

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 79

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Галацин Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражісене Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 1 від 27.01.2025 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1552 від 09.05.2024 року
(Ідентифікатор медіа R30-04409)

Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, французька.

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32782/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бубній С.М.

ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕТОДИ ЗБОРУ ДАНИХ У КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ..... 11

Зеленська Л.Д., Миронов К.А.

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ:

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД ПИТАННЯ..... 15

Ісаєва О.С., Шумило М.Ю.

ІНТЕГРАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ, ЗМІШАНИХ ТА СИМУЛЯЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ..... 22

Коваль Р.С.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІДОМИХ ЛЬВІВСЬКИХ ПОЛОНІСТІВ..... 27

Миронова Л.А., Кравченко О.П., Горлова О.В., Герман Л.В.

ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСНОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... 34

Салдан С.О., Мартинюк Л.В., Денисенко А.О., Курсон В.М., Майданюк І.З.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ..... 41

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Войко G.I.

MNEMONICS AS ONE OF THE METHODS OF READING POPULAR SCIENTIFIC TEXTS

IN CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE..... 48

Воловик Л.М., Черноштан Т.М., Ковальська К.В., Мічуда В.В.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ПІДГОТОВКИ

ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 53

Долженко М.В.

ГЕЙМІФІКОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА

ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ»..... 59

Драч Т.Л.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСОБІВ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ

НА ТЕХНІЧНУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ УЧНІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ

ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ..... 65

Дуброва О.М., Кисіль І.В.

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:

ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ПІДХОДІВ, ФОРМ, МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ..... 69

Задкова О.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 75

Заїка О.В.

ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМИ

ВЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ..... 79

Калінін В.О., Калініна Л.В.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У МОВНОМУ ЗАКЛАДІ

ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 84

Кобиліук Х.М., Вишневська-Смірнова Т.І.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ:

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ..... 90

Krekoten O.V., Shcherbyna Y.M.

NEUROPEDAGOGICAL APPROACHES THAT INCREASE THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY..... 95

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Заміщак М.І., Гринців М.В., Клим М.І.

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ..... 99

Котлова Л.О., Бондар І.О., Долінчук І.О.

ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..... 105

Котлова Л.О., Колодій В.В.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..... 110

Мантуленко М.А., Потамошнєва О.М.

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 114

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бабич М.Є., Самар О.М., Фурманчук Н.М.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ПЛАТФОРМИ WORDWALL ТА VAAMBOOZLE..... 118

Бадер С.О.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 124

Башавець Н.А., Міхєєнко О.І.

ВАЖЛИВІСТЬ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ, СПОРТУ ТА ОСОБИСТОЇ ГІГІЄНИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... 128

Бовканюк П.О., П'явка І.М.

ЗБАГАЧЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРУ В ЕСТРАДНИХ РИТМАХ..... 130

Бондаренко В.В., Черкашина Ж.В.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 138

Борисов В.А., Єсьман І.В.

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ..... 143

Budianska V.A., Zakharova G.V.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 147

Hnatyk K.B., Fabian M.Yu., Fodor K.Y.

PROFESSIONAL ENGLISH TEACHING WITH PARTICULAR REGARD TO ACCOUNTING AND FINANCE..... 154

Грибик Т.Т.

ГУМАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: СТРАТЕГІЧНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЄДНОСТІ, СПРАВЕДЛИВОСТІ ТА АКТИВНОЇ УЧАСТІ..... 159

Денисенко Н.Г., Дишко О.Л., Кліш І.С., Подоліук С.М.

НЕФОРМАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 163

Yefremova O.V.

JUSTIFICATION OF THE GOAL, OBJECTIVES AND METHODOLOGY OF ORGANIZING
RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING FUTURE DENTISTS
FOR PROFESSIONAL INTERACTION IN PEDIATRIC DENTISTRY..... 169

Жорняк Б.Є., Ткачук С.М., Юрчук О.М., Раковець С.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА У ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГРУПІ
ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ..... 173

Зданевич Л.В., Машкіна Л.А., Миськова Н.М., Талемонюк А.О.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ І ВАГОМА ПРОФЕСІЙНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 179

Івашура Н.С., Потамошнєва О.М.

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ В СПЕЦІАЛЬНИХ ШКОЛАХ: МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП 184

Конаржевська В.І.

РЕФЛЕКСІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ..... 188

Краєвська Г.П., Матвійчук Т.П., Житар І.В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ:
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ..... 192

Кудрявцева В.Ф., Барсук С.Л., Фролова О.О.

ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ОПАНУВАННЯ
СТУДЕНТАМИ ПРИНЦИПІВ КУЛЬТУРИ СПРАВЕДЛИВОСТІ..... 195

Любчик Р.І., Золочевський В.В., Гарбуз С.В.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МЕТАННЯ ГРАНАТ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ..... 201

Майданюк М.О., Тернопільська В.І.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ
КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ..... 204

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Леонова В.І., Ярох Г.М., Бродецька В.С.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОБЛЕМ СІМ'Ї..... 208

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Апрелєва І.В., Ярославцева М.І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
З ВИХОВАНЦЯМИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ 212

Бутенко В.Г., Лазоренко Ю.М.

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ЛОГІЧНИХ ГОЛОВОЛОМОК-ЛАБІРИНТІВ..... 217

Іншакова І.Є.

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНИХ ІГОР В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 222

Канарова О.В., Вознюк А.А., Ілішова О.М.

СУЧАСНИЙ МЕДІАПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 226

Мельник І.М., Федун О.В.

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ – ВАЖЛИВА УМОВА ДОСЯГНЕННЯ ГАРМОНІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 231

Пономаренко Т.О.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ

ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ..... 235

Селікова Я.С.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ PRESCHOOL PATHS

ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП..... 240

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Оранасенко N.I., Chernenko H.M.

PRINCIPLES OF EDUCATION IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... 244

Рідель Т.М., Кириченко Т.О.

ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ ДЕМОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД МОВИ НАВЧАННЯ 249

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Bubnii S.M. INSTRUMENTS AND METHODS OF DATA COLLECTION IN A ASCERTAINMENT EXPERIMENT.....	11
Zelenska L.D., Myronov K.A. TEACHER TRAINING IN TRANSDNEPRIAN UKRAINE: A RETROSPECTIVE REVIEW OF THE ISSUE.....	15
Isaieva O.S., Shumylo M.Yu. INTEGRATION OF TRADITIONAL, BLENDED, AND SIMULATION-BASED LEARNING METHODS IN MEDICAL STUDENT EDUCATION: CONTEMPORARY APPROACHES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	22
Koval R.S. PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FAMOUS LVIV SPECIALISTS IN THE FIELD OF POLISH STUDIES.....	27
Myronova L.A., Kravchenko O.P., Horlova O.V., Herman L.V. TEACHING LATIN AS A BASIS FOR FORMING THE PROFESSIONAL LEXICAN OF FUTURE SPECIALISTS.....	34
Saldan S.O., Martyniuk L.V., Denysenko A.O., Kurson V.M., Maidaniuk I.Z. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION.....	41

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Boyko G.I. MNEMONICS AS ONE OF THE METHODS OF READING POPULAR SCIENTIFIC TEXTS IN CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	48
Volovyk L.M., Chornoshtan T.M., Kovalska K.V., Michuda V.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AS A MODERN REQUIREMENT OF PREPARATION OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	53
Dolzhenko M.V. GAMIFIED APPROACH TO THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES".....	59
Drach T.L. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF COMPREHENSIVE PROGRAM TOOLS ON THE TECHNICAL TRAINING OF STUDENTS ENGAGED IN AERIAL ACROBATICS AND PILON SPORTS.....	65
Dubrova O.M., Kysil I.V. CREATIVE THINKING SKILLS DEVELOPMENT BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE: USING INNOVATIVE APPROACHES, FORMS, METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING.....	69
Zadkova O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	75
Zaika O.V. AN INTEGRATED APPROACH TO LEARNING DISCRETE MATHEMATICS BY FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE.....	79
Kalinin V.O., Kalinina L.V. FUTURE ENGLISH TEACHERS' SELF-EDUCATION COMPETENCE FORMATION DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING IN LINGUISTIC UNIVERSITY.....	84
Kobyliuk Kh.M., Vyshnevskya-Smirnova T.I. METHODOLOGICAL APPROACHES TO ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION: CURRENT TRENDS.....	90

Krekoten O.V., Shcherbina Y.M.

NEUROPEDAGOGICAL APPROACHES THAT INCREASE THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY.....	95
--	----

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zamishchak M.I., Hryntsiv M.V., Klym M.I.

LEADING TRENDS IN MODERN SPEECH THERAPY.....	99
--	----

Kotlova L.O., Bondar I.O., Dolinchuk I.O.

APPROACHES TO THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS.....	105
--	-----

Kotlova L.O., Kolodii V.V.

READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHERS TO INTERACT WITH PARENTS WHO RAISE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....	110
--	-----

Mantulenko M.A., Potamoshnieva O.M.

ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION AS A KEY ELEMENT OF THE EARLY INTERVENTION SYSTEM TO SUPPORT CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	114
--	-----

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Babych M.Ye., Samar O.M., Furmanchuk N.M.

GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES CLASSES: WORDWALL AND BAAMBOOZLE PLATFORMS.....	118
--	-----

Bader S.O.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR FORMING ACADEMIC INTEGRITY IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS OF KINDERGARTEN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	124
--	-----

Bashavets N.A., Mikheienko O.I.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND PERSONAL HYGIENE FOR PRESERVING AND STRENGTHENING THE HEALTH OF YOUNG STUDENTS.....	128
--	-----

Bovkaniuk P.O., Piavka I.M.

ENRICHMENT OF PERFORMANCE MEANS IN THE PROCESS OF STUDYING A WORK IN POP RHYTHMS.....	132
---	-----

Bondarenko V.V., Cherkashyna Zh.V.

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	138
---	-----

Borysov V.A., Yesman I.V.

DEVELOPING ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING AT H.S. SKOVORODA KHNPU	143
---	-----

Budianska V.A., Zakharova G.V.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	147
--	-----

Hnatyk K.B., Fabian M.Yu., Fodor K.Y.

PROFESSIONAL ENGLISH TEACHING WITH PARTICULAR REGARD TO ACCOUNTING AND FINANCE.....	154
---	-----

Hrybyk T.T.

HUMANIZATION OF DISTANCE LEARNING: A STRATEGIC APPROACH TO ENSURE UNITY, EQUITY AND ACTIVE PARTICIPATION.....	159
---	-----

Denysenko N.H., Dyshko O.L., Klish I.S., Podoliuk S.M.

INFORMAL PHYSICAL EDUCATION AS A COMPONENT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	163
---	-----

Yefremova O.V. JUSTIFICATION OF THE GOAL, OBJECTIVES AND METHODOLOGY OF ORGANIZING RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING FUTURE DENTISTS FOR PROFESSIONAL INTERACTION IN PEDIATRIC DENTISTRY.....	169
Zhorniak B.Ye., Tkachuk S.M., Yurchuk O.M., Rakovets S.V. REALIZATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE COURSE OF MUSIC AND GAME ACTIVITIES IN AN AFTER-SCHOOL CARE CENTRE.....	173
Zdanevych L.V., Mashkina L.A., Myskova N.M., Talemoniuk A.O. THE PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A SCIENTIFIC DEFINITION AND A SIGNIFICANT PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	179
Ivashura N.S., Potamoshnieva O.M. INTEGRATED LESSONS IN SPECIAL SCHOOLS: METHODOLOGY OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	184
Konarzhevskaya V.I. REFLECTION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: A THEORETICAL ANALYSIS.....	188
Kraievskaya H.P., Matviichuk T.P., Zhytar I.V. FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF THE FUTURE DOCTOR: FROM THEORY TO PRACTICE.....	192
Kudriavtseva V.F., Barsuk S.L., Frolova O.O. POTENTIAL OF MARITIME ENGLISH COURSE FOR STUDENTS' MASTERY OF JUST CULTURE PRINCIPLES.....	195
Liubchych R.I., Zolochovskyi V.V., Harbuz S.V. OPTIMIZATION OF THE GRENADE THROWING TRAINING PROCESS FOR FUTURE SECURITY AND DEFENSE OFFICERS.....	201
Maidaniuk M.O., Ternopilskaya V.I. FORMATION OF SOCIAL INITIATIVE OF YOUTH STUDENTS USING COACHING TECHNOLOGIES.....	204
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Leonova V.I., Yarokh H.M., Brodetska V.S. SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONSULTING WITH FAMILY PROBLEMS.....	208
SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Aprielieva I.V., Yaroslavtseva M.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL PROCESS WITH STUDENTS OF A PRESCHOOL EDUCATION IN A DISTANCE FORMAT.....	212
Butenko V.H., Lazorenko Yu.M. DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S SPATIAL PERCEPTION BY MEANS OF LOGICAL PUZZLES-MAZES.....	217
Inshakova I.Ye. SPECIFIC FEATURES OF THE APPLICATION OF FOLK GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	222
Kanarova O.V., Vozniuk A.A., Ilishova O.M. MODERN MEDIA SPACE AS A MEANS OF FORMING SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE.....	226
Melnyk I.M., Fedun O.V. SELF-IMPROVEMENT IS AN IMPORTANT CONDITION FOR ACHIEVING HARMONY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRESCHOOL TEACHER.....	231

Ponomarenko T.O.

FORMING A POSITIVE ATTITUDE IN SIXTH-YEAR-OLD CHILDREN TOWARDS
HEALTH-PROTECTING TRADITIONS.....235

Selikova Ya.S.

THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL-EMOTIONAL STUDYING PROGRAM
PRESCHOOL PATHS AND THE POSSIBILITY OF ITS INTEGRATION FOR CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....240

SECTION 7. LEARNING THEORY

Opanasenko N.I., Chernenko H.M.

PRINCIPLES OF EDUCATION IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....244

Ridel T.M., Kyrychenko T.O.

DEMOTIVATION IN EFL LEARNING AND THE MEDIUM OF INSTRUCTION.....249

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕТОДИ ЗБОРУ ДАНИХ
У КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІINSTRUMENTS AND METHODS OF DATA COLLECTION
IN A ASCERTAINMENT EXPERIMENT

У статті представлено всебічний аналіз сучасних інструментів і методів збору даних у констатувальному експерименті, що є важливим етапом наукових досліджень. Дослідження спрямоване на систематизацію основних груп інструментів збору даних, включаючи анкети, спостереження, інтерв'ю, тести та аналіз документів. Розглянуто їхні переваги, обмеження та сфери застосування, що дозволяє дослідникам раціонально вибрати підходи залежно від специфіки дослідження. Особлива увага приділена методам кількісного, якісного та змішаного аналізу, які забезпечують глибоке та комплексне вивчення досліджуваних явищ.

У дослідженні акцентовано на інтеграції цифрових технологій, таких як мобільні додатки, хмарні сервіси та алгоритми штучного інтелекту, які значно підвищують ефективність збору та обробки великих масивів даних. Виявлено ключові виклики, що стоять перед дослідниками, зокрема адаптація методів до специфічних умов експерименту, забезпечення валідності й надійності отриманих результатів, а також вирішення етичних аспектів, пов'язаних із конфіденційністю та збереженням персональних даних респондентів.

Автори обґрунтовують необхідність розробки універсальних підходів до вибору методів збору даних, що включають використання сучасних технологічних засобів. Запропоновано напрями подальших досліджень, які сприятимуть удосконаленню методології констатувального експерименту. Ці напрями включають стандартизацію процедур верифікації даних, створення інструментів для інтеграції цифрових технологій у дослідницькі процеси та забезпечення їх етичної складової.

Таким чином, результати цього дослідження формують основу для вдосконалення наукової методології та підвищення достовірності експериментальних даних. Розроблені рекомендації забезпечують теоретичну і практичну базу для підвищення ефективності дослідницької діяльності у різних галузях знань.

Ключові слова: інструменти збору даних, методи дослідження, констатувальний

експеримент, цифрові технології, етичні аспекти.

The article presents a comprehensive analysis of modern tools and methods for data collection in ascertainment experiments, a crucial stage in scientific research. The study focuses on the systematic classification of primary data collection tools, including surveys, observations, interviews, tests, and document analysis. The research highlights their advantages, limitations, and areas of application, providing researchers with a practical framework for selecting appropriate methods based on specific research objectives. Special attention is paid to quantitative, qualitative, and mixed methods, which enable an in-depth and holistic understanding of the studied phenomena.

The study emphasizes the role of digital technologies such as mobile applications, cloud services, and artificial intelligence in enhancing the efficiency of data collection and processing, especially when handling large data sets. Key challenges identified include adapting methods to the specific conditions of experiments, ensuring the validity and reliability of the collected data, and addressing ethical issues related to privacy and the protection of respondents' personal information.

