, у «Законі про вищу освіту» компетентність визначається таким чином. Її трактують як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей. Разом із тим визначають «компетентність» як здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах, яка є результатом навчання у ВНЗ [Закон 2014 : 1].

Своєю чергою у Тлумачному словнику знаходимо таке визначення поняття «компетентність». Вона розглядається як рівень освіченості, що характеризується здатністю вирішувати завдання в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань [Академічний 1979 : 250].

Велика кількість науковців розглядає таку категорію у професійній освіті з різних точок зору.

Вітчизняний науковець С. Бондар під компетентністю пропонує розуміти загальну здатність і готовність до продуктивної діяльності. Автор вважає, що це інтегрована характеристика якостей особистості та своєрідний результативний блок, який сформований через досвід особистості (її знання, вміння, ставлення до явищ і ситуацій, поведінкові реакції). Науковець подає авторське трактування поняття «компетентність». Її представляє як сукупність основних орієнтацій знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для його існування [Бондар 2017 : 98–99].

Суголосні твердження знаходимо у наукових розвідках О. Овчарука. Як і С. Бондар, він визначає «компетентність» як інтегровану характеристику якості особистості. Разом із

тим наголошує, що вона є своєрідним результативним блоком, що містить кілька складників [Овчарук 2014 : 93].

Своєю чергою М. Докторович, детально вивчаючи питання компетентності з психолого-педагогічної точки зору, зауважує, що вона охоплює:

- 1) комплекс знань, умінь та навичок (ЗУМ);
- 2) самовдосконалення себе як фахівця-професіонала;
- 3) глибинне розуміння проблем, явищ, завдань та цінностей;
- 4) навички щодо впровадження отриманих теоретичних знань у практичній педагогічній діяльності;
- 5) креативний підхід до розв'язання життєвих та професійних питань [Докторович 2009 : 145].

У сфері мистецької освіти методичний аспект компетентності вчителя вивчала дослідниця Н. Цюлюпа. Так, автор пропонує розглядати такий феномен як сформовану систему знань, умінь та практичного досвіду, що викликаний особливостями його індивідуальних та психологічних характеристик. Також науковець вважає, що зазначена система ЗУН та досвіду спрямовується на реалізацію музично-педагогічної діяльності, одночасно з якою відбувається процес самореалізації та вдосконалення [Цюлюпа 2009 : 10].

У художньо-естетичному аспекті компетентність розглядає Л. Михайлова. Даючи визначення цій категорії, автор виходить з розуміння сутності мистецтва та його функцій. Отже, науковець визначає під зазначеною категорією «розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем і творцем, вміння сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати особисте ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності» [Михайлова 2019 : 3].

Вітчизняна дослідниця О. Олексюк детально окреслює поняття компетентності у сфері мистецької вищої освіти. Так, авторка під компетентністю розуміє певний рівень досягнення професійної майстерності, складником якої

є духовний потенціал особистості. Науковиця наголошує, що мистецька компетентність – живий органічний синтез її складників, серед яких і музичний [Олексюк 2009 : 57].

Своєю чергою дотичне поняття (музично-естетичну компетентність викладача музики) розглядає у своїх наукових розвідках А. Козир. Вона визначає компетентність як суму психолого-педагогічних та мистецтвознавчих умінь знань та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-практичної готовності до його використання [Козир 2008]. Авторка зауважує, що компетентність учителя музики не можна звести тільки до педагогічних здібностей чи до знань у певній мистецькій галузі. Це поняття, на думку науковиці, обов'язково повинне включати у себе активний інтерес до мистецької галузі знань та прагнення до поліпшення якості викладання [Козир 2008].

Науковці Л. Гаврілова та В. Орехова, вивчаючи компетентність майбутніх учителів музики початкової школи у мистецтвознавчому аспекті, трактують її як «готовність випускника до вивчення, аналізу та інтерпретації мистецьких творів, здатність до використання систематизованих історичних та теоретичних знань для вирішення професійних завдань» [Гаврілова 2017 : 235]. Автори наголошують, що воно стає можливим тільки на основі цілісного, фундаментального, філософського розуміння ролі та значення мистецтва [Гаврілова 2017 : 235].

Специфіку професійної компетентності в музично-педагогічному аспекті досліджував В. Федоришин. Він вважає, що компетентність майбутнього педагога-музиканта проявляється передусім у прагненні до творчих звершень і вершин професійної досконалості. Автор наголошує, що методична система розвитку художньо-музичних здібностей, сукупність ефективних вправ, методів, прийомів, засобів та форм, які майбутній педагог застосовує у процесі музичного навчання, зосередження на розвитку творчості, спеціальних здібностей, самостійного музичного мислення й розвитку ціннісних орієнтацій становить зміст компетентності [Федоришин 2009 : 148–150].

Своєю чергою Г. Падалка розглядає компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як системну інтегровану якість. Така якість, як зауважує автор, передбачає здатність

особистості до «усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння її основних закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами» [Падалка 2018 : 19].

Музична ж компетентність у нормативних документах окреслюється як здатність до комплексного розуміння і творчого самовираження у сфері музичного мистецтва. Така здатність формується у процесі сприйняття музичних композицій, виконання творів відповідно до зазначеного пісенного репертуару та створення музичних продуктів. Тобто в процесі музичної діяльності [Державний : 1].

Науковець Л. Пушкар розглядає музичну компетентність студентів педагогічних університетів у мистецькому аспекті. Так, дослідниця визначає таку категорію як сукупність базових музичних знань, умінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї. Це, вважає автор, зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу, враховуючи потреби конкретного фаху, а також забезпечує їхню самореалізацію та дозволяє бути компетентним [Пушкар 2014 : 164–173].

Розглянувши дослідження вітчизняних науковців щодо трактування зазначеного поняття у різних площинах, відзначимо, що вивчення музичної компетентності розглядається, як правило, у контексті професійної (фахової) компетентної діяльності викладачів ВНЗ у музично-педагогічній сфері.

Натепер у формуванні музичної компетентності майбутнього педагога та його професійної ідентичності важливу роль відіграє дистанційне навчання. В таких умовах не обійтися без використання ІКТ і створення інтерактивних завдань для розвитку музичних умінь та навичок студентів. Детальні наукові розвідки стосовно цього питання було проведено вітчизняними науковцями. Серед них – Л. Солар, Л. Ільчук, І. Ратинська, О. Мельник та Р. Шпіца [Shpitsa : 1].

Своєю чергою про застосування хмарних технологій у навчальному процесі в умовах дистанційної освіти говорять Т. Голіцинська,

О. Комаровська, Л. Петько, О. Сова, Т. Строгаль та інші. Їх застосування нині є на часі та сприяє підвищенню компетентності майбутніх викладачів та якісній їх підготовці до практичної педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах [Shpitsa 2019 : 1].

Отже, для визначення музичної компетентності майбутнього педагога ми врахували також і функції педагога, серед яких – орієнтувальна, інформаційна, розвивальна та мобілізаційна.

Орієнтувальна функція передбачає, що педагог уміє цікаво розповісти про музику (зокрема, про почуття та емоції, які може викликати музика). Разом із тим він вміє передати своє захоплення цим видом мистецтва та надихнути учнів до розвитку музичних здібностей та ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

У межах інформаційної функції майбутній учитель початкової школи повинен бути знайомим з методикою викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», володіти виконавськими навичками і вміннями в усіх видах музичної діяльності (спів, гра на дитячих музичних і шумових інструментах, рухи під музику тощо), вміти методично грамотно організувати прослуховування музичних творів і проводити музично-дидактичні ігри, ритмічні вправи, брати активну участь і допомагати педагогу-організатору проводити дозвілля, свята і розваги, які передбачені для учнів класу, де вчитель є класоводом.

У контексті розвивальної функції вчитель повинен підтримувати інтерес дітей до музичної діяльності, активізувати самостійність і творчі прояви молодших школярів, розвивати їхню чуттєву сферу, образне мислення та мовлення; бути обізнаним із методами, вправами, технологіями, які доцільно використовувати під час проведення уроків.

Основною метою мобілізаційної функції є мотивування та сприяння бажанню дітей самостійно займатися музичною діяльністю на уроках мистецтва, брати активну участь у музичних іграх, театральних виставах. Для цього майбутній учитель початкової школи повинен орієнтуватися у музичному матеріалі, уміти підібрати доступні дітям творчі завдання тощо.