The authors substantiate the necessity of developing universal approaches for selecting data collection methods that integrate modern technological tools. Future research directions proposed in the study include standardizing data verification procedures, creating tools to integrate digital technologies into research processes, and ensuring adherence to ethical principles.

The findings of this research establish a foundation for refining scientific methodologies and enhancing the reliability of experimental data. The recommendations developed in the article provide a theoretical and practical basis for improving the efficiency of research activities across various fields of knowledge.

Key words: data collection tools, research methods, ascertainment experiment, digital technologies, ethical issues.

УДК 37.018.43:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.1>

Бубній С.М.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасній науковій діяльності констатувальний експеримент є важливим інструментом для перевірки теоретичних положень та визначення початкового стану досліджуваного об'єкта. Проте ефективність цього етапу багато в чому залежить від правильного вибору методів і засобів збору даних, які дозволяють отримати об'єктивну та

достовірну інформацію. Сучасний стан розвитку науки демонструє широкий спектр інструментів, таких як анкети, тести, спостереження, інтерв'ю, аналіз документів тощо, а також методів, що включають як кількісні, так і якісні підходи. Однак у процесі їх використання дослідники часто стикаються з труднощами, пов'язаними з вибором найефективніших засобів, їх адаптацією до конкретних

умов дослідження, забезпеченням валідності та надійності результатів.

Недостатня теоретична розробленість питань щодо критеріїв вибору методів і засобів збору даних у констатувальних експериментах ускладнює їх використання у практичній діяльності. Це створює необхідність у детальному аналізі та класифікації існуючих підходів, визначенні їхніх переваг, недоліків та умов ефективного застосування. Таким чином, актуальним є дослідження, спрямоване на систематизацію інструментів і методів збору даних, розробку рекомендацій для їх використання в межах констатувальних експериментів у різних галузях наукової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Констатувальний експеримент є важливим етапом наукового дослідження, що передбачає використання різноманітних методів та інструментів збору даних. Українські та європейські науковці приділяють значну увагу розробці та вдосконаленню цих методів.

В Україні дослідження, присвячені методам збору емпіричних даних, активно розвиваються. Зокрема, О. Л. Лук'янець у своїй статті розглядає особливості використання бесіди, спостереження, анкетування та тестування як засобів вимірювання цінностей, настанов і ставлень респондентів [1].

Європейські дослідники також роблять вагомий внесок у розвиток методології збору даних. У методологічному посібнику Європейського Союзу "Chapter 8: Approaches to data collection" розглядаються два основні підходи до збору даних: первинний збір даних для конкретного дослідження та використання вже зібраних даних для інших цілей. Зокрема, обговорюються методи опитування, спостереження та використання мобільних додатків для збору даних [2].

Крім того, у статті "Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects" автори надають детальний огляд процесу збору даних, обговорюють основні типи даних та можливі методології їх збору, а також визначають переваги та недоліки використання цих методів [3].

Таким чином, аналіз останніх досліджень свідчить про різноманітність підходів до збору даних у констатувальному експерименті та підкреслює важливість вибору відповідних методів залежно від специфіки дослідження. Українські та європейські науковці продовжують розвивати та вдосконалювати ці методи, враховуючи сучасні технологічні можливості та потреби наукової спільноти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний прогрес у розробці інструментів і методів збору даних для констатувальних експериментів, залишається низка не вирішених проблем, які потребують

подальшого дослідження. Однією з ключових не вирішених частин є питання інтеграції сучасних цифрових технологій у процес збору даних, зокрема використання штучного інтелекту, великих даних і мобільних додатків. Ці інструменти мають великий потенціал, але їх застосування потребує адаптації до специфіки експериментальних умов і перевірки валідності отриманих даних.

Другою важливою проблемою є відсутність універсальних підходів до вибору методів збору даних залежно від специфіки дослідження. Хоча багато публікацій висвітлюють переваги та недоліки окремих методів, часто бракує чітких рекомендацій щодо їх адаптації для конкретних галузей знань або умов проведення експерименту.

Крім того, проблема забезпечення достовірності та надійності отриманих даних залишається актуальною. В умовах, коли дослідження проводяться в складних або змінних середовищах, традиційні методи збору даних можуть бути неефективними. Це потребує розробки нових підходів до верифікації та перевірки даних, отриманих у процесі експерименту.

Ще однією не вирішеною частиною є етичні аспекти збору даних. У контексті сучасних технологій, таких як онлайн-опитування чи мобільний моніторинг, постає питання дотримання конфіденційності респондентів, отримання їхньої згоди на участь у дослідженні та забезпечення безпеки зібраної інформації.

Таким чином, подальші дослідження мають бути спрямовані на:

1. Інтеграцію сучасних цифрових технологій у методологію збору даних.
2. Розробку універсальних алгоритмів вибору методів для конкретних експериментів.
3. Підвищення валідності, надійності та достовірності отриманих даних.
4. Розв'язання етичних викликів, пов'язаних зі збором інформації.

Вирішення цих проблем дозволить підвищити якість і ефективність збору даних у констатувальних експериментах, що своєю чергою сприятиме отриманню більш надійних і об'єктивних результатів.

Метою статті є аналіз сучасних інструментів та методів збору даних у констатувальному експерименті, їх класифікація, а також визначення критеріїв вибору найбільш ефективних підходів залежно від специфіки дослідження. Особлива увага приділяється не вирішеним аспектам проблеми, таким як інтеграція цифрових технологій, забезпечення валідності даних та дотримання етичних норм у процесі збору інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі проведення констатувального експерименту інструменти та методи збору даних відіграють вирішальну роль, оскільки саме на цьому етапі формується база для подальшого аналізу

й висновків. На основі аналізу сучасних досліджень, а також проведених емпіричних досліджень, було визначено основні групи інструментів і методів збору даних, їх переваги, недоліки та рекомендації щодо використання.

Класифікація інструментів збору даних. Залежно від типу отримуваних даних, інструменти збору були класифіковані на такі основні групи:

1. Анкетування.

– **Опис:** Використовується для отримання масиву даних від великої кількості респондентів.

– **Переваги:** Простота організації, можливість стандартизації питань.

– **Недоліки:** Вразливість до соціально бажаних відповідей, обмеженість глибини отриманої інформації.

– **Наукові результати:** Застосування адаптивних електронних анкет дозволяє підвищити точність відповідей та зменшити час опитування.

2. Спостереження.

– **Опис:** Використовується для збору даних у природних умовах.

– **Переваги:** Можливість отримання даних у реальному часі.

– **Недоліки:** Суб'єктивність оцінок спостерігача, вплив присутності дослідника на поведінку об'єктів.

– **Наукові результати:** Використання технологій відеозапису та програмного забезпечення для аналізу поведінки знижує суб'єктивність.

3. Тести.

– **Опис:** Використовуються для вимірювання знань, умінь, компетентностей.

– **Переваги:** Можливість об'єктивного оцінювання.

– **Недоліки:** Вимагають ретельної валідазації.

– **Наукові результати:** Створення комп'ютеризованих тестів забезпечує високий рівень стандартизації результатів.

4. Інтерв'ю.

– **Опис:** Проводиться для збору детальної інформації про суб'єктивний досвід респондентів.

– **Переваги:** Глибина отриманої інформації.

– **Недоліки:** Часомісткість, складність обробки даних.

– **Наукові результати:** Використання напівструктурованих інтерв'ю підвищує ефективність збору даних.

5. Аналіз документів.

– **Опис:** Використовується для отримання вторинної інформації.

– **Переваги:** Низька вартість, доступність великих обсягів даних.

– **Недоліки:** Залежність від якості й достовірності документів.

– **Наукові результати:** Використання методів контент-аналізу дозволяє виявляти закономірності у текстових даних.

Методи збору даних. Методи були умовно поділені на кількісні, якісні та змішані:

1. **Кількісні методи.** Використовуються для збору числових даних, які підлягають статистичному аналізу. Наприклад, анкетування з закритими запитаннями.

– **Наукові результати:** Розробка програмних інструментів (SPSS, Excel) для обробки даних зменшує ймовірність помилок і підвищує швидкість аналізу.

2. **Якісні методи.** Дозволяють дослідити суб'єктивний досвід та мотивацію респондентів. Наприклад, глибинні інтерв'ю або фокус-групи.

– **Наукові результати:** Використання програм (NVivo, Atlas.ti) для обробки текстових даних сприяє виявленню прихованих змістів.

3. **Змішані методи.** Поєднують кількісні та якісні підходи.

– **Наукові результати:** Встановлено, що змішані методи дозволяють досягти більшої достовірності висновків.

Інтеграція цифрових технологій. Особливу увагу приділено використанню сучасних технологій:

– **Мобільні додатки:** Використовуються для швидкого збору даних у реальному часі.

– **Штучний інтелект:** Автоматизація аналізу великих даних значно скорочує час обробки.

– **Хмарні сервіси:** Дозволяють зберігати та обробляти великі обсяги даних без прив'язки до фізичних носіїв.

Етичні аспекти збору даних. Проведене дослідження підтвердило необхідність врахування етичних норм, зокрема:

– Отримання інформованої згоди від респондентів.

– Забезпечення конфіденційності отриманих даних.

– Захист персональної інформації відповідно до вимог законодавства.

Наукові висновки

1. Розроблені та адаптовані інструменти збору даних дозволяють підвищити точність і достовірність експерименту.

2. Інтеграція цифрових технологій значно розширює можливості дослідників.

3. Застосування змішаних методів сприяє отриманню більш комплексних і достовірних результатів.

4. Етичні аспекти залишаються ключовим елементом для забезпечення легітимності досліджень.

Таким чином, отримані результати демонструють важливість систематизації підходів до збору даних і вдосконалення методів для забезпечення високої якості констатувальних експериментів.

Висновки. Результати проведеного дослідження підтверджують, що вибір інструментів

і методів збору даних є критично важливим етапом у проведенні констатувального експерименту. Систематизація існуючих підходів дозволила виділити основні групи інструментів (анкети, тести, спостереження, інтерв'ю, аналіз документів) і методів (кількісні, якісні, змішані), кожна з яких має свої переваги та обмеження.

Інтеграція сучасних цифрових технологій, таких як мобільні додатки, хмарні сервіси, та алгоритми штучного інтелекту відкриває нові можливості для ефективного збору, обробки й аналізу даних, значно скорочуючи час і зменшуючи суб'єктивні помилки. Однак залишається потреба у розробці універсальних алгоритмів вибору методів збору даних для різних дослідницьких завдань.

Основні висновки:

1. Систематизовано основні інструменти та методи збору даних у констатувальних експериментах.

2. Встановлено важливість адаптації методів збору даних до специфіки досліджуваного об'єкта.

3. Показано переваги використання цифрових технологій для підвищення точності, оперативності та ефективності збору даних.

4. Виявлено необхідність подальшого дослідження етичних аспектів збору даних, особливо у контексті використання сучасних технологій.

Подальші перспективи досліджень у цьому напрямку:

1. **Розробка універсальних підходів до вибору інструментів і методів збору даних.** Це дозволить дослідникам адаптувати існуючі інструменти під специфічні завдання та умови.

2. **Вдосконалення методологій інтеграції цифрових технологій.** Подальший розвиток мобільних додатків, автоматизованих систем збору даних та штучного інтелекту для аналізу великих даних сприятиме підвищенню ефективності експериментів.

3. **Розробка рекомендацій для забезпечення валідності та надійності даних.** Це включає створення стандартів верифікації отриманої інформації та усунення систематичних помилок.

4. **Дослідження етичних викликів.** Удосконалення практик конфіденційності, забезпечення безпеки персональних даних і дотримання міжнародних етичних норм під час збору даних.

5. **Міждисциплінарні дослідження.** Співпраця дослідників із різних галузей сприятиме створенню інноваційних підходів до збору даних та їх аналізу.

Отримані результати закладають основу для подальшої розробки методології констатувального експерименту та сприятимуть підвищенню якості наукових досліджень у різних галузях знань. Успішна реалізація цих перспектив сприятиме формуванню ефективних методів збору даних, що відповідають сучасним вимогам і технологічним можливостям.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лук'янець О. Л., Лук'янець Т. Л., Петрунько О. В. Констатувальний експеримент: ознаки, можливості та проблеми проведення. *Наукові здобутки студентів Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка*. 2015. № 2 (4). URL: <https://www.studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/54> (дата звернення: 10.01.2025).

2. Approaches to data collection. *European Network of Centres for Pharmacoepidemiology and Pharmacovigilance* : вебсайт. URL: https://encepp.europa.eu/encepp-toolkit/methodological-guide/chapter-8-approaches-data-collection_en (дата звернення: 11.01.2025).

3. Hamed Taherdoost. Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects. URL: <https://hal.science/hal-03741847/document> (дата звернення: 11.01.2025).

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД ПИТАННЯ

TEACHER TRAINING IN TRANSDNEPRIAN UKRAINE: A RETROSPECTIVE REVIEW OF THE ISSUE

У статті здійснено ретроспективний огляд проблеми становлення й розвитку мережі закладів педагогічної освіти Наддніпрянщини у період кінця XVIII – початку XX століття, визначено підходи до організації педагогічної освіти в них із урахуванням суспільно-економічних і соціокультурних чинників. Джерельну базу дослідження склали актові матеріали досліджуваного періоду й джерела української історіографії. Доведено, що упродовж XIX – на початку XX ст. відбувався пошук дієвої моделі підготовки вчительських кадрів на території Наддніпрянщини. У визначених хронологічних межах утвердилася така мережа закладів педагогічної освіти: а) спеціалізовані педагогічні навчальні заклади, які забезпечували підготовку вчителів для початкової ланки освіти та домашнього виховання (другокласні учительські школи, церковно-учительські школи, земські жіночі учительські школи, жіночі єпархіальні училища, учительські семінарії, земські учительські семінарії, учительські інститути, жіночі інститути і училища Відомства імператриці Марії, жіночі училища Відомства Православної церкви, дворічні і трирічні курси); б) заклади педагогічної освіти, які здійснювали підготовку вчителів для середньої школи (Педагогічні інститути при університетах, Історико-філологічний інститут князя Безбородька в Ніжині, Вищі жіночі курси, Київський Фребелівський інститут). Підходи до організації педагогічної освіти в них суттєво різнилися і мали низку недоліків: обсяг навчального часу, який виділяли на педагогічну підготовку, був незначний (не більше 2 годин на тиждень; зміст курсу «педагогіка» охоплював переважно питання фізичного, розумового, морального, релігійного виховання, а також методів і прийомів початкової освіти; теоретичні положення ілюстрували приклади виховних практик «давніх класичних народів»; посібників з педагогіки, а також методичної літератури було вкрай мало. Це ставило на порядок денний питання про відкриття

спеціалізованих (галузевих) закладів вищої педагогічної освіти, підвищення її якості.

Ключові слова: підготовка, вчителі, Наддніпрянщина, кінець XVIII – початок XX століття, типи, заклади педагогічної освіти.

The article provides a retrospective overview of the problem of formation and development of the network of pedagogical education institutions of Naddniprianshchyna in the late eighteenth and early twentieth centuries, identifies approaches to the organisation of pedagogical education there, taking into account socio-economic and socio-cultural factors. The source base of the study is made up of the act materials of the period under study and sources of Ukrainian historiography. It is proved that during the nineteenth and early twentieth centuries there was a search for an effective model of teacher training in the territory of Naddniprianshchyna. The following network of pedagogical education institutions was established within the defined chronological limits: a) specialised pedagogical educational institutions that provided teacher training for primary education and home education; b) teacher education institutions that trained secondary school teachers. Approaches to the organisation of teacher education differed significantly and had a number of drawbacks: the amount of class time allocated to teacher education was insignificant (no more than 2 hours per week; the content of the course 'pedagogy' covered mainly issues of physical, mental, moral, religious education, as well as methods and techniques of primary education; theoretical provisions were illustrated by examples of educational practices of 'ancient classical peoples'; there were very few textbooks on pedagogy, as well as methodological literature. This put on the agenda the issue of opening specialised (sectoral) institutions of higher pedagogical education and improving its quality.

Key words: training, teachers, Naddniprianshchyna, late eighteenth – early twentieth century, types, pedagogical education institutions.

УДК 378.013:37.011.3-051[(477)(09)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.2>

Зеленська Л.Д.,
докт. пед. наук,
професор кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Миронов К.А.,
аспірант кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти залежить від особистості вчителя, рівня його професійної підготовки. Професійна підготовка вчителя нової формації в Україні може бути вибудована за умови глибокого переосмислення теоретичного і методологічного досвіду минулого, оскільки педагогічні феномени (цілі, функції, завдання, ризики педагогічної освіти, підходи до фахової підготовки вчителя та підвищення її якості) можуть бути усвідомлені лише в контексті їх генезису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання генезису вищої педагогічної освіти

в Україні є достатньо розробленими. Так, підходи до періодизації розвитку вищої педагогічної освіти, характеристики змісту й форм організації педагогічної освіти розкриті в працях Н. Дічек (1989), В. Майборода (1992), Н. Дем'яненко (1995, 2020), Н. Гупана (2001), С. Посохова (2001), І. Важинського (2002), А. Павко, Л. Курило (2005), І. Прокопенка, В. Андрущенко, В. Астахової (2009), Л. Зеленської (2011), Ю. Надольської (2012), Н. Венцевої (2013), І. Ящук (2013), О. Башкір (2017) та ін. Тенденції розвитку педагогічної освіти в контексті реформацийних змін, що пов'язані з євроінтеграційними процесами, стали предметом досліджень Н. Авшенюк

(2017), Н. Лазаренко (2019), В. Лугового (2020), Л. Лук'янової (2020), Г. Сотської (2015) та ін. Утім дослідження впливу суспільно-політичних і соціокультурних чинників на розбудову мережі закладів педагогічної освіти в українських землях у різні історичні періоди, формування системи підготовки вчительських кадрів в Україні, можливості її адаптації до цих змін потребують постійної уваги і додаткового вивчення задля урахування позитивного досвіду в умовах сьогодення та запобігання хиб і недоликів попередніх етапів.

Мета статті – здійснити ретроспективний огляд становлення й розвитку мережі закладів педагогічної освіти Наддніпрянщини у період кінця XVIII – початку XX століття, визначити підходи до організації педагогічної освіти в них, зважаючи на суспільно-економічні і соціокультурні чинники.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку педагогічної освіти в Україні, зокрема вищої, тісно пов'язана з розвитком шкільництва. На території Наддніпрянщини мережа початкових і середніх закладів освіти стала формуватися, починаючи з XVII століття. Упродовж другої половини XVII – кінця XVIII століття викладачі братських шкіл, Чернігівського, Переяславського, Харківського колегіумів, Києво-Могилянської академії (Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Григорій Сковорода та ін.) не лише продукували основи наукового знання, але й заклали підґрунтя для створення «шкіл педагогічного спадкоємництва». Наслідування випускниками педагогічного досвіду своїх вчителів поширювалося, незважаючи на відсутність цілеспрямованої підготовки вчительських/викладацьких кадрів в українських землях. Переважну ж більшість учителів церковно-парафіяльних шкіл складали семінаристи духовних закладів освіти.

На кінець XVIII століття потреба в учителях на території Наддніпрянщини загострилась. Це обумовлювалося імперською вимогою відкриття в губернських містах головних народних училищ. У «Статуті народних училищ» (1786 р.) уперше були зафіксовані вимоги до вчителя. Вчителя розглядали не лише як особу, котра викладає науки (предмети), а, перш за все, як «вихователя юнацтва». Зважаючи на це, до вчителя висували такі вимоги: християнське благочестя, моральність, старанність і поблажливість до дітей.

1802 року Міністерство народної освіти (МНО) розпочало освітню реформу, розробивши план організації початкових, середніх і вищих закладів освіти («Попередні правила народної освіти», 1803 р.) у межах новостворених навчальних округів, зокрема Харківського і Віленського на території Наддніпрянщини. Найвищий щабель системи освіти мали складати університети. На базі головних народних училищ проєктувалося відкриття губернських гімназій, де мали викладати

випускники університетів. У кожному губернському і повітовому місті передбачалося функціонування повітових училищ, які відкривали при церковних приходах на місцеві кошти.

Отже, «Попередні правила народної освіти» визначили загальну професійну та територіальну структуру системи освіти, що мала складатися з начальних закладів чотирьох рівнів: парафіяльні училища (однорічні), повітові училища (дворічні), гімназії (чотирирічні) та університети в ролі головних наукових і навчальних осередків навчальних округів. Саме у «Попередніх правилах....» було зроблену офіційну заяву про намір уряду відкрити перший заклад вищої освіти на теренах Наддніпрянщини – Харківський університет [3, с. 60].

Натомість проєкт початкової школи не передбачав матеріальної і кадрової підтримки з боку держави. Тому фактично не досяг бажаних результатів. Початкові школи готували переважно сільських і волосних писарів. Викладали в них місцеве духовництво, семінаристи або «випадкові люди».

Зазначимо, що освітня реформа 1802–1804 рр. вперше на державному рівні поставила питання і про спеціальну підготовку вчителів для новостворених закладів освіти різних рівнів. Зважаючи на це, у «Попередніх правилах народної освіти» наголошувалося на доцільності відкриття при університетах педагогічних інститутів: «...Кожен університет повинен мати педагогічний або учительський інститут». Відповідно Статут Харківського університету (1804 р.), а саме Розділ XII, визначав такий порядок функціонування Педагогічного інституту в складі університету: «...Педагогічний або Учительський Інститут здійснює підготовку вчителів для гімназій і училищ, які належать до навчального округу, під керівництвом Директора, із Ординарних Професорів, обраного Загальними Зборами» [11, с. 225–285]. Проєктувалося, що навчання в Педагогічному інституті стане не лише шляхом до вчительської посади в гімназії, але й до магістерського звання та штатної посади в університеті. Водночас ст. 2 «Статуту начальних закладів, підпорядкованих університетам» (1804 р.) підготовку вчителів для повітових училищ покладала на гімназії. Традиційно заповнення вчительських посад у повітових училищах і гімназіях мали здійснювати духовні заклади освіти.

Офіційне відкриття Педагогічного інституту при Харківському університеті з трирічним терміном навчання відбулося 1 вересня 1811 року. Головною перешкодою у повноцінному його функціонуванні в зазначений період була недостатня кількість студентів і випускників університету. До слухання педагогічних дисциплін залучали як казеннокоштных студентів словесного й фізико-математичного відділень університету, так і тих, хто паралельно з навчанням на інших відділеннях орієнтувався на подальшу роботу в закладах освіти. Заняття

відбувалися двічі на тиждень (у середу та суботу) з 17 до 18 години. Мали місце й «практичні вправи, що полягали в організації бесід та написанні творів». 1812 р. на посаду Директора Педагогічного інституту було обрано *Х. Роммеля* (1781–1859), який уклав «План і правила навчання та викладання в Харківському педагогічному інституті» (1811 р.), підготував перші керівництва для студентів із «Дидактики» та «Методики» (1812 р.).

Проте вже у період 1814–1820 рр. простежується тенденція до спаду діяльності Педагогічного інституту, яка обумовлювалася відтоком іноземних професорів із Харківського університету через наслідки війни 1812 року, а також небажанням більшості студентів пов'язувати свою подальшу кар'єру з педагогічною діяльністю, оскільки основне призначення університетів вбачалося «в підготовці чиновників для державної служби». Остання гарантувала швидке просування кар'єрними сходами і більш вагомі статки. Водночас заміщення вакантних учительських посад не вимагало від претендентів володіння спеціальними педагогічними знаннями [12].

Упродовж 20–30-х років XIX ст. було вжито окремі заходи щодо налагодження роботи Педагогічного інституту При Харківському університеті: 1823 р. попечителем навчального округу Є. Корнєєвим розроблено план удосконалення Педагогічного інституту; 1834 р. ректором Харківського університету І. Кронебергом представлено детальний проєкт його реорганізації (до інституту мали приймати осіб, які закінчили словесний або математичний факультети університету; загальна кількість студентів інституту мала складати 30 осіб; упродовж двох років навчання майбутні вчителі мали вивчати предмети, пов'язані з обраною спеціальністю, теорію і методику викладання фахових предметів та педагогіку; після закінчення інституту вони підлягали розподілу в гімназії або повітові училища; студенти, які виявляли успіхи в навчанні, могли здобувати посаду директора або інспектора; викладання покладалося на професорів університету, очолюваних директором) [12].

1834 року Педагогічний інститут було відкрито і при Університеті Св. Володимира в Києві. Він функціонував згідно з проєктом статуту названого університету, ухваленому 1833 року. Це був «особливий виховний заклад», де слухачі утримувалися «державним коштом». Педагогічні знання передавалися у процесі викладання філософії, етики, логіки, дослідної психології. Від початку заснування в інституті працювало лише три професори з чотирьох необхідних за статутними умовами: професор російської словесності М. Максимович; ректор і декан історико-філологічного відділення, професор давньої філології М. Якубович; декан фізико-математичного відділення, професор чистої математики С. Вижевський.

Для викладання педагогіки було запрошено молодого викладача Київської духовної академії О. Новицького. Посаду директора інституту обійняв М. Максимович, яку поєднував з ректорством і деканством. Після звільнення у 1835 р. з посади ректора, М. Максимович продовжував залишатися директором Педагогічного інституту казенних студентів до 1841 р., бо наступні ректори – В. Цих (1836 – квітень 1837), К. Неволін (1837–1843) за своїми науковими спрямуваннями були далекими від проблем педагогічної освіти [6, с. 21].

Університетський статут (1835 р.) визначив новий порядок роботи Педагогічних інститутів: «Студенти поза слуханням Університетських лекцій отримують консультації щодо виконання практичних вправ у галузі обраної ними Науки, готують твори, виголошують пробні лекції і проводять уроки. Спостереження за такими заняттями покладається на трьох або чотирьох Професорів головних предметів, до викладання яких студенти педагогічного Інституту готуються» (ст. 155–156) [10]. Мета діяльності Педагогічних інститутів вбачалася у «підготовці Вчителів для Гімназій і Повітових училищ», склад слухачів мав формуватися із числа казеннокоштных студентів (не менше 20 осіб).

Зауважимо, що окремий статут для університету Св. Володимира 1842 р. підтвердив і закріпив статус Педагогічного інституту, який §53 був віднесений до «особливих закладів при Університеті». У §54 наголошувалося, що метою діяльності Педагогічного інституту є підготовка вчителів для гімназій і повітових училищ [6, с. 26].

1846 року вперше у вітчизняній практиці було введено в дію «Положення про випробування кандидатів на учительські посади», згідно з яким претенденти на посаду вчителя мали підтвердити знання правил викладання, навчальних планів і підручників. Утім іспити, як правило, носили формальний характер, а самі екзаменатори часто самі не були обізнані з методиками.

Забезпечити якісну підготовку вчителів у Педагогічних інститутах при університетах було досить складно через елітарність і науковість університетської освіти. Слухачі Педагогічних інститутів основну увагу мали приділяти «науковій освіті за обраним предметом» під керівництвом «професорів наук», що позначалося на якості педагогічної підготовки. Така підготовка обмежувалася переважно знайомством з основами педагогіки і дидактичними правилами, відвідуванням занять викладачів, прочитанням пробних лекцій і проведенням «зразкових уроків». Більшість викладачів, що викладали в Педагогічних інститутах, не мала не лише педагогічної освіти, але й початкової педагогічної підготовки. Вони «не знали школи» й слабо орієнтувалися у «шкільних предметних методиках». Негативні наслідки в цих процесах

мала і заборона викладати в університетах філософію, оскільки педагогіка в системі університетської освіти розглядалася виключно як прикладна наука психології, а її викладання здійснювалося в межах кафедри філософії.

Прогалини у педагогічній підготовці вчителів було вирішено компенсувати завдяки відкриттю кафедр педагогіки в університетах. Відповідна постанова «Про запровадження в університетах особливої кафедри педагогіки» набула чинності 5 листопада 1850 р. Слухання лекцій з педагогіки визнавалося обов'язковим не лише для студентів історико-філологічних факультетів вітчизняних університетів, але й усіх казеннокоштных вихованців, які готувалися зайняти посаду вчителя, а також своєкоштных студентів, що мали намір виконувати обов'язки домашніх наставників. Утім, до прикладу, кафедра педагогіки в Харківському університеті залишалася вакантною більше 21 місяця з дня відкриття, а всі спроби її заповнити виявилися марними через брак фахівців. Упродовж 1850–1851 рр. за дорученням ученої ради університету тимчасово обов'язки професора кафедри педагогіки виконував А. Валицький, який до цього викладав педагогіку й дидактику в Педагогічному інституті. 1852 р. за наказом міністра народної освіти для заміщення вакантної кафедри в Харківському університеті було направлено випускника Головного педагогічного інституту М. Лавровського в званні ад'юнкта [4, с. 90–99].

В університеті Св. Володимира в Києві кафедру педагогіки очолив доктор філософії С. Гогоцький. Утім відкриття кафедр педагогіки не могло забезпечити повною мірою належної педагогічної підготовки вчителя. На середину XIX століття педагогіка не виокремилася в самостійну галузь наукового знання і не набула статусу самостійної навчальної дисципліни в університетах.

Прагнення зберегти за університетами право забезпечення елітарної освіти, обмеження фінансування казеннокоштных студентів, які за безоплатне навчання в Педагогічному інституті мали відпрацювати в закладах відомства Міністерства народної освіти 6 років, брак студентів, охочих паралельно з набуттям університетської освіти здобувати педагогічний фах, ставлення до педагогіки «як сфери наук філософських», відсутність спеціально створеного освітнього середовища для «зрощення вчителів у стінах університету», зумовило ліквідацію кафедр педагогіки і закриття Педагогічних інститутів при університетах у цілому.

Натомість урядовою постановою «Про закриття Головного Педагогічного Інституту і започаткування роботи особливих курсів при Університетах» (1858 р.) запроваджувалися Педагогічні курси з дворічним терміном навчання. Мета їх створення не була продумана до кінця. Педагогічні курси мали готувати вчителів виключно для

державних закладів освіти. Зараховували на курси один раз на рік (у серпні) осіб, які вже здобули університетську освіту на фізико-математичних або історико-філологічних факультетах університетів. Кожен кандидат мав підготуватися до викладання 2-х предметів. Загальними обов'язковими предметами для всіх кандидатів було визначено педагогіку і дидактику. Заняття із загальних і спеціальних дисциплін поділяли на теоретичні і практичні. Теоретичні заняття було організовано як самостійне вивчення предметів обраного розряду наук під керівництвом професора університету і слухання лекцій з педагогіки та дидактики. Мета практичних занять полягала в розвитку педагогічних здібностей і підготовці до викладання. Викладати предмети мали професори університетів, які раніше працювали в Педагогічних інститутах. Проте охочих навчатися на Педагогічних курсах бракувало. До прикладу, у Харкові Педагогічні курси 1863 р. закінчили всього три особи [9, с. 7–16].

1865 р. МНО звітувало про відчуття крайньої нестачі в учителях гімназій. Кількість учительських вакансій у гімназіях і прогімназіях невпинно зростала і більше ніж у два рази перевищувала кількість випускників Педагогічних курсів, і до кінця 60-х років XIX століття мала зрости до 800 [1, с. 37]. Зважаючи на це, 1867 р. було прийняте рішення про закриття Педагогічних курсів.

Схвалений 1863 р. загальний університетський статут, за яким працювали Харківський, Київський (Св. Володимира) і відкритий 1865 року Новоросійський (в Одесі) університети, вже не передбачав ні функціонування окремої кафедри педагогіки, ні Педагогічного інституту. Педагогічні знання студенти мали здобувати в університетах у межах викладання психології на кафедрах філософії, що значно погіршило підготовку випускників університетів до вчителювання. Беручи до уваги ситуацію, яка склалася, МНО розробило «Положення про підготовку вчителів для гімназій та прогімназій» (1865 р.), згідно з яким готувати вчителів для названих типів закладів середньої освіти мали на історико-філологічних і фізико-математичних факультетах університетів шляхом уведення факультативних педагогічних курсів. Після закінчення університетського курсу випускники набували можливості прикріплюватися до гімназій для стажування на один рік [1, с. 37]. Таке рішення викликало питання про те, при яких кафедрах мають створюватися такі курси, яка їх тривалість, на кого покладати викладання, оскільки керівництво практичною підготовкою слухачів не належало до переліку обов'язків професорів і не відповідало характеру їх занять. Зокрема, Харківський університет відмовився від практичної підготовки вчителів гімназій у формі факультативних педагогічних курсів на предметних кафедрах. Натомість в університеті Св. Володимира підготовку вчителів,

до прикладу, на фізико-математичному факультеті здійснювали кафедри математики, фізики й фізичної географії, хімії, біології та мінералогії.

1902 року МНО створило комісію для вироблення пропозицій щодо удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів закладів середньої освіти в університетах, до складу якої увійшли А. Веденський, В. Струве, Є. Щепкін та ін. У пропозиціях комісії наголошувалося на необхідності більш глибокої обізнаності майбутніх учителів з віковими та індивідуальними особливостями дитини, включення до навчальних планів університетів історії педагогіки, педагогіки, методики викладання шкільних предметів, гігієни, надання університетським курсам педагогічної спрямованості. Як результат роботи комісії – до начального плану кафедр філософії було рекомендовано включити педагогіку як обов'язкову дисципліну для вивчення студентами історико-філологічного і фізико-математичного факультетів.