Розглянувши численні дослідження науковців та врахувавши базові функції педагога, ми мали змогу визначити поняття «музична

компетентність майбутнього вчителя початкових класів» як особистісну якість та результат усвідомлення специфіки музичного складника власної професійної діяльності, що передбачає інтеграцію знань з теорії та методики викладання музичного мистецтва в 1–4 класах, творчого самовираження та рефлексії у музичній сфері під час їх практичного опанування. Разом із тим зазначаємо, що визначення такої категорії передбачає:

- ціннісне ставлення до музики як виду мистецтва;
- знання музичних композицій для виконання/слухання (їх сприйняття, вміння аналізувати);
- володіння музичними термінами відповідно до змісту курсу «Мистецтво» (Музичне мистецтво);
- розуміння мови та музичних засобів виразності;
- розвиток елементарних навичок гри на дитячих музичних інструментах, знання методики викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» (Музичне мистецтво) в початкових класах;
- уміння організовувати не лише музично-педагогічний супровід на уроках мистецтва, але позакласну концертну діяльність у ЗОШ (наявність навичок організації концертної та проектно-музичної діяльності учнів у ЗОШ).

Таке визначення зазначеного феномена зумовило виокремлення таких структурних складників. Серед них – мотиваційний, знаннявий та реалізаційний.

Зазначені складники компетентності майбутнього педагога можуть бути реалізовані в практичній діяльності, оскільки уроки мистецтва у початковій школі часто викладає вчитель-класовод. Отже, розвинена музична компетентність важлива для вчителя початкових класів. Тому для підготовки майбутнього педагога навчальними планами педагогічних інсти-

тутів передбачене вивчення дисциплін «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво», «Мистецька освіта: методика навчання освітньої галузі «Мистецька освіта», один з модулів дисципліни «Фахові методики», «Методика музичного виховання», «Співи і музична література». Розвиток музичної компетентності відіграє в процесі практичної навчальної діяльності вагомий роль і відбувається під час виконання семінарських та практичних завдань із зазначених дисциплін, участі у музично-літературних гуртках, творчих конкурсах та під час проходження практики у загальноосвітніх школах і долученні до концертних виступів. Вважаємо, що тематичне збагачення дисциплін та впровадження у навчальний процес додаткових занять з основного музичного інструмента допоможуть набути навичок виконання музичних творів, які майбутні вчителі початкової школи зможуть застосувати під час вивчення пісенного матеріалу та музичних композицій для слухання з учнями на уроках мистецтва. Отже, розвиток музичної компетентності майбутніх учителів початкової школи можна окреслити як складний багаторівневий процес набуття якостей особистості фахівця – майбутнього вчителя початкової школи, що включає відповідні знання, уміння, навички, професійно-особистісні якості та мотивацію до майбутньої музично-професійної діяльності.

Висновки. Отже, категорія «мистецька компетентність майбутнього вчителя початкових класів» розглядається здебільшого у сфері професійної музичної освіти та підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті ж підготовки саме вчителя початкових класів таких наукових розвідок бракує. Виникає потреба окреслення структури та розроблення організаційно-методичних основ розвитку музичної компетентності педагогів. Тому це зумовлює перспективи для нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник української мови. Онлайн-версія академічного тлумачного «Словника української мови» в 11 томах (1970–1980). Том 4. 1979. 250 с.
2. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: їх сутність та структура. *Освіта та управління*. 2017. Т. 10. № 2. С. 95–99.
3. Гаврілова Л. Г., Орехова В. В. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2017. № 5 (69). С. 230–240.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
5. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 145.

6. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради*, 2014, № 37–38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Матеріали VI культурологічних читань пам'яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів* : Всеукраїнська науково-практична конференція : зб. матер., Київ, 3–5 червня 2008 р. Київ : ДАКККіМ, 2009.
8. Михайлова Л. М. Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. *Вісник національного технічного університету України. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 1. С. 158–162.
9. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 6–93.
10. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Київ : Освіта України, 2018. 274 с.
12. Пушкар Л. Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання». *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Київ, 2014. Вип. 1–2. С. 164–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2014_1-2_18.
13. Федоришин В. І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики. *VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів»*. Київ : ДАКККіМ, 2009. С. 148–150.
14. Цюлюпа Н. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 213 с.
15. Shpitsa R. Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. / T. Holinska, O. Komarovska, O. Melnyk, L. Pet'ko, R. Shpitsa, O. Sova, T. Strohal. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. 2019. Vol. 22. Issue: 5. P. 1–6. Print ISSN:1528-2651. Indexed in SCIMAGO, SCOPUS, CiteFactor, DRJI, UGC, SIS, 2019. S. 84–92.
16. Shpitsa R. The role of interactive methods in building professional identity of future music art teachers in the context of online learning / L. Solar, L. Ilchuk, I. Ratynska, O. Melnyk, R. Shpitsa. *Journal of Interdisciplinary Research*. 11, 2021. P. 84–92. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35562>, ISSN 1804-7890; 2464-6733.