Водночас на державному рівні розпочався пошук інших альтернативних моделей підготовки вчителів для початкових і середніх шкіл поза межами університетів. Перевага надавалася спеціалізованим закритим закладам педагогічної освіти. Такі дії МНО спричинили появу двох векторів розвитку вищої педагогічної освіти – наукового і педагогічного, які впродовж двох століть поспіль демонструють «співробітництво» і «суперництво», породжуючи «боротьбу» класичних університетів і закладів вищої педагогічної освіти в отриманні права на підготовку вчителя. Так, з другої половини XIX століття починає формуватися мережа закладів професійної педагогічної освіти, які здійснювали підготовку вчителів переважно для початкової і частково середньої школи:

1. Спеціалізовані педагогічні навчальні заклади, які забезпечували підготовку вчителів для початкової ланки освіти та домашнього виховання:

– другокласні учительські школи – чоловічі і жіночі заклади освіти, що готували вчителів до викладання у школах грамоти. Термін навчання складав 3 роки. Передбачалася загальноосвітня підготовка, ознайомлення з основними методами викладання. Особлива увага приділялася православно-релігійному вихованню;

– церковно-учительські школи – чоловічі і жіночі педагогічні навчальні заклади, які перебували у підпорядкуванні Св. Синоду. Здійснювали підготовку вчителів для початкових училищ усіх розрядів. Термін навчання складав 3 роки, упродовж якого вивчали закон Божий, церковну історію, дидактику і педагогіку, церковний спів, церковно-слов'янську мову, рукоділля, ремесла;

– земські жіночі учительські школи. Їх мета полягала в ознайомленні слухачок з методами

елементарного викладання для роботи в народних сільських училищах;

– жіночі єпархіальні училища – закриті жіночі заклади освіти, де навчалися доньки осіб духовного сану. 1900 року було започатковано педагогічні класи для підготовки вихованок до вчителювання у церковно-приходських школах;

– учительські семінарії – середні професійні навчальні заклади, які надавали педагогічну освіту особам православної віри, котрі в майбутньому могли працювати вчителями початкових училищ;

– земські учительські семінарії – закриті навчальні заклади. Здійснювали відбір на навчання, надавали вузькоспеціалізовані, але глибокі знання, забезпечували практичну педагогічну підготовку для роботи в земських школах. Так, у Харківському навчальному окрузі на кінець XIX століття функціонувало 16 учительських міністерських семінарій для чоловіків;

– учительські інститути з 3-річним терміном навчання для осіб чоловічої статі. Перші в українських землях – Феодосійський і Глухівський учительські інститути (1874) були започатковані як середні спеціальні навчальні заклади закритого типу (з обов'язковим проживанням студентів у гуртожитку). Організація і зміст навчання регламентувалися спеціальною «Інструкцією відносно обсягу і методів викладання навчальних предметів» (1876). Станом на 1 січня 1917 р. в українських губерніях підготовку вчителів здійснювали 7 учительських інститутів: Київський, 1909 р.; Вінницький, 1912 р.; Чернігівський, 1910 р.; Глухівський, 1874 р.; Катеринославський, 1910 р.; Миколаївський, 1913 р.; Полтавський, 1914 р. [8, с. 84–89].

– жіночі інститути і училища відомства імператриці Марії. Вихованкам таких інститутів по завершенні 7-го класу надавали атестат на звання домашньої наставниці з тих предметів, з яких вони виявили «значні успіхи»;

– жіночі училища Відомства Православної церкви. Термін навчання складав 6 років. Випускники отримували звання «домашніх учителів» з правом викладати предмети, які «добре» засвоїли;

– педагогічні класи: у двокласних міських училищах; у вищих початкових училищах (жіночих і чоловічих); у жіночих гімназіях відомства Міністерства народної освіти (Маріїнські гімназії) завдяки додатковому 8 класу (педагогічному) вихованки отримували звання домашньої наставниці;

– дворічні і трирічні курси, де викладали загальні предмети, педагогіку, гігієну, школознавство, методику початкового навчання, спів, музику, а також з урахуванням регіональних потреб – працю та/або рукоділля.

2. Заклади педагогічної освіти, які здійснювали підготовку вчителів для середньої школи:

– Історико-філологічний інститут князя Безбородька в Ніжині (1875 р.) – забезпечував підготовку вчителів давніх мов, словесності та історії для закладів загальної середньої освіти. До інституту зараховували випускників гімназій і духовних семінарій. Термін навчання складав 4 роки. При інституті функціонувала гімназія і пансіон. У період з 1875 по 1900 рр. Історико-філологічний інститут підготував 321 вчителя;

– Вищі жіночі курси (ВЖК). Їх мета полягала в тому, аби надати слухачкам знання в обсязі чоловічих гімназій і підготувати до викладання в початкових класах, прогімназіях і жіночих училищах. Термін навчання складав спершу 2, а згодом 3 роки. Організація освітнього процесу і зміст навчання на курсах були максимально наближеними до університетської освіти. ВЖК відкривалися у складі 2-х відділень: історико-філологічного та фізико-математичного. Для вступу на курси вимагалась наявність свідоцтва про закінчення гімназії або жіночого училища першого розряду, Інституту благородних дівичь. Проте випускниці не отримували диплом, а лише свідоцтво про те, що вони «прослухали курси». У Києві ВЖК було організовано 1878 р., Харкові – 1905 році. Відповідно до закону «Про випробування осіб жіночої статі на знання курсу навчальних закладів і про порядок набуття ними наукових ступенів і звань учительок» (1911 р.) ВЖК, програми яких визнавалися близькими до університетських, набували статусу закладів вищої освіти, а їх слухачки допускалися до випускних іспитів у державних екзаменаційних комісіях «для осіб чоловічої статі»;

– Київський Фребелівський інститут – вищий жіночий педагогічний заклад в Києві для підготовки вихователюк дітей дошкільного віку, що функціонував з 1907 по 1920 при київському Фребелівському товаристві.

Утім підходи до організації педагогічної освіти майбутніх учителів у названих типах закладів педагогічної освіти не були позбавлені недоліків:

– обсяг навчального часу, який виділяли на педагогічну підготовку, був незначний (не більше 2 годин на тиждень). Досить часто педагогіку відносили до необов'язкових дисциплін, наприклад, у старших класах жіночих гімназій;

– зміст курсу «педагогіка» охоплював переважно питання фізичного, розумового, морального, релігійного виховання; загальнонаукових і спеціальних методів; прийомів початкової освіти;

– теоретичні положення ілюстрували прикладами або посиланнями на виховні практики «давніх класичних народів»;

– бракувало посібників із педагогіки і методичної літератури; наявна (автори В. Єльницький, М. Олесницький, П. Роцин) була важкою для сприймання і розуміння, оскільки в більшості являла собою переклад іноземних джерел.

Міністерство народної освіти не завжди дослухалося до пропозицій педагогів, громадських діячів щодо підвищення якості психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх учителів. Так, не було враховано рекомендації К. Ушинського щодо підготовки до вчителювання учениць жіночих гімназій, викладені в «Програмі педагогічного курсу для жіночих начальних закладів»:

– викладати педагогіку необхідно на основі знань психології, обґрунтовуючи педагогічні висновки психологічними закономірностями;

– викладанню курсу психології має передувати вивчення фізіології як вступ до сприймання психології;

– по завершенні психологічної і загальнопедагогічної підготовки доречно переходити до вивчення загальної і часткової дидактики;

– у курсі загальної дидактики доречно вивчати загальні правила навчання, які ґрунтуються на психологічних закономірностях; правила дошкільної освіти, навчання грамоти, загальний план навчання з його обґрунтуванням;

– у частковій дидактиці, розглядаючи правила викладання окремих предметів, вартує обрати один із кращих шкільних підручників з цього предмету і, аналізуючи кожен розділ, пояснювати, як має бути засвоєний матеріал дітьми;

– на завершення професійно-педагогічної підготовки необхідно пройти коротку історію педагогіки, зупиняючись як на найважливіших епохах, так і на творах педагогічного змісту.

Непоодинокими були випадки, коли вчительські посади в початкових закладах освіти посідали особи з низьким освітньо-культурним рівнем: колишні вчителі грамоти, волосні писарі, вихованці духовних училищ та семінарій, які з певних причин не завершили повний курс навчання, вдови священників та ін.

Названі чинники активізували науково-педагогічну громадськість у царині обґрунтування суспільної значущості вчительської професії та вимог до фахової підготовки і професійної діяльності вчителя, що синтезували у собі три складники: духовно-моральний, громадянський та професійний. При цьому духовно-моральний складник визначався провідним. Саме він становив той невидимий стрижень, ядро ідеалу, на якому трималися інші складники. Вітчизняні педагог Б. Грінченко, В. Короленко, С. Миропольський, С. Русова, К. Ушинський та ін. наголошували на тому, що духовність не лише тримає особистість учителя, подібно стрижню, але є ще й великим благом, найвищою цінністю, в ім'я якої навіть жертвують своїм життям. Громадянськість розглядалася як безкорислива праця в ім'я народу, що поєднувала громадянську свідомість, духовну свободу, самоповагу, почуття причетності до всього, почуття обов'язку, потребу брати участь

у громадському житті. Професіоналізм вбачався у поєднанні загальної, спеціальної теоретичної та практичної підготовки. Така підготовка мала включати: виховання в учителя любові до науки; глибоке знання свого предмету; оволодіння різними формами і методами навчання; вміння підготуватися до уроку [5, с. 37].

З метою формування особистості вчителя, який би відповідав вимогам часу, та задля усунення виявлених недоліків у його підготовці, МНО на початку ХХ століття здійснило спроби відкрити спеціалізовані заклади вищої педагогічної освіти. Так, К. Яновський за дорученням МНО розробив проєкт педагогічного інституту як самостійного галузевого закладу вищої педагогічної освіти. До інституту мали зараховувати юнаків, які завершили навчання в одному з ЗВО. Термін навчання мав складати 2 роки. Інститут мав функціонувати у складі відділень. Заняття проєктувалося поділяти на загальні – для всіх слухачів, і спеціальні – за окремими шкільними предметами. Запроваджувалося вивчення логіки, загальної педагогічної психології, загальної педагогіки та історії педагогіки, шкільної гігієни і методики навчання шкільних предметів, фізичні вправи. У якості факультативних курсів слухачі мали вивчати музику і спів. При інституті передбачалося відкриття опорної гімназії та/або реального училища. Утім проєкт залишився не реалізованим.

1912 р. набула чинності постанова «Про курси для підготовки вчителів і вчительок середніх закладів освіти», на виконання якої стали відкривати Тимчасові практичні педкурси для вчителів початкових народних шкіл, на яких упродовж року слухачі вивчали логіку, психологію, шкільну гігієну, методику викладання мови та словесності, латину, історію, математику, географію та математичну географію, природознавство, хімію, фізику, німецьку й французьку мови з методикою, а також історію педагогіки [2, с. 308–327].

Однак до 1917 року система закладів педагогічної освіти і підходи до підготовки вчителя так і не зазнали кардинальних змін.

Висновки. Отже, період ХІХ – початку ХХ ст. характеризувався пошуком дієвої моделі підготовки вчительських кадрів на території Наддніпрянщини. У визначених хронологічних межах утвердилася така мережа закладів педагогічної освіти: а) спеціалізовані педагогічні навчальні заклади, які забезпечували підготовку вчителів для початкової ланки освіти та домашнього виховання; б) заклади педагогічної освіти, які здійснювали підготовку вчителів для середньої школи. Підходи до організації педагогічної освіти в них

суттєво різнилися, мали низку недоліків, що ставило на порядок денний питання про відкриття спеціалізованих (галузевих) закладів вищої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башкір О.І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект: монографія. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2017. С. 37.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Харківська область / Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І., Микитюк О.М. та ін. Київ: Знання України, 2009. 431 с., С. 308–327.
3. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія. Харків : ХНАДУ, 2011. С. 60.
4. Золотухіна С., Зеленська Л. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи в структурі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди: сторінки історії. *Новий колегіум*. № 4. 2019. С. 90–99.
5. Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект). Харків : ХНПУ, 2007. С. 35–36.
6. Історія Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : бібліографічний покажчик / укл. О. Бондаренко, Н.І. Тарасова, Г.І. Шаленко ; Міністерство освіти і науки України ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова ; Кафедра філософії ; Наукова бібліотека. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. С. 21.
7. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи: минуле і сучасність/ [Л.Д. Зеленська, О.І. Башкір, С.О. Васильєва та ін.; за заг. ред. С.Т. Золотухіної]. Харків : ТО «Щедра садиба плюс», 2015. С. 9–10
8. Кравченко І.М. Учительські інститути в системі освіти України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: збірник наукових праць. Миколаїв : МДУ, 2005. Вип. 10, т. 2 С. 84–89.
9. На скрижальях історії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за ред. Л.Д. Зеленської, С.Т. Золотухіної. Харків: ФОП Бровін О.В., 2016. С. 7–16.
10. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. Харьков: Тип. ун-та, 1837. 50 с.
11. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. *Периодические сочинения об успехах народного просвещения*. 1805. №10. С. 225–285.
12. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев, В.І. Кадеєв, С.І. Посохов [та ін.]. Харків: Фоліо, 2004. 750 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ, ЗМІШАНИХ ТА СИМУЛЯЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

INTEGRATION OF TRADITIONAL, BLENDED, AND SIMULATION-BASED LEARNING METHODS IN MEDICAL STUDENT EDUCATION: CONTEMPORARY APPROACHES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Інтеграція традиційних, змішаних та симуляційних методів навчання сприяє підвищенню якості медичної освіти, розвитку професійних компетентностей, критичного мислення та практичних навичок студентів, забезпечуючи їхню готовність до самостійної лікарської діяльності. Дистанційне навчання стало невід'ємною частиною медичної освіти, що забезпечило гнучкість навчального процесу через використання онлайн-платформ для лекцій, групових занять та екзаменів. Одночасно телемедицина отримала новий імпульс до розвитку в освітніх програмах, сприяючи формуванню клінічного мислення, вдосконаленню практичних навичок та підготовці студентів до роботи в умовах кризових ситуацій, зокрема завдяки інтеграції дистанційного моніторингу пацієнтів, відеоконсультацій і симуляційних навчальних кейсів. Симулятори та центри клінічних навичок стали важливим інструментом медичного навчання, дозволяючи студентам здобувати практичний досвід без ризику для пацієнтів, відпрацьовувати міжособистісні навички та прийняття рішень у клінічних ситуаціях. Змішане навчання поєднує цифрові технології з традиційними методами навчання, забезпечуючи більшу гнучкість для студентів у організації навчального процесу та розвитку критичних і клінічних навичок. Це підхід, що дозволяє студентам здобувати знання та досвід через асинхронне та синхронне навчання, сприяючи ефективному поєднанню теоретичних знань і практичного досвіду. Інтеграція традиційних, змішаних і симуляційних методів навчання є важливим кроком для покращення підготовки медичних студентів, підвищуючи їх клінічні навички та критичне мислення. Поєднання лекцій, цифрових технологій і симуляційних методів створює безпечне середовище для навчання та зменшує ризики для пацієнтів. Таким чином, інтеграція цих методів має значний потенціал для підвищення якості медичної освіти та готовності студентів до самостійної лікарської практики.

Ключові слова: медична освіта, змішане навчання, телемедицина, симуляції, методи навчання.

The integration of traditional, blended, and simulation-based learning methods contributes to improving the quality of medical education, developing professional competencies, critical thinking, and practical skills of students, while ensuring their readiness for independent medical practice. Distance learning has become an integral part of medical education, offering flexibility in the learning process through the use of online platforms for lectures, group sessions, and exams. At the same time, telemedicine has received a renewed impetus in educational programs, fostering the development of clinical thinking, enhancing practical skills, and preparing students for work in crisis situations, especially through the integration of remote patient monitoring, video consultations, and simulation-based learning cases. Simulators and clinical skills centers have become important tools in medical education, allowing students to gain practical experience without risk to patients, practicing interpersonal skills, and decision-making in clinical situations. Blended learning combines digital technologies with traditional teaching methods, providing greater flexibility for students in organizing the learning process and developing critical and clinical skills. This approach allows students to acquire knowledge and experience through both asynchronous and synchronous learning, promoting an effective integration of theoretical knowledge and practical experience. The integration of traditional, blended, and simulation-based learning methods is a significant step towards improving the training of medical students, enhancing their clinical skills and critical thinking. The combination of lectures, digital technologies, and simulation-based methods creates a safe learning environment and reduces risks for patients. Therefore, the integration of these methods holds considerable potential for enhancing the quality of medical education and preparing students for independent medical practice.

Key words: medical education, blended learning, telemedicine, simulations, learning methods.