REFERENCES

1. Akademichnyy tлумachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Online version of the academic explanatory “Dictionary of the Ukrainian language” in 11 volumes (1970–1980). Vol. 4. 1979. 250 s.
2. Bondar, S. (2017). Terminolohichnyy analiz ponyat “kompetentsiya” i “kompetentnist” u pedahohitsi: yikh sutnist ta struktura [Terminological analysis of the concepts of “competence” and “competence” in pedagogy: their essence and structure]. *Osvita ta upravlinnya*. Vol. 10.
3. Havrilova, L. H., Oryekhova, V. V. (2017). Struktura mystetstvoznavchoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzyky pochatkovoyi shkoly [The structure of art competence of future primary school music teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy, No. 5 (69) [in Ukrainian].
4. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi serednoyi osvity Ukrayiny [State standard of basic and complete secondary education of Ukraine]. Retrieved from: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.
5. Doktorovich, M. (2009). Sotsialna kompetentnist yak naukova problema [Social competence as a scientific problem]. *Psikhologiya i suspilstvo*. No. 3. P. 145.
6. Law of Ukraine “On Higher Education”. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady*, 2014, No. 37–38. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Kozyr, A. V. (2008). Kompetentnist yak neobkhidnyy komponent profesiyanoi maysternosti vykladachiv mystetskykh dystsyplin [Competence as a necessary component of professional skills of teachers of art disciplines]. *Materialy VI kul'turolohichnykh chytan' pamyati Volodymyra Podkopayeva. Natsionalnyy movno-kulturnyy prostir Ukrayiny v konteksti hlobalizatsiynykh ta yevrointehratsiynykh protsesiv: Vseukrayinska naukovo-praktychna konferentsiya: zb. mater., Kyiv, 3–5 chervnya 2008 r. Kyiv: DAKKKiM, 2009* [in Ukrainian].
8. Mykhaylova, L. M. (2019). Estetychne vykhovannya molodi: kompetentnisnyy pidkhid [Aesthetic education of youth: a competency approach]. *Visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny. Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika*. No. 1. P. 158–162 [in Ukrainian].
9. Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriyentyry mizhnarodnoyi spil'noty [Development of a competency approach: strategic guidelines of the international community]. *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektyvy: Biblioteka z osvith'oyi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk*. Kyiv: “K.I.S.”. P. 6–93.
10. Oleksyuk, O. M. (2009). Muzychno-pedahohichnyy protses u vyshchiiy shkoli [Music and pedagogical process in high school]. Kyiv: Znannya Ukrayiny, 123 p. [in Ukrainian].

11. Padalka, H. M. (2018). Pedagogika mystetstva [Art pedagogy]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2018. 274 p [in Ukrainian].
12. Pushkar, L. (2014). Formuvannya muzychnykh kompetentsiy bakalavriv doshkilnoyi osvity v mezhakh kursu "Teoriya ta metodyka muzychnoho vykhovannya" [Formation of musical competencies of bachelors of preschool education within the course "Theory and methods of music education"]. Aktualni pytannya mystetskoyi osvity ta vykhovannya. Kyiv. Pp. 164–173. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2014_1-2_18.
13. Fedorishin, V. I. (2009). Profesiografichne modelyuvannya diyalnosti vchytelya muziki [Professiographic modeling of music teacher's activity]. VI Kulturologichni chitannya pamyati Volodimira Podkopaeva "Natsionalnyy mezhdunarodno-kulturnyy prostir Ukraini v kontekste globalizatsiynikh ta evrointegratsiynikh protsesiv". Kyiv: DAKKKiM. Pp. 148–150.
14. Tsyulyupa, N. (2009). Pedagogichni umovy formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya muzyky v protsesi instrumentalnoyi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of methodological competence of the future music teacher in the process of instrumental training]. Kyiv. 213 p [in Ukrainian].
15. Shpitsa, R. Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. / T. Holinska, O. Komarovska, O. Melnyk, L. Pet'ko, R. Shpitsa, O. Sova, T. Strohal. Journal of Entrepreneurship Education (JEE). USA. 2019. Vol: 22. Issue: 5. P. 1–6. Print ISSN:1528-2651. Indexed in SCIMAGO, SCOPUS, CiteFactor, DRJI, UGC, SIS, 2019. S. 84–92.
16. Shpitsa R. The role of interactive methods in building professional identity of future music art teachers in the context of online learning / L. Solar, L. Ilchuk, I. Ratynska, O. Melnyk, R. Shpitsa. Journal of Interdisciplinary Research (11), 2021. P. 84–92. Retrieved from: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35562>, ISSN 1804-7890; 2464-6733.