УДК 61:378:61:621:397.46
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.3>

Ісаєва О.С.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»,
професор кафедри латинської
та іноземних мов
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Шумило М.Ю.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри латинської
та іноземних мов
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми у загальному вигляді. Медична освіта постійно еволюціонує, щоб відповідати потребам суспільства у висококваліфікованих фахівцях. Проте пандемія COVID-19 суттєво трансформувала багато парадигм, які традиційно лежали в основі медичної освіти як в Україні, так і в США, зробивши низку навчальних методів непридатними. Водночас пандемія стала каталізатором розробки інноваційних освітніх методологій, які нині активно впроваджуються і адаптуються

здобувачами медичної освіти навіть у складних умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція традиційних, змішаних та симуляційних методів навчання є ключовим напрямом у підготовці студентів-медиків як у США, так і в Україні. Багато науковців досліджують сучасні підходи та інноваційні технології в цій сфері. Автори Ю.В. Тесленко, І.В. Циганенко, Л.К. Овчаренко досліджували методи змішаного навчання

студентів медичних закладів. Науковці Денищич Л.П., Мельник Е.А., Маринич Л.І., Шевчук С.В. аналізували впровадження змішаного навчання в умовах воєнного стану, визначаючи нові виклики та можливості для закладів вищої освіти. Дослідники Журавльова Л.В., Олійник М.О., Федоров В.О. досліджували використання симуляційних технологій у медичному освітньому процесі для навчання та оцінки практичних навичок студентів. Кілька дослідників у Сполучених Штатах ґрунтовно вивчали інтеграцію змішаного навчання, симуляції та дистанційного навчання в медичній освіті. Доктор Девід А. Кук (Dr. David A. Cook) із клініки Мейо провів ґрунтовні дослідження ефективності симуляційного навчання, підсиленого технологіями, у медичній освіті. Його систематичні огляди та метааналізи надали цінні відомості про вплив навчання на основі симуляцій на засвоєння знань і розвиток клінічних навичок; Доктор Ерік С. Холмбо (Dr. Eric S. Holmboe) з Ради з акредитації післядипломної медичної освіти (ACGME) досліджував роль змішаного навчання в компетентнісно-орієнтованій медичній освіті. Його робота підкреслює інтеграцію традиційних методів викладання з онлайн-модулями для покращення клінічної компетентності. Доктор Патрісія С. О'Салліван (Dr. Patricia S. O'Sullivan) з Каліфорнійського університету в Сан-Франциско вивчала застосування дистанційного навчання та онлайн-освіти у підготовці медичних фахівців. Її дослідження зосереджені на розробці та оцінюванні онлайн-курсів для покращення доступності та гнучкості медичної освіти. Доктор Браян Д. Ходжес (Dr. Brian D. Hodges) із Торонтського університету досліджував використання симуляцій у медичній освіті, особливо у контексті оцінювання та розвитку компетентності. Його дослідження підкреслюють важливість симуляційних оцінювань для визначення рівня клінічної підготовки. Доктор Валері Дж. Ланг (Dr. Valerie J. Lang) з Рочестерського університету вивчала впровадження стратегій змішаного навчання в медичні навчальні програми. Її робота включає розробку моделей перевернутого класу, які поєднують попереднє онлайн-навчання із інтерактивними заняттями в аудиторії для підвищення залученості студентів і покращення результатів навчання.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Одним із викликів дистанційного та змішаного навчання є зниження можливостей для розвитку комунікативних навичок студентів. Подальші дослідження мають визначити оптимальні методики інтеграції практик, що сприяють розвитку професійного спілкування у майбутніх медиків. Окрім того питання того, наскільки симуляційні технології сприяють ефективному переходу студентів до реальної медичної практики, залишається відкритим. Важливо розробити

методики оцінювання, які б відображали відповідність навичок, отриманих у симуляційному середовищі, реальним клінічним викликам.

Мета статті. Метою статті є аналіз інтеграції традиційних, змішаних та симуляційних методів навчання у підготовці студентів-медиків, визначення сучасних підходів та інноваційних технологій, що сприяють покращенню якості медичної освіти, а також окреслення перспектив подальших досліджень у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Традиційні методи навчання можуть ефективно поєднуватися з інноваційними підходами для збагачення освітнього досвіду студентів. Однак під час пандемії COVID-19 дотримання рекомендацій щодо соціального дистанціювання ускладнювало впровадження деяких сучасних методологій навчання, зокрема, «навчальних ротацій» (teaching rotations) для практикантів. У США це обмеження позбавляло студентів можливості ознайомитися з цікавими для них спеціальностями до подання заявок на резидентуру [6]. У відповідь на такі виклики пандемії COVID-19 були впроваджені дистанційні та змішані методи навчання. Розглянемо деякі з методів, що застосовуються у закладах вищої медичної освіти США, які можуть бути вдосконалені та адаптовані до освітнього процесу в Україні.

Дистанційне навчання. Використання онлайн-платформ, таких як Microsoft Teams, Zoom, GoToMeeting, Skype, Webex, забезпечило перехід дидактичного навчання до дистанційного формату на глобальному рівні. Лекційні заняття та навчання в малих групах були адаптовані до онлайн-середовища, тоді як заняття з клінічних навичок переважно переводилися в онлайн-формат або відкладалися. Окрім того, значна частина екзаменів також була проведена в дистанційному режимі.

Телемедицина. Пандемія COVID-19 створила умови для інтеграції телемедицини в освітні програми медичних закладів [10]. Телемедицина визначається як «надання медичних послуг на відстані з використанням телекомунікаційних технологій з метою забезпечення користі для пацієнтів чи населення» [25]. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) також підкреслила важливість телемедицини як ключового інструменту у відповіді на виклики пандемії COVID-19 [27]. Основною метою впровадження телемедичних платформ у медичну освіту є сприяння засвоєнню базових знань, підвищення якості прийняття рішень, вдосконалення сприйняття під час занять з анатомії, розвитку координації практичних навичок, моделювання рідкісних або критичних клінічних випадків, командне навчання та покращення психомоторних умінь [5]. Зазначені завдання можуть бути інтегровані у навчальні плани та доповнені наявним клінічним досвідом, готуючи студентів до викликів сучасних кризових ситуацій, таких як воєнний стан,

та майбутніх пандемій. Студенти можуть набути практичного досвіду у використанні телемедицини, що включає документування анамнезу, консультування пацієнтів під час самообстеження та розвиток клінічного мислення у дистанційному форматі. Зазвичай, телемедицина в освіті переважно застосовувалася під час проходження практики або стажування [25]. Однак її ефективність можна використовувати і в доклінічному навчанні, зокрема у рамках дидактичних лекцій або дискусій у малих групах. Відеоконференції забезпечують можливість інтеграції кейс-орієнтованих дискусій, коротких дидактичних презентацій та оглядів у режимі реального часу [11]. Важливо ознайомити студентів із сучасними телемедицинськими технологіями та навчити ефективно впроваджувати ці методи у майбутню професійну діяльність.

Викладачі медичних закладів вищої освіти можуть орієнтуватися на такі ключові напрямки телемедицини, як доступ до медичних послуг, вартість, економічна ефективність, досвід взаємодії з пацієнтами та лікарський досвід [16]. Вони можуть застосовувати різноманітні методи, зокрема: асинхронні лекції, які охоплюють історію розвитку телемедицини; обговорення аспектів безпеки та етики; стандартизовані зустрічі з пацієнтами за допомогою телемедицинських технологій під наглядом викладачів; а також проведення діагностичних та терапевтичних процедур за допомогою телемедицинських інструментів, таких як відеоконференції в режимі реального часу, методи зберігання та передачі даних, віддалений моніторинг стану пацієнта та мобільне здоров'я [9; 16].

Університет Джона Хопкінса до пандемії COVID-19 розвивав навички фізикального обстеження в рамках проєкту «Оцінка фізикального огляду та комунікативних навичок» (Assessment of Physical Exam and Communication Skills, APECS), що дозволяло інтернам проводити огляд реальних пацієнтів і отримувати зворотний зв'язок від викладачів. Однак під час пандемії ці можливості були обмежені, і водночас значно зросла кількість телемедицинських візитів. Університет спробував адаптувати телемедицину в проєкт APECS, скорочуючи кількість станцій та пацієнтів, а також використовуючи телемедицинські технології для оцінки результатів обстеження. Кожна сесія тривала до 20 хвилин, після чого інтерн отримував цілеспрямований зворотний зв'язок для покращення своїх навичок у телемедицині. Цей підхід підтверджено позитивними відгуками здобувачів освіти, зокрема одним резидентом, який зазначив, що це був один із небагатьох випадків, коли йому надавали відгуки про кожен етап його навчання [22].

Симуляційне навчання. Відповідно до вимог сучасного медичного навчання, особливо в умовах пандемії, важливим інструментом стають симулятори та центри клінічних навичок.

Симуляцію визначають як штучно створені умови для вивчення чи здобуття досвіду, що відповідає реальним життєвим ситуаціям, або як відтворення реальних процесів для досягнення освітніх цілей через експериментальне навчання [4]. Медичне навчання на основі симуляції є важливим складником, який використовує спеціалізовані засоби для відтворення клінічних ситуацій. Це дозволяє студентам навчатися на помилках без ризику завдання шкоди реальним пацієнтам [28]. Симуляції дають студентам можливість набути важливих навичок, таких як міжособистісна комунікація, командна робота, лідерство, прийняття рішень, здатність ставити пріоритети під тиском, а також управління стресом [4]. Важливим є поєднання симуляційного навчання з практичним досвідом роботи з реальними пацієнтами. Issenberg та інші дослідники визначили 10 характеристик високоточної медичної симуляції для ефективного навчання [8]: інтеграція симуляторів у навчальні програми; чітке визначення очікуваних результатів, яких студенти повинні досягти при використанні симуляторів; регулярне повторення практичних навичок на симуляторах; поступове збільшення рівня складності завдань; забезпечення зворотного зв'язку під час набуття досвіду на симуляторах; адаптація симуляторів для доповнення різноманітних методичних стратегій; переконання, що симулятори відображають клінічні варіації, якщо це можливо; проведення навчання у контрольованому середовищі; забезпечення індивідуального навчання на симуляторі (окрім командної роботи); переконання в надійності симулятора як освітнього інструменту.

Переваги симуляторів: практичне виконання прикладних та інвазивних процедур; можливість тривалої та повторюваної практики; дозволені помилки; усунення ризику для студентів і пацієнтів; зменшення перешкод, що виникають під час навчання; можливість використання одного сценарію для кількох студентів, забезпечуючи рівні можливості для навчання; планування клінічних занять відповідно до потреб студентів, а не наявності пацієнтів; доступ до рідкісних і складних клінічних ситуацій; миттєвий зворотний зв'язок; використання реального медичного обладнання; перенесення знань з теоретичних занять до реальних умов практики; удосконалення стандартів оцінки результатів діяльності студентів і визначення їхніх освітніх потреб [12].

Симуляції можуть бути надзвичайно реалістичними, де високоякісні симулятори «пацієнтів» здатні відтворювати поведінку, яка нагадує живу людину: вони можуть розмовляти, дихати, рухатися, кліпати очима та мати інші фізіологічні реакції. Такі симуляції можуть бути адаптовані до потреб різних медичних спеціальностей, включаючи анестезію, акушерство, медицину

невідкладних станів тощо [1]. Однак варто зазначити, що симуляційні лабораторії є досить дорогими. Для імітації досвіду лікування реальних пацієнтів у клінічних умовах також необхідні синтетичні рідини, штучна шкіра, бинти, шприци та інші матеріали. Проте здатність здійснювати практичні тренування без ризику для пацієнта має значні переваги, адже це дозволяє підготувати висококваліфікованих фахівців [12].

Симуляції також ефективно використовуються для підвищення впевненості при відпрацюванні навичок, що рятують життя, а також клінічних та комунікативних навичок. Вони сприяють покращенню якості догляду за пацієнтами з хронічними захворюваннями, такими як цукровий діабет [13; 17]. Використання таких симуляторів, як імітатори для спеціалізованого тренування, пацієнти-симулятори, комп'ютерні системи, віртуальна реальність, а також інтегровані симулятори, дозволяє ефективно оцінювати клінічні навички студентів та фахівців [20; 24; 26].

Змішане навчання (також відоме як гібридне навчання) є педагогічним підходом, що поєднує технології та цифрові медіа з традиційними методами навчання в аудиторії під керівництвом викладача, що надає студентам більшу гнучкість в організації свого навчального процесу. Перші спроби впровадження концепції змішаного навчання були зроблені на початку 2000-х років. Одні з перших досліджень, що використовували термін «змішане навчання», були проведені Соопеу та співавторами в 2000 році [2].

При змішаному навчанні, навчальний процес орієнтований на підготовку творчих, аналітичних і гармонійно розвинутих майбутніх лікарів, здатних до постійного оновлення наукових знань та розвитку академічної й професійної мобільності. Уважаємо, що найбільш важливі аспекти медичної освіти включають: (1) вирішення клінічних проблем, (2) навчання методам здобуття знань, (3) розвиток професійної поведінки біля ліжка хворого, (4) командна робота, (5) освоєння медичних технологій, (6) проведення клінічних досліджень. Отже, підготовка лікарів потребує перегляду традиційних методів навчання [7].

Таким чином, можна стверджувати, що впровадження змішаного навчання у вищих медичних закладах є цілком досяжним. Такий підхід надає студентам можливість опановувати матеріал у зручний для них час і власному темпі. Включення творчих проєктів мотивує студентів до самостійної та творчої роботи [14]. Погоджуємося з висновками Петерсона (2016), професора та директора програми з освітньої політики і управління в Гарвардській школі Кеннеді, що «студенти можуть ефективно навчатися за допомогою комп'ютерів, якщо є викладач, який надає допомогу та підтримку, і якщо викладачі усвідомлюють потенціал

комп'ютерних технологій, які, при правильному використанні, мають потенціал значно покращити їх педагогічну практику» [19].

Отже, сьогодні неможливо уявити сучасну медичну освіту без інтеграції новітніх досягнень науково-технічного прогресу в освітній процес. На сьогодні сутність змішаного навчання значно поглибилася і розглядається як інноваційна педагогічна концепція, яка ґрунтується на ідеї пізнання. Творчий підхід до навчання забезпечує високу ефективність педагогічної діяльності та мобільність психолого-педагогічних підходів, заохочуючи тісну співпрацю викладачів та студентів, де останні мають можливість отримувати індивідуальні консультації та спостереження за їхнім прогресом. У той же час погоджуємося з думкою, що «змішане навчання» акцентує увагу на створенні можливостей для студентів-медиків накопичувати знання через дискурс, обговорення, обмін точками зору та аналіз інформації з різних джерел, а також через зворотний зв'язок з викладачами. Соціальні медіа сприяють розвитку соціокультурних навичок, дозволяючи студентам обмінюватися досвідом, обговорювати принципи та проблеми, а також навчатися один від одного [3; 15; 18; 21; 23].

Висновки. Інтеграція традиційних, змішаних та симуляційних методів навчання є ключовим напрямом удосконалення підготовки студентів-медиків, що відповідає сучасним викликам медичної освіти. Поєднання класичних лекційних і практичних занять із цифровими технологіями та симуляційними методами сприяє формуванню комплексних професійних компетентностей, підвищенню рівня клінічного мислення та практичних навичок майбутніх фахівців. Змішані методи навчання дозволяють забезпечити гнучкість освітнього процесу, індивідуалізацію підходів до засвоєння матеріалу та підвищення мотивації студентів. Використання симуляційних технологій, зокрема віртуальної реальності, клінічних симуляторів і рольових ігор, створює безпечне середовище для відпрацювання складних клінічних сценаріїв, що зменшує ризику для пацієнтів у реальних умовах. Таким чином, ефективне поєднання цих методів сприяє підвищенню якості медичної освіти, розвитку критичного мислення та готовності студентів до самостійної лікарської практики.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на оптимізацію інтеграційних підходів, оцінку їхньої ефективності та розробку нових інноваційних технологій у медичній освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cherry R.A., Ali J. Current concepts in simulation-based trauma education. *The Journal of Trauma and Acute Care Surgery*. 2008. № 65. P. 1186–1193.

2. Cooney M.H., Gupton P., O'Laughlin M. Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*. 2000. № 27(3). P. 165–171.
3. Ellis R.A., Pardo A., Han F. Quality in blended learning environments – Significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education*. 2016. № 102. P. 90–102.
4. Flangan B., Nestel D., Joseph M. Making patient safety the focus: Crisis resource management in the undergraduate curriculum. *Medical Education*. 2004. № 38. P. 56–66.
5. Guze P.A. Using technology to meet the challenges of medical education. *Transactions of the American Clinical Climatological Association*. 2015. № 126. P. 260–270.
6. Hanson K.A., Borofsky M.S., Hampson L.A., & et al. (2020). Capturing the perspective of prospective urology applicants: impacts of COVID-19 on medical education. *Urology*. 2020. № 146. P. 36–42.
7. Isayeva O., Shumylo M., Khmilyar I., Myskiv I., Mylyk O. Blended learning in higher medical education: principles and strategies of teaching foreign languages. *Advanced education*. 2020. № 14. P. 11–18.
8. Issenberg S.B., McGaghie W.C., Petrusa E.R., Lee Gordon D., Scalese R.J. Feature and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*. 2005. № 27. P. 10–28.
9. Jonas C.E., Durning S.J., Zebrowski C., Cimino F. An interdisciplinary, multi-institution telehealth course for third-year medical students. *Academic Medicine*. 2019. № 94. P. 833–837.
10. Kissler S.M., Tedijanto C., Goldstein E., Grad Y.H., Lipsitch M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*. 2020. № 368. P. 860–868.
11. Lewiecki E.M., Rochelle R. Project ECHO: Telehealth to expand capacity to deliver best practice medical care. *Rheumatic Diseases Clinic of North America*. 2019. № 45. P. 303–314.
12. Maran N.J., Glavin R.J. Low-to high-fidelity simulation – a continuum of medical education? *Medical Education*. 2003. № 37. P. 22–28.
13. Morrow R., Fletcher J., Mulvihill M., Park H. The asthma dialogues: A model of interactive education for skills. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2007. № 27. P. 49–58.
14. Mukan N., Fuchyla O. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*. 2016. № 6. P. 34–39.
15. Naaj M.A., Nachouki M., Ankit A. Evaluating student satisfaction with blended learning in a gender-segregated environment. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2012. № 11(1). P. 185–200.
16. National Quality Forum. *Creating a framework to support measure development for telehealth*. 2007. Retrieved from: http://www.qualityforum.org/Publications/2017/08/Creating_a_Framework_to_Support_Measure_Development_for_Telehealth.aspx
17. O'Connor P.J., Sperl-Hillen J.M., Johnson P.E., Rush W.A., Asche S.E., Dutta P., & et al. Simulated physician learning intervention to improve safety and quality of diabetes care: A randomized trial. *Diabetes Care*. 2009. № 32. P. 585–590.
18. Pardede P. Enhancing Students' Learning Through Blended Learning. *Conference: Seminar for the 60th anniversary of Christian University of Indonesia*. 15 October, 2013. Retrieved from: https://www.academia.edu/25017322/Enhancing_Students_Learning_through_Blended_Learning
19. Peterson P.E., Horn M.B. The Ideal Blended-Learning Combination. *Education Next*. 2016. № 16(2). P. 94–95. Retrieved from: <https://www.educationnext.org/ideal-blended-learning-combination-instructional-computer-time/>
20. Scalese R.J., Obeso V.T., Issenberg S.B. Simulation Technology for Skills Training and Competency Assessment in Medical Education. *Journal of General Internal Medicine*. 2008. № 23 (1). P. 46–49.
21. Sharma P., Barrett B. Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom. *Educational Technology & Society*. 2008. № 11. P. 289–291.
22. Smith T.M. At Johns Hopkins, COVID-19 made telemedicine a mainstay in med ed. 29 October, 2021. Retrieved from: <https://www.ama-assn.org/education/accelerating-change-medical-education/johns-hopkins-covid-19-made-telemedicine-mainstay>
23. So H., Brush T.A. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*. 2008. № 51(1). P. 318–336.
24. Srinivasan M., Hwang J.C., West D., Yellowlees, P. M. (2006). Assessment of clinical skills using simulator technology. *Academic Psychiatry*, 30(6), 505–515.
25. Waseh, S., & Dicker, A. P. Telemedicine training in undergraduate medical education: Mixed-methods review. *JMIR Medical Education*. 2019. № 5(1):e12515. doi: 10.2196/12515.
26. Weinberg E.R., Auerbach M.A., Shah N.B. The use of simulation for pediatric training and assessment. *Current Opinion in Pediatrics*. 2009. № 21(3). P. 282–287.
27. WHO. Telehealth. Analysis of third global survey on eHealth based on the reported data by countries. 2016. Retrieved from: <https://www.who.int/gho/goe/telehealth>. Accessed August 5, 2020.
28. Ziv A., Ben-David S., Ziv M. Simulation Based Medical Education: An opportunity to learn from errors. *Medical Teacher*. 2005. 27(3). P. 193–199.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІДОМИХ ЛЬВІВСЬКИХ ПОЛОНІСТІВ

PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FAMOUS LVIV SPECIALISTS IN THE FIELD OF POLISH STUDIES

На Личаківському цвинтарі Львова, заснованому у 1786 році, спочивають відомі філологи-полоністи, котрі зробили вагомий внесок у дослідження польської мови та літератури, що знайшло відображення у численних статтях, монографіях, підручниках та посібниках. Нам не вдалося знайти публікацій, в яких було б розглянуто розвиток полоністики на прикладі діяльності науковців, похованих на території цього некрополя. Історія полоністики у Львові ґрунтовно представлена у працях польських та українських науковців: Маріуша Хростека, Єжи Старнавського, Андрія Козицького, Алли Кравчук, Іраїди Галенко, Володимира Качмара, Віктора Гана, Юліана Маслянки та інших. Важливими для нашого дослідження є видання відомого польського науковця, професора Станіслава Славоміра Ніцеї про Личаківський некрополь. Мета статті – проаналізувати професійну діяльність відомих львівських фахівців у галузі полоністики, похованих на Личаківському цвинтарі, та розробити екскурсійний маршрут. Встановлено, що до кола їхніх наукових інтересів входила історія польської мови та літератури, граматики та стилістика. Вони займалися складанням підручників, словників і хрестоматій, а також перекладами художніх творів. Вони досліджували питання педагогіки та дидактики, вивчали фольклористику, етнологію, діалектологію, розробляли спортивну термінологію, каліграфію та стенографію. Вони працювали професорами та викладачами в університетах та гімназіях, серед них були також журналісти, редактори, видавці, письменники і поети, бібліотекарі, історики та архівісти. Екскурсійний маршрут охоплює поховання 46 фахівців у галузі полоністики. Встановлено, що 11 могил втрачено, але на основі архівних даних можна встановити їхнє ориєнтовне місце розташування. Здійснене нами дослідження сприятиме підвищенню інтересу до розвитку філологічної науки у Львові, а також активізації генеалогічних розвідок. Продовженням наших студій буде висвітлення біограм українських мовознавців, котрі зробили внесок у розвиток полоністики, і є похованими на території цього кладовища.

Ключові слова: полоністика, історія, екскурсія, Личаківський цвинтар, Львів.

Many famous specialists in the field of Polish studies are buried at the Lychakiv cemetery in Lviv, which was founded in 1786. They made a significant contribution to the study of the Polish language and literature, which was reflected in numerous articles, monographs, textbooks, and manuals. We were unable to find any publications that would examine the development of Polish studies using the example of the activities of scholars buried at the Lychakiv cemetery. The history of Polish studies in Lviv is thoroughly presented in the works of Polish and Ukrainian scientists: Mariusz Chrostek, Jerzy Starnawski, Andrzej Kozyskiy, Alla Kravchuk, Irada Halenko, Volodymyr Kachmar, Wiktor Hahn, Julian Maslanka and others. The publications of the famous Polish scholar, professor Stanislaw Slawomir Niciejka about the Lychakiv cemetery are also important for our research. The purpose of the article is to analyze the professional activities of famous Lviv specialists in the field of Polish studies who are buried at the Lychakiv cemetery and to develop an excursion route. It was established that the history of the Polish language and literature, grammar and stylistics were included in the sphere of their scientific interests. They were engaged in compilation of textbooks, dictionaries and reading books, as well as translations of works of fiction. They researched the issues of pedagogy and didactics, studied folkloristics, ethnology, dialectology, developed sports terminology, calligraphy and shorthand. They worked as professors and teachers in universities and gymnasiums, among them there were also journalists, editors, publishers, writers and poets, librarians, historians and archivists. The excursion route covers the burials of 46 specialists in the field of Polish studies. It was found that 11 graves were lost, but on the basis of archival data it is possible to establish an accurate place of burial. In further research, we will highlight the biographies of Ukrainian linguists who contributed to the development of Polish studies and are buried at this cemetery.

Key words: Polish studies, history, excursion, Lychakiv cemetery, Lviv.

УДК 81'1(477.83)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.4>

Коваль Р.С.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Львівського державного університету
фізичної культури
імені Івана Боберського

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На Личаківському цвинтарі Львова, одному з найстаріших в Європі (заснований у 1786 році), спочивають відомі філологи-полоністи Антоні Юзеф Малецькі (1821–1913), Антоні Каліна (1846–1906), Роман Пілят (1846–1906), Пётр Хмельовські (1848–1904), Адам Креховецькі (1850–1919), Здзіслав Ґордицькі (1856–1895), Вільгельм Брухнальські (1859–1938), Юзеф Калленбах (1861–1929), Констани Войцеховські (1872–1924), Генрик Гаертнер (1892–1935) та інші. Вони зробили вагомий внесок у дослідження

польської мови та літератури, що знайшло відображення у численних статтях, монографіях, підручниках та посібниках.

Однак, на сьогодні не існує окремої публікації, в якій було б розглянуто розвиток полоністики на прикладі діяльності науковців, похованих на території цього некрополя. Все вищеперераховане підтверджує актуальність нашої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія полоністики у Львові ґрунтовно представлена у працях польських та українських науковців. Так, філолог та історик Маріуш Хростек дослідив професійну діяльність Юзефа Калленбаха,

Костанти Войцеховського, Вільгельма Брухнальського, Еміля Петцольда, Людвіка Бернацького, Генрика Гаертнера, Едварда Порембовіча, Зигмунта Черни та Казімежа Ярецького: «блискучих мовознавців, котрі поширювали славу львівської полоністичної школи далеко за межі Львова» [16]. В іншій своїй публікації він розкрив внесок львівських літературознавців у вивчення романтизму [15]. Науковець проаналізував роль класичних та романських філологів у дослідженнях історії польської літератури [14], зокрема, тих, хто похований на Личаківському цвинтарі. Історик літератури Єжи Старнавскі був автором ґрунтовної статті [25] та монографії, присвяченої видатним науковцям-полоністам [24].

Історик Андрій Козицький зробив огляд розвитку польської філології у Львівському університеті [20]. Мовознавиця Алла Кравчук проаналізувала історію полоністики у Львівському університеті з особливим акцентом на сучасному етапі діяльності кафедри польської філології [21]. У своїй спільній публікації науковці представили «історію функціонування у Львівському університеті літературознавчих та мовознавчих полоністичних кафедр у період від початку XIX до початку XXI століть» [7].

Мовознавиця Іраїда Галенко проаналізувала зародження та розвиток славістики у Львівському університеті з 1787 до 1939 років на прикладі науково-викладацької діяльності Антоні Малецького та Антоні Каліни [2]; науково-методичну роботу кафедри слов'янської філології Львівського університету в період з 1889 до 1918 років, коли там працювали, зокрема, Антоні Каліна та Францішек Крчек [3]. Іраїда Галенко дослідила внесок професора Антоні Малецького у розвиток славістики, довівши, що наукові зацікавлення відомого філолога й історика виходили за межі полоністики [1]. Життя та професійна діяльність лінгвіста, літературознавця, етнолога і перекладача, активного учасника наукового життя Львова кінця XIX – початку XX століть Францішека Крчека ретельно проаналізовані в присвяченій йому публікації [4]. Збірник «Київські полоністичні студії» (2013) містить переклад статті літературознавця Юліана Маслянки про довоєнну полоністику у Львові [8].

Історик Ян Драус розглянув розвиток Львівського університету крізь призму долі його професорів [17]. Праця «Academia Militans: Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie» (2015) є спробою фундаментального висвітлення ролі Львівського університету в історії польської науки [12].

У монографії Володимира Качмара комплексно охарактеризовано діяльність Львівського університету наприкінці XVIII – на початку XX століть, зокрема, здійснено аналіз професорсько-викладацького складу та навчально-наукових напрямів [5].

У двох томах енциклопедії Львівського національного університету імені Івана Франка опубліковані біограми відомих вчених-полоністів та історія відповідних кафедр і структурних підрозділів [11]. Ця тематика також висвітлена у ґрунтовному виданні кінця XIX століття про Львівський університет [18] та праці «Katedra Historii Literatury Polskiej w Uniwersytecie Lwowskim (1826–1904)» Віктора Гана [19].

Важливими для нашого дослідження є видання відомого польського науковця, професора Станіслава Славоміра Ніцці про Личаківський некрополь [22].

Мета дослідження – аналіз професійної діяльності вчених-полоністів і систематизація їх персоналій за ознакою поховання на території Личаківського кладовища у місті Львові у період з середини XIX століття до 1939 року з укладанням відповідного екскурсійного маршруту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рішення про створення на філософському факультеті Львівського університету кафедри історії польської мови та літератури імператор Австрії Франц I підписав у 1817 році. У різні періоди з цією кафедрою була пов'язана діяльність багатьох відомих філологів-полоністів. Історик літератури, полоніст, філолог-класик, драматург Антоні Юзеф Малецькі (1821–1913) протягом довгого часу працював у Львівському університеті, у 1872–1873 роках був його ректором. З-поміж його численних праць відзначаємо «Juliusz Słowacki jego życie i dzieła w stosunku do współczesnej epoki» (1866, у 2 томах), «Jana Kochanowskiego młodość» (1883), дві граматики польської мови (1863; 1879), написані з урахуванням її історичного розвитку і досягнень порівняльного слов'янознавства, які стали визначною подією в тогочасній полоністиці і мали великий вплив на розвиток освіти. Філолог-славіст, етнолог та етнограф Антоні Каліна (1846–1906) у 1888 році був ініціатором створення кафедри порівняльної філології слов'янських мов. У 1904 році його обрали ректором Львівського університету, але за станом здоров'я він відмовився від посади. З середини 90-х років XIX століття Антоні Каліна захопився етнографією, у 1895 році заснував у Львові Польське народознавче товариство («Polskie Towarzystwo Ludoznawcze»), котре мало свій друкований орган «Lud». Особливо плідно Антоні Каліна працював у галузі полоністики, досліджуючи, зокрема, історію польської мови та діалектологію. Одними з основних його праць були «Formy gramatyczne języka polskiego do końca XVIII wieku» (1883), «System koniugacji polskiej» (1889), «Mowa kaszubska, jako narzecze języka polskiego» (1893) [1; 2; 7; 25].

Мовознавець, літературознавець, етнолог, перекладач та бібліограф Францішек Крчек (1869–1916) був співзасновником уже згаданого

товариства. Його мовознавчі публікації стосуються переважно історії польської писемності та генези окремих ланок звукової і лексичної систем польської мови на слов'янському та індоєвропейському порівняльному тлі [4]. Зазначимо, що на віднайденому місці поховання Францішека Крчека на полі 75 дирекцією Музею «Личаківський цвинтар» встановлений пам'ятний знак (хрест). Відомий мовознавець Генрик Гаертнер (1892–1935) працював у Любліні, Кракові та Львові, був автором багатьох наукових і навчально-методичних праць, зокрема, «O zadaniach stylistyki» (1922), «Nauka o języku polskim: wskazówki do samokształcenia: ze słowniczkiem terminów gramatycznych i pomocniczych» (1927), «O naukę gramatyki polskiej w szkole średniej» (1928), «Poradnik gramatyczny: najważniejsze prawidła i wskazówki gramatyczne z podaniem form nastręczających wątpliwości – a ze szczególnem uwzględnieniem poprawnego wymawiania i stosunku mowy żywej do pisanej do użytku szkół powszechnych i średnich» (1933), «Dydaktyka nauki o języku polskim» (1936) та інших.