R. I. SPITZA

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Primary Education,
Borys Grinchenko University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine
E-mail: r.shpitsa@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9354-0641>*

K. S. TARASEVYCH

*Master Student,
Borys Grinchenko University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine
E-mail: kstarasevych.pi20@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-8486-9341>*

CATEGORY "MUSICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS" IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article outlines different approaches to the disclosure of the concept of "competence" in the scientific literature. The definition of "musical competence of a teacher" is considered through the delineation of relevant categories. Its significance in the music-pedagogical plane in the context of preparation of the future primary school teacher is revealed.

Generalization of scientific research of domestic and foreign scientists, analysis of modern research and delineation of musical competence in the State Standard as the ability to understand and creative self-expression in the field of music through music, allowed us to formulate a definition of "musical competence of future primary school teachers". The key characteristics of the musical competence of the future primary school teacher are outlined.

The study of this phenomenon and its components in modern scientific research has allowed to formulate and specify the components of musical competence of the future primary school teacher in the educational process of free education. The article proves that the development of musical competence of future primary school teachers is a complex multilevel process of acquiring personality traits of a specialist (future primary school teacher), which includes relevant knowledge, skills, professional and personal qualities and motivation for future music and professional activities.

The study of the state of the problem in scientific research allowed to highlight the importance of the development of musical competence of the future teacher, as it plays an important role in practical learning activities and occurs during seminars and practical tasks, participation in music and literary circles, ensemble singing, creative competitions and internships in secondary schools and involvement in concert performances.

Key words: competence, professional competence, musical competence, structure, future primary school teacher, primary education.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Е. Н. Абільтарова КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ: АНАЛІЗ СТАНУ.....	3
Л. В. Алексєєнко-Лемовська, А. А. Каптюров МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЛОГІВ.....	11
О. О. Aliexsieiev STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS.....	17
С. В. Алексєєва ДИДАКТИКА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ	25
О. В. Анічкіна СУЧАСНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ХІМІКІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД.....	31
Н. М. Bondarenko, О. І. Zolotarova, О. О. Roshchenko INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE TEACHER IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	38
А. Р. Вергун, С. П. Ягело, О. М. Вергун ДОСВІД АНТИПЛАГІАТНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ: АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ПРОГРАМ ТА АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.....	44
К. О. Галацин, А. М. Фещук МОТИВАЦІЯ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ НАУКОВОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ.....	57
О. С. Галюка, А. А. Собчук СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	64
Р. І. Гургула, О. М. Марач, А. Ю. Войнаровський ОСНОВИ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	71
Г. М. Давидюк, М. А. Осип ВАЛЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	79
Є. А. Дурманенко КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ.....	84
С. П. Каричковська, І. І. Чучмій ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	91
Г. А. Козак ТЕРМІНАЛЬНІ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІВ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	100
О. М. Kordyuk, М. G. Semerdzyan, О. Y. Buchcov FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL ASPECT.....	106
Н. Л. Косінська ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	113

Л. А. Кургасва, І. М. Калиновська ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	121
Л. І. Лейбик, Н. Ю. Нарихнюк, В. О. Корнелюк ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ.....	128
Є. В. Лисенко НЕВІД'ЄМНІ СКЛАДНИКИ ІНТЕНСИВНИХ КУРСІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ.....	137
С. Ю. Макєєв РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ ПРО КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦЯХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ.....	143
І. Ю. Підлипняк ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	152
І. В. Регуліч, М. О. Науменко ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ТА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	158
І. С. Руснак, М. С. Василик ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	164
О. В. Сілкова, Н. В. Лобач ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У МЕДИЦИНІ, БІОЛОГІЇ».....	171
І. В. Стражнікова ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЯК МАЙБУТНІХ ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ДИСКУРС.....	177
А. М. Тарасюк ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО.....	183
А. М. Циплюк, А. О. Бубін, С. І. Боярчук ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	190
О. М. Чиченьова СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	198
Р. І. Шпіца, К. С. Тарасевич КАТЕГОРІЯ «МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	203