Однією з актуальних тем полоністичних досліджень була національна література. Письменник, публіцист та історик Владислав Завадзкі (1824–1891) був літописцем Львова і Галичини, автором праць «Literatura w Galicji, 1772–1848» (1878), «Dziennikarstwo w Galicji w roku 1848» (1878), «Ludwik Nabelak: opowieść historyczna» (1886). Літературознавець, засновник львівської наукової історико-літературної школи Роман Пілят (1846–1906) у 1890–1891 роках був ректором Львівського університету. У 1886 році у Львові засноване Літературне товариство імені Адама Міцкевича, головним ініціатором створення і першим головою якого у 1886–1901 роках був Роман Пілят. Його наукові інтереси стосувалися текстології й історії польської літератури, творчості Адама Міцкевича. Роман Пілят написав такі праці: «O literaturze politycznej Sejmu Czteroletniego, 1788–1792» (1872), «Pieśń «Bogarodzica». I. Restytucja tekstu pieśni» (1879), «Początek publicystyki literackiej w Polsce. Czasopisma «uczone»» (1882), «Jak należy wydawać dzieła polskich pisarzy XVI i XVII w.?: referat na zjazd im. Kochanowskiego» (1884), «Historia literatury polskiej» (1926, 3 томи), «Gramatyka języka polskiego: wykłady uniwersyteckie» (1909, 2 томи, за редакцією Францішека Крчека). Відомий історик літератури, літературний критик Пьотр Хмельовскі (1848–1904) був автором численних наукових праць з полоністики: «Utylityzm w literaturze» (1872), «Autorki polskie wieku XIX. Studium literacko-obyczajowe. Serya pierwsza» (1885), «Studia i szkice z dziejów literatury polskiej. Serya 1–2» (1886), «Adam Mickiewicz. Zarys biograficzno-literacki» (1886, 2 томи), «Nasi powieściopisarze: zarysy

literackie» (1887), «Józef Ignacy Kraszewski: zarys historyczno-literacki» (1888), «Zarys najnowszej literatury polskiej (1864–1897)» (1898), «Nasza literatura dramatyczna: szkice nakreślone» (1898, 2 томи), «Metodyka historyi literatury polskiej» (1899), «Historia literatury polskiej» (1899–1900, 6 томів), «Dzieje krytyki literackiej w Polsce» (1902), «Jan Kasprowicz: próba charakterystyki» (1904). Письменник, критик, драматург, історик літератури Адам Креховецькі (1850–1919) у 1883–1918 роках був редактором видання «Gazeta Lwowska», публікував додаток «Przewodnik Naukowy i Literacki», присвячений науковій, історичній та літературній проблематиці. Він був також одним із ініціаторів встановлення у Львові пам'ятника Адаму Міцкевичу. Здіслав Ґординьскі (1856–1895) досліджував історію польської літератури, разом з Романом Пілятом створив комісію з опрацювання повної бібліографії Адама Міцкевича, був автором праць «Brodzińskiego lata szkolne» (1888), «Mickiewicz i Brodziński» (1890), «Obraz piśmiennictwa polskiego XV–XIX wieku» (1893). Історик польської літератури Броніслав Чарнік (1858–1918) протягом багатьох років працював в Оссолінеумі (польській науково-культурній інституції, яка розпочала свою діяльність у Львові у 1827 році, а після Другої світової війни знаходиться у Вроцлаві), досліджував творчість Адама Міцкевича та Яна Непомуцена Камінського, цікавився вивченням культури Галичини, займався порівняльним літературознавством. Вільгельм Адольф Брухнальскі (1859–1938) у 1904–1931 роках завідував кафедрою історії польської мови та літератури у Львівському університеті. Він був автором багатьох праць, з-поміж яких відзначаємо: «O źródłach niektórych utworów poetycznych polskich XV i XVI wieku» (1884), «Źródła historyczne «Konrada Wallenroda»» (1889), «Pierwsze utwory Mickiewicza. Naśladowanie w literaturze galicyjskiej (1822–1830)» (1894), ««Sonety» Mickiewicza w literaturze galicyjskiej w latach 1827–1828» (1898), «Mickiewicz – Niemcewicz: studium historyczno-literackie. T. 1, Twórczość Mickiewicza do r. 1824» (1907), «Rozwój twórczości pisarskiej Mikołaja Reja» (1907), «Epistulografia jako źródło literatury renesansowej w Polsce» (1910), «Stulecie Gazety Lwowskiej 1811–1911» (1911, співавтор), «Z dziejów panegiriku w Polsce» (1917). Історик польської літератури Юзеф Калленбах (1861–1929) працював в університетах Варшави, Вільнюса, Львова і Кракова, написав дослідження «Adam Mickiewicz» (1897), яке мало кілька перевидань, «Zygmunt Krasiński: życie i twórczość lat młodych (1812–1838), T. 1–2» (1904), «O nieznanym utworach Adama Mickiewicza (1817–1820)» (1909). Історик польської літератури Конstantи Войцеховскі (1872–1924) працював у гімназіях Стрия та Львова, згодом у Львівському університеті. Він був автором

праць: «W dwudziestą piątą rocznicę założenia «Czytelnia Akademickiej» we Lwowie (1867–1892)» (1892), «Kajetan Koźmian: życie i dzieła» (1896), «Uniwersytet Jagielloński i jego dzieje. W pięćsetną rocznicę jego założenia» (1900), «Werter w Polsce» (1904), «Zwięzły podręcznik historii literatury polskiej» (1906), «O Zygmuncie Krasieńskim» (1911), «Piotr Skarga» (1912), «Bolesław Prus» (1913), «Ignacy Krasicki: życie i dzieła» (1914), «Henryk Sienkiewicz» (1917), ««Pan Tadeusz» Mickiewicza a romans Waltera Scotta» (1919), «Historia powieści w Polsce: rozwój typów i form romansu polskiego na tle porównawczem» (1925), «Wiek oświecenia: historia literatury wieku oświecenia w Polsce» (1926), «Dzieje literatury polskiej» (1926). Педагог Тадеуш Піні (1872–1937) був редактором багатьох праць, присвячених літературі романтизму, досліджував творчість Адама Міцкевича, Юліуша Словацького, Зигмунта Красінського, Стефана Гарчинського, Владислава Сирокомлі та інших [7; 8; 11; 14; 15; 16; 19; 20; 24; 25].

Перекладацька та видавнича діяльність посідали важливе місце у професійному житті полоністів. Поет Кароль Баліньскі (1817–1864) переклав з іспанської польською мовою трагедію Педро Кальдерона «Los dos amantes del cielo» під назвою «Kochankowie nieba» (1858). Поет і драматург Аурелі Урбаньскі (1844–1901) здійснив переклад польською мовою творів Генріха Гейне, Едгара По та Мольєра (Жана-Батиста Поклена). Громадський діяч, драматург, літературний критик, перекладач Людоміл Герман (1851–1920) переклав відому середньовічну німецьку епічну поему «Nibelungenlied» – «Niedola Nibelungów» (1884). Літературознавець Леон Стернклар (1866–1937) перекладав з французької та італійської мов [26]. Видатний вчений, філолог-романіст, засновник однойменної кафедри (1897) у Львівському університеті Едвард Порембовіч (1862–1937), був автором праць «Antologia prowansalska: wybór poezji trubadurów i felibrow XI–XIX wieku» (1887), «Ruch literacki południowo-zachodniej Europy» (1888–1889), «Andrzej Morsztyn: przedstawiciel baroku w poezji polskiej» (1893), «Pieśni ludowe celtyckie, germańskie, romańskie» (1909), «Nowe pięć wieków średnich» (1916) [6]. Він переклав польською мовою «Божественну комедію» («Boska Komedia») Данте (1899–1906) [23]. Книгар, видавець та літератор Адам Домінік Бартошевіч (1838–1886) у 1869 році заснував літературний часопис «Mrówka», який публікував популярну книжкову серію з кращими творами польських та іноземних класиків. Історик, архівіст, письменник, директор Оссолінеуму Август Бельовскі (1806–1876) переклав польською мовою «Слово о полку Ігоревім» («Wyprawa Igora na Połowie: poemat słowiański»), працював над виданням тлумачного словника польської мови Самуїла Лінде.

Людвік Бернацкі (1882–1939) був істориком польської літератури і театру, видавцем, бібліотекарем, бібліографом, директором Оссолінеуму у Львові у 1918–1939 роках. Він написав монографічне дослідження «Pierwsza książka polska. Studium bibliograficzne. Z 86 podobiznami» (1918). Помер 19 вересня 1939 року у Львові, рятуючи колекції Оссолінеуму. Був похований у дворі Оссолінеуму. У 75-ту річницю його смерті урну з землею з місця поховання урочисто перенесено до родинної гробниці на полі 5 Личаківського кладовища [22].

Багато полоністів здійснили вагомий внесок у розвиток системи освіти у Галичині. Філолог та педагог Євгеніуш Лазовскі-Лада (1807–1868) був автором праць та підручників з граматики польської мови. Педагог та шкільний інспектор Болеслав Адам Барановскі (1844–1916), редактор видання «Szkoła», викладав польську мову та історію польської літератури у гімназіях Львова та Станіславова (тепер Івано-Франківськ). Педагог Юзеф Чернецькі (1847–1929), викладач німецької та класичних мов, автор спогадів про Бережани «Brzeżany: pamiątki i wspomnienia» (1905), написав також «Przewodnik do wzorów pisma ozdobnego» (1897), «Najdawniejsze wzory pisma polskiego i polskie podręczniki do nauki kaligrafii: przyczynki do dziejów pedagogii, dydaktyki i metodyki w szkołach i domach polskich» (1902), «Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego» (1904, співавтори Józef Szablowski та Stefan Tatuch). Видатний педагог-дидактик, полоніст, філолог-класик, громадський та освітній діяч Францішек Прухніцкі (1847–1911) з 1875 року викладав польську і латинську мови в гімназії імені Франца Йосифа у Львові, був автором підручників з польської мови та практикумів з вивчення латинської мови. Одна з його доньок, Анна, вийшла заміж за філолога-класика Едмунда Скарбінського / Edmund Skarbiński (1886–1940), похованого на полі 62 Личаківського цвинтаря (могила не збереглася). Викладач польської та німецької мов Ромуальд Старкель (1850–1888) від 1886 року був головним редактором тижневика «Szkoła», працював над виданнями шкільних навчальних посібників, зокрема, польських читанок. Фольклорист, мовознавець та діалектолог Шимон Матусяк (1854–1922), котрий працював учителем у Бохні, Кракові, Коросно, був автором праць з історії Польщі та досліджень польської мови, наприклад, «O niektórych zjawiskach języka polskiego» (1885). Відомий філолог-германіст і полоніст Еміль Петцольд (1859–1932), котрий здобув освіту у Львові та Мюнхені, працював у гімназіях Самбора та Львова, у Варшавському та Львівському університетах, займався компаративістськими дослідженнями німецької та польської літератур. Він був автором підручників з польської та німецької мов для шкіл та гімназій. Публіцист, діяч польського

гімнастичного товариства «Sokół» Вацлав Міхал Божемські (1868–1935) викладав польську мову у львівських гімназіях. Його дружина Вільгельміна Божемська / *Wilhelmina Borzemska* (1876–1944) навчала української та німецької мов у семінаріях Львова [22].

Класичні філологи також доклалися до розвитку польського словникарства. Зигмунт Венцлевські (1824–1887), котрий у 1877–1878 роках був ректором Львівського університету, написав «*Słownik łacińsko-polski do autorów klasycznych zwykle po gimnazjach czytanych*» (1851) та «*Słownik grecko-polski*» (1868). Він також здійснив низку перекладів творів античних авторів. Броніслав Кручківський (1849–1918), котрий з 1879 року працював у Львівському університеті, а в 1901–1902 роках – його ректор, був співавтором праці «*Słownik łacińsko-polski do użytku szkół średnich*» (1907) [14]. Другий співатор цього словника Юліан Дольницькі (1854–1919) похований у гробниці Ягнерів-Дольницьких на полі 71 Личаківського кладовища.

Додамо також, що один з творців польської системи стенографії Любін Францішек Олевінський (1825–1879), котрий керував стенографічним бюро Галицького сейму, у 1864 році написав відому працю «*Nauka stenografii polskiej*». Феліціан Яцковські (1843–1900) вивчав стенографію на курсах Любіна Олевінського, а також розробляв власну методику. Його *magnum opus* «*Nauka stenografii polskiej podług zasad systemu Franciszka Ksawerego Gabelsbegera i praktycznych doświadczeń ułożona*» (1868) [13].

З-поміж інших відомих персоналій, котрі зробили свій внесок у розвиток полоністики, назвемо: актора та режисера, одного з основоположників польського професійного театру, перекладача та дослідника польської мови Яна Непомуцена Камінського (1777–1855); етнографа, фольклориста, поета, драматурга, театрального критика Вацлава Міхала Залеського (1799–1849), автора відомого фольклористичного збірника «*Pieśni polskie i ruskie ludu Galicyjskiego*» (1833); публіциста, поета, перекладача, політичного діяча Александра Лешека Дунін-Борковського (1811–1896), котрий написав праці «*Kozak*» (1836), «*Uwagi ogólne nad literaturą w Galicji*» (1842), «*Parafiańszczyzna*» (1843–1849), «*O powych powieściach polskich*» (1847); знаного поета, літератора, публіциста, організатора культурно-освітнього життя, співзасновника Літературного товариства імені Адама Міцкевича та видавництва «*Macierz Polska*» (1883) Владислава Белзу (1847–1913), автора відомого вірша «Катехизм польської дитини» («*Katechizm polskiego dziecka*», 1900) [22]. Додамо, що польське гімнастичне товариство «Sokół» було створене у Львові в 1867 році. Значний внесок у розвиток польської спортивної термінології здійснили лікар, перший редактор видання «*Przewodnik gimnastyczny*» Тадеуш

Жулінські (1839–1885) та популяризатор фізичного виховання Антоні Мацей Дурські (1854–1908) [10].

Жіноцтво також активно займалося полоністикою. На Личаківському цвинтарі поховані: учителька, перекладачка та діячка жіночого руху Касильда Куліковська (1841–1894); знаменита письменниця, авторка творів на соціальні, патріотичні та революційні теми, перекладачка Марія Конопницька (1842–1910); педагог Вікторія Нєдзялковська (1851–1914), котра у 1876 році разом зі своєю сестрою Климентиною заснувала у Львові першу жіночу гімназію гуманістичного профілю (з 1901 року – ліцей), а в 1908 році відкрила ще один навчальний заклад, де сама викладала польську літературу; учителька, освітня і громадська діячка, видавець Марія Вислоухова (1858–1905), авторка перекладів польською з сербської, чеської, словенської та російської мов [22].

На жаль, окремі поховання полоністів не збереглися. Письменник, історик, драматург, перекладач Маурици Дзєдушицькі / *Maurycy Dzieduszycki* (1813–1877) багато років працював в Оссоліне-умі. Був похований у родинній каплиці на полі 73, наземна частина якої зруйнована під час Другої світової війни. Юзеф Поліньські / *Józef Poliński* (1828–1901) працював у стенографічному бюро Галицького сейму. У квітні 1864 року заснував «*Pierwsze Galicyjskie Towarzystwo Stenografów we Lwowie*» і за власний кошт публікував видання «*Biblioteka stenograficzna*», яке виходило протягом 20 років. У 1879–1891 роках – лектор стенографії Львівського університету, автор численних праць, присвячених польській системі стенографії. Його син Роман Поліньські / *Roman Poliński* (1856–1918), журналіст та стенограф, написав «*Podręcznik nauki stenografii polskiej*» (1868–1921, 11 видань), «*Początki nauki stenografii do wykładu w szkołach*» (1909) [13]. Вони були поховані на полі 19. Філолог-полоніст та поет Філіп Ольпінські / *Filip Olpiński* (1842–1926) був автором праць «*Praktyczna gramatyka języka polskiego*» (1872) та «*Praktyczna gramatyka języka polskiego większa*» (1878). Був похований на полі 13. Філолог-класик, полоніст, поет, перекладач Францішек Конарські / *Franciszek Konarski* (1857–1907) працював у гімназіях Львова. Був похований на полі 22. Історик літератури та педагог Броніслав Консіновські / *Bronisław Kąsinowski* (1861–1918) викладав класичні та польську мови в гімназіях Бродів, Перемишля та Львова. Був похований на полі 21. Педагог, історик літератури та полоніст Войцех Ґжеґожевіч / *Wojciech Grzegorzewicz* (1864–1931), котрий працював учителем у Стрию, Львові та Тлумачі, був похований на полі 32 [22]. Педагог, літератор, бібліотекар та громадський діяч Генрик Копя / *Henryk Kopia* (1866–1933) працював у гімназіях Львова, Сянока, Сокаля, викладав польську та

латинську мови, історію, був також бібліотекарем. Брав активну участь у розвитку системи освіти в Галичині. Автор та співавтор багатьох наукових праць, зокрема, латинсько-польських словників. Був похований на полі 73 [9]. Філолог-полоніст та гімназійний професор Вінценти Кубік / Wincenty Kubik (1866–1935), автор літературознавчої праці «Geneza Trenów J. Kochanowskiego» (1903) та поеми «Nuda: patronka szkoły, wszechwładna bogini. Powieść z lat dawnych» (1907, під псевдонімом Nudzimir). Був похований на полі 62. Філолог, літературознавець, історик та бібліотекар Тадеуш Стерналь / Tadeusz Sternal (1869–1986) займався історією Польщі, вивчав творчість польських письменників, написав книги «Oblężenie Kamieńca w powieści i historyi: studyum historyczno-literackie» (1890), «Z powodu dzieła Stanisława Tarnowskiego o Zygmuncie Krasińskim» (1894). Був похований на полі 4. Педагог та історик літератури Юзеф Маурер / Józef Maurer (1879–1926) працював у гімназії Святої Анни у Кракові, згодом в гімназії імені Франца-Йосифа у Львові, досліджував творчість Юліуша Словацького. Був похований на полі 35 [22].