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

E. N. Abiltarova CULTURE OF SECURITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SAFETY ENGINEERS: ANALYSIS OF THE CONDITION.....	3
L. V. Aleksieienko-Lemovska, A. A. Kaptiurov MODELING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TOURISM SPECIALISTS.....	11
O. O. Aliexsieiev STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS.....	17
S. V. Aliexsieieva DIDACTICS IN THE CONTEXT OF INFORMATIZATION OF EDUCATION.....	25
O. V. Anichkina MODERN CONTENT OF CHEMISTS' PROFESSIONAL TRAINING: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE.....	31
H. M. Bondarenko, O. I. Zolotarova, O. O. Roshchenko INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE TEACHER IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	38
A. R. Vergun, S. P. Yagelo, O. M. Vergun THE EXPERIENCE OF ANTIPLAGIARISM EXAMINATION: ANALYSIS OF SOME PROGRAMS AND AUTHOR'S VIEWS IN THE CONTEXT OF ACADEMIC INTEGRITY.....	44
K. O. Halatsyn, A. M. Feshchuk MOTIVATION OF A MASTER'S DEGREE STUDENTS FOR MASTERING SCIENTIFIC COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE.....	57
O. S. Haliuka, A. A. Sobchuk SOCIAL MOBILITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	64
R. I. Gurgula, O. M. Marach, A. Y. Voinarovskiy FUNDAMENTALS OF JAZZ IMPROVISATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER-MUSICIAN.....	71
G. M. Davidyuk, M. A. Osip VALEOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	79
E. A. Durmanenko COMMUNICATIVE CULTURE AS A CRITERION FOR THE SOCIAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER.....	84
S. P. Karychkovska, I. I. Chuchmii PECULIARITIES OF THE STUDIES OF UKRAINIAN AND FOREIGN LANGUAGES IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES OF UKRAINE.....	91
H. A. Kozak TERMINAL AND INSTRUMENTAL VALUES OF TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE.....	100
O. M. Kordyuk, M. G. Semerdzyan, O. Y. Buchcov FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL ASPECT.....	106

N. L. Kosinska INTERPRETATION OF MUSICAL IMAGES IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....	113
L. A. Kurgaeva, I. M. Kalynovska DIDACTIC CONDITIONS OF PROJECT-BASED ENGLISH LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	121
L. I. Leiby, N. Yu. Narykhniuk, V. O. Korneliuk USAGE OF STEM ORIENTED EDUCATION AS AN IMPORTANT ELEMENT IN INCREASING QUALITY OF SCIENCE EDUCATION FOR THE COLLEGE STUDENTS.....	128
E. V. Lysenko ESSENTIAL COMPONENTS OF INTENSIVE COURSES IN ENGLISH FOR SEVRVICEMEN OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	137
S. Y. Makieiev DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF KEY COMPETENCES IN THE WORKS OF EUROPEAN AND UKRAINIAN SCIENTISTS.....	143
I. Yu. Pidlypniak TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN HIGHER EDUCATION.....	152
I. V. Rehulich, M. O. Naumenko PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND WAYS OF OVERCOMING THEM IN THE PROCESS OF CONDUCTING AND VOCAL-CHORAL TRAINING OF A HIGHER EDUCATION APPLICANT.....	158
I. S. Rusnak, M. S. Vasylyk TECHNOLOGICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE MASTERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	164
O. V. Silkova, N. V. Lobach FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN RECIPIENTS OF MEDICAL EDUCATION DURING THE STUDY OF THE TOPIC “MATHEMATICAL MODELING IN MEDICINE AND BIOLOGY”.....	171
I. V. Strazhnikova FEATURES OF TRAINING MASTERS AS FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD: HISTORIOGRAPHICAL DISCOURSE.....	177
A. M. Tarasyuk PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OPTIMIZATION OF ENGLISH LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	183
A. M. Tsypliuk, A. O. Bubin, S. I. Boyarchuk PROCEDURAL COMPONENT OF READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	190
O. M. Chychenova MODERN REALITIES OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND ATTITUDES OF STUDENTS TO CLASSES IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	198
R. I. Spitza, K. S. Tarasevych CATEGORY “MUSICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS” IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE.....	203

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Частина 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Миколаївна Ковальчук

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 24,88. Замов. № 1221/528. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.