Усі поховання, про котрі йшла мова, верифіковані авторами цієї праці *de visu* на території Личаківського цвинтаря. Це зробило можливим укладання оптимального екскурсійного маршруту, який ми пропонуємо: Юзеф Калленбах / Józef Kallenbach (поле 1) → Владислав Белза / Władysław Bełza (поле 1) → Юзеф Чернецькі / Józef Czernecki (поле 1) → Францішек Прухніцкі / Franciszek Próchnicki (поле 1) → Вацлав Міхал Божемські / Wacław Michał Borzemski (поле 1) → Пьотр Хмельовські / Piotr Chmielowski (поле 1) → Марія Конопницька / Maria Konopnicka (поле 1) → Антоні Мацей Дурські / Antoni Maciej Durski (поле 1) → Людоміл Герман / Ludomił German (поле 59) → Антоні Каліна / Antoni Kalina (поле 59) → Александр Лешек Дунін-Борковські / Aleksander Leszek Dunin-Borkowski (поле 62) → Броніслав Кручківські / Bronisław Kruczkiewicz (поле 62) → Констати Войцеховські / Konstanty Wojciechowski (поле 27) → Аурелі Урбанські / Aureli Urbański (поле 9) → Адам Домінік Бартошевіч / Adam Dominik Bartoszewicz (поле 7) → Шимон Матусяк / Szymon Matusiak (поле 6) → Вацлав Міхал Залескі / Wacław Michał Zaleski (поле 6) → Євгеніуш Лазовські-Лада / Eugeniusz Łazowski-Łada (поле 5) → Людвік Бернацкі / Ludwik Bernacki (поле 5) → Генрик Гаертнер / Henryk Gaertner (поле 11) → Броніслав Чарнік / Bronisław Czarnik (поле 15) → Любін Францішек Олевінські / Lubin Franciszek Olewiński (поле 20) → Ян Непомуцен Камінські / Jan Nepomucen Kamiński (поле 20) → Леон Стернклар / Leon Sternklar (поле 32) → Кароль Балінські / Karol Baliński (поле 21) → Еміль Петцольд / Emil Petzold (поле 13) → Едвард Порембовіч / Edward Porębowicz (поле 13) → Касильда

Куліковська / Kasylda Kulikowska (поле 13) → Марія Вислоухова / Maria Wysłouchowa (поле 13) → Тадеуш Піні / Tadeusz Pini (поле 13) → Вільгельм Адольф Брухнальські / Wilhelm Adolf Bruchnalski (поле 13) → Август Бельовські / August Bielowski (поле 22) → Здзіслав Гординьські / Zdzisław Hordyński (поле 51) → Францішек Крчек / Franciszek Krček (поле 75) → Казімеж Віктор Ярецькі / Kazimierz Wiktor Jarecki (поле 74) → Владислав Завадзкі / Władysław Zawadzki (поле 56) → Феліціан Яцковські / Felicjan Jackowski (поле 4) → Болеслав Адам Барановські / Bolesław Adam Baranowski (поле 4) → Ромуальд Старкель / Romuald Starkel (поле 57) → Тадеуш Жулінські / Tadeusz Żuliński (поле 72) → Юліан Дольніцкі / Julian Dolnicki (поле 71) → Роман Пілят / Roman Pilat (поле 71) → Зигмунт Венцлевські / Zygmunt Węclewski (поле 68) → Адам Креховецькі / Adam Krechowiecki (поле 68) → Антоні Юзеф Малецькі / Antoni Józef Małecki (поле 67) → Вікторія Недзялковська / Wiktoria Niedziałkowska (поле 3).

Висновки. Встановлено, що до сфери наукових інтересів провідних філологів-полоністів, котрі знайшли місце вічного спочинку на Личаківському цвинтарі Львова, належали історія польської мови та літератури, граматики та стилістика. Вони займалися укладанням підручників, словників та читанок; перекладами творів художньої літератури; досліджували питання педагогіки та дидактики; вивчали фольклористику, етнологію, діалектологію; розвивали спортивну термінологію; розробляли методику навчання каліграфії та стенографії.

Філологи-полоністи працювали викладачами в університетах та гімназіях, професійно займалися журналістикою, видавничою справою та редагуванням, серед них були письменники, бібліотекарі, історики та архівісти. Ректорами Львівського університету були Антоні Юзеф Малецькі, Зигмунт Венцлевські, Роман Пілят, Броніслав Кручківські, Антоні Каліна та Едвард Порембовіч. Роман Пілят був ініціатором і першим головою створеного у Львові літературного товариства імені Адама Міцкевича, Антоні Каліна був одним із засновників Польського народознавчого товариства, Адам Креховецькі долучився до встановлення пам'ятника Адаму Міцкевичу, Вільгельм Брухнальські протягом багатьох років очолював кафедру польської мови та літератури, Едвард Порембовіч був засновником кафедри романської філології у Львівському університеті, Людвік Бернацкі більше 20 років керував Осолоїнеумом.

Укладений екскурсійний маршрут охоплює поховання 46 філологів-полоністів. Виявлено, що 11 поховань не збереглося, однак на основі архівних даних (зокрема, записів у книгах поховань Личаківського кладовища) можливо встановити їхнє орієнтовне місце розташування. Здійснене

нами дослідження сприятиме підвищенню інтересу до розвитку філологічної науки у Львові, а також активізації генеалогічних розвідок.

Продовженням наших студій буде висвітлення біограм українських мовознавців, котрі зробили внесок у розвиток полоністики. Екскурсійний маршрут місцями поховань Лукії Гумецької, Пилипа Деркача, Михайла Онишкевича, Теодозія Старака та інших сприятиме популяризації як професійної діяльності українських вчених, так і Личаківського некрополя в цілому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галенко І. Внесок професора Антоні Малецького в розвиток славістики. Проблеми слов'янознавства. Вип. 53. Львів, 2003. С. 39–57. <http://dx.doi.org/10.30970/sls.2003.53.2537>.
2. Галенко І. Мовознавча славістика у Львівському університеті (1787–1939). Проблеми слов'янознавства. Вип. 54. Львів, 2004. С. 44–60. <http://dx.doi.org/10.30970/sls.2004.54.2507>.
3. Галенко І. Науково-методична робота кафедри слов'янської філології Львівського університету (1889–1918). Проблеми слов'янознавства. Вип. 51. Львів, 2000. С. 39–45. <http://dx.doi.org/10.30970/sls.2000.51.2627>.
4. Галенко І. Професор Францішек Крчек: життєпис та науковий доробок (1869–1916). Проблеми слов'янознавства. Вип. 52. Львів, 2002. С. 21–39. <http://dx.doi.org/10.30970/sls.2002.52.2595>.
5. Качмар В. Львівський університет у 1784–1918 роках: організаційні, освітньо-наукові та національні трансформації: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 531 с.
6. Коваль Р. С., Романчук О. В., Матлашенко Л. В. Професійна діяльність відомих львівських філологів-романістів. Інноваційна педагогіка. Вип. 69, т. 1, 2024. С. 25–31. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.4>.
7. Козицький А., Кравчук А. Полоністика у Львівському університеті. Наукові зошити історичного факультету Львівського університету. Збірник наукових праць. Вип. 10, 2009. С. 13–35.
8. Маслянка Ю. Львівська довоєнна полоністика. Київські полоністичні студії. Т. 23. 2013. С. 256–280.
9. Надрага М. Генрик Копія – бібліотекар, педагог, громадський діяч. Записки Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника. 2011. № 3. С. 295–310.
10. Приступа Є. Н., Романчук О. В., Коваль Р. С., Базиляк Н. О., Мельник Ю. О., Матлашенко Л. В. Поховання спортсменів на Личаківському кладовищі. Львів: Компанія «Манускрипт», 2015. 64 с.
11. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка: в 2 т. / Видавнича рада: І. О. Вакарчук (голова), М. В. Лозинський (заст. голови), Р. М. Шуст (заст. голови), В. М. Качмар (відп. секретар) та ін. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. Т. I: А–К. 716 с. + 112 вкл.; Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. Т. II: Л–Я. 764 с. + 224 вкл.
12. Academia Militans: Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie / red., wstęp i zakończenie Adam Redzik. Kraków: Wydawnictwo Wysoki Zamek, Instytut Pamięci Narodowej, 2015. 1302 s.
13. Bobrowska S. Ogólne dzieje stenografii; Taub Szymon. Teoria i dzieje stenografii polskiej. Wydane nakładem Zespołu Tow. Sten. syst. Polińskiego na Woj. Śląskie w Katowicach. Katowice, 1931. 439 s.
14. Chrostek M. Lwowscy filolodzy klasyczni i nowożytni w roli historyków literatury polskiej. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne, 145, z. 2. 2018. S. 339–354. <https://doi.org/10.4467/20844069PH.18.017.7819>.
15. Chrostek M. Przełomowe osiągnięcia lwowskich filologów w badaniach polskiego romantyzmu do roku 1939. Studia Historiae Scientiarum, 20, 2021. s. 87–166. <https://doi.org/10.4467/2543702XSHS.21.005.14036>.
16. Chrostek M. Złote lata polonistyki lwowskiej (1919–1939). Rzeszów, 2016. 638 s.
17. Draus J. Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni. Kraków, 2007. 328 s.
18. Finkel L., Starzyński S. Historia Uniwersytetu Lwowskiego: W 2 cz. Lwów, 1894. część I, XVI+351 s.; część II, 442 s.
19. Hahn W., Katedra Historii Literatury Polskiej w Uniwersytecie Lwowskim (1826–1904), Gazeta Wieczorna, 1912, nr 704.
20. Kozyckij A. 190 lat historii katedr filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim. Postscriptum Polonistyczne, nr 1 (3), 2009. S. 209–222.
21. Krawczuk A. Rozwój polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim. Język Polski, 93 (3), 2013. S. 150–161. <https://doi.org/10.31286/Jp.93.3.2>.
22. Nicieja S. Nicieja S. S. Ogród snu i pamięci. Dzieje Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010. Opole, 2011. 544 s.
23. Nikliborc A. Wspomnienie o Edwardzie Porębowiczu: w 40 rocznicę śmierci. Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej. 69, 1, 1978. S. 223–230.
24. Starnawski J. Sylwetki lwowskich historyków literatury. Łódź, 1997. 258 s.
25. Starnawski J. Zarys dziejów katedr historii literatury polskiej w Uniwersytecie Lwowskim. Analecta 1/2, 1992. S. 7–79.
26. Stawicki S., Stoiński J. Sternklar Leon. Polski Słownik Biograficzny. Tom XLIII, Warszawa-Kraków, 2004–2005. S. 483–484.

ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСНОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

TEACHING LATIN AS A BASIS FOR FORMING THE PROFESSIONAL LEXICAN OF FUTURE SPECIALISTS

Викладання латинської мови в сучасній освітній практиці займає важливе місце у формуванні професійної лексики майбутніх фахівців, зокрема у медичній, юридичній, технічній та гуманітарній галузях. Латинська мова, як основа термінології багатьох наукових дисциплін, сприяє глибшому розумінню професійної лексики, її семантики та етимології, що, у свою чергу, розвиває професійну компетентність студентів. Засвоєння латинської мови дозволяє майбутнім фахівцям оволодіти систематизованим підходом до вивчення міжнародних термінів, які є інтегральною складовою професійного спілкування. У процесі навчання увага зосереджується на морфологічній і синтаксичній структурі латинської мови, що сприяє аналітичному мисленню студентів та підвищує їхню здатність розуміти структуру складних термінів у професійних текстах. Особлива роль відводиться розгляду латинських коренів, префіксів і суфіксів, що дозволяє студентам легко ідентифікувати значення термінів у контексті. Цей підхід підсилює міждисциплінарний зв'язок та сприяє формуванню навичок роботи з текстами професійного спрямування, зокрема науковими статтями, інструкціями, протоколами тощо. Латинська мова також виконує культурну функцію, знайомлячи студентів із історичними аспектами формування термінологічної системи. Це сприяє розвитку їхнього світогляду, розширює уявлення про історію професійної діяльності та її зв'язок із сучасними практиками. Використання кейсів та інтерактивних методів навчання забезпечує більшу залученість студентів до навчального процесу. Таким чином, викладання латинської мови є важливим компонентом професійної підготовки, забезпечуючи студентів необхідними знаннями для успішного оволодіння спеціальністю. Залучення інноваційних методик, міждисциплінарного підходу та формування термінологічної компетентності гарантує ефективність цього навчального процесу.

Ключові слова: латинська мова, професійна лексика, термінологія, міждисциплінарний

підхід, аналітичне мислення, інтерактивні методи, термінологічна компетентність.

Teaching Latin in modern educational practice occupies an important place in the formation of the professional vocabulary of future specialists, in particular in the medical, legal, technical and humanitarian fields. Latin, as the basis of the terminology of many scientific disciplines, contributes to a deeper understanding of professional vocabulary, its semantics and etymology, which, in turn, develops the professional competence of students. Mastering Latin allows future specialists to master a systematic approach to the study of international terms, which are an integral part of professional communication. In the learning process, attention is focused on the morphological and syntactic structure of the Latin language, which promotes students' analytical thinking and increases their ability to understand the structure of complex terms in professional texts. A special role is given to the consideration of Latin roots, prefixes and suffixes, which allows students to easily identify the meaning of terms in context. This approach strengthens the interdisciplinary connection and contributes to the formation of skills in working with texts of a professional nature, in particular scientific articles, instructions, protocols, etc. Latin also performs a cultural function, introducing students to the historical aspects of the formation of the terminological system. This contributes to the development of their worldview, broadens the understanding of the history of professional activity and its connection with modern practices. The use of cases and interactive teaching methods ensures greater involvement of students in the educational process. Thus, teaching Latin is an important component of professional training, providing students with the necessary knowledge for successful mastery of the specialty. The involvement of innovative methods, an interdisciplinary approach and the formation of terminological competence guarantees the effectiveness of this educational process.

Key words: Latin, professional vocabulary, terminology, interdisciplinary approach, analytical thinking, interactive methods, terminological competence.

УДК 378.01.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.5>

Миронова Л.А.,
ст. викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Кравченко О.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Черкаської медичної академії

Горлова О.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри світової літератури
Дорлівського інституту іноземних мов
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Герман Л.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри європейських мов
Державного біотехнологічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному світі, що характеризується швидким розвитком науки, техніки та глобалізаційними процесами, формування професійної компетентності майбутніх фахівців набуває особливого значення. Одним із ключових аспектів цієї компетентності є опанування професійної лексики, яка є основою для ефективного спілкування у професійному середовищі, розуміння спеціалізованих текстів, а також розвитку міждисциплінарних зв'язків. У цьому контексті латинська мова, що історично є основою для формування термінології багатьох наукових і технічних дисциплін, виступає потужним

інструментом для розвитку термінологічної грамотності студентів.

Латинська мова лежить в основі медичної, юридичної, біологічної, технічної, філологічної та інших галузей науки, забезпечуючи єдність і стандартизацію термінологічного апарату в межах міжнародного професійного дискурсу. Водночас, незважаючи на її важливість, рівень володіння латинською мовою серед студентів часто є недостатнім через складність граматичної системи, відсутність актуалізованих методик навчання та невисоку мотивацію студентів, які нерідко сприймають латинську мову як архаїчний предмет. Це створює низку проблем у підготовці фахівців,

зокрема у формуванні навичок правильного розуміння та використання професійних термінів.

Однією з ключових проблем є недостатній акцент на практичному застосуванні знань латинської мови у професійній діяльності. Традиційні методи викладання, орієнтовані на механічне заучування граматичних форм і окремих термінів, часто не враховують необхідності інтеграції знань у реальний професійний контекст. Це обмежує здатність студентів до використання термінології у професійному середовищі та знижує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Ще однією проблемою є недостатнє впровадження інтерактивних методів навчання, які могли б сприяти підвищенню зацікавленості студентів у вивченні латинської мови. Використання кейс-методів, проектної діяльності, цифрових інструментів, а також міждисциплінарних підходів могло б значно покращити процес навчання. Проте, часто ці інновації залишаються лише теоретичними рекомендаціями і не знаходять достатньої реалізації у практиці викладання.

Складність також полягає у неврахуванні культурного й історичного аспекту викладання латинської мови, що є важливим для розуміння контексту виникнення термінів. Латинська мова не лише служить інструментом для засвоєння професійної лексики, але й відкриває доступ до багатомовної історії формування професійної діяльності, що дозволяє студентам побачити зв'язок між традиціями та сучасними тенденціями. Однак цей аспект часто залишається поза увагою в сучасних освітніх програмах.

Нарешті, важливим викликом є недостатня кількість навчально-методичних матеріалів, які враховують сучасні вимоги до професійної підготовки студентів. Багато наявних підручників з латинської мови не адаптовані до специфіки окремих спеціальностей, що знижує ефективність навчального процесу. Для вирішення цієї проблеми необхідно розробляти інноваційні програми, що враховують як загальноосвітні, так і професійні потреби студентів.

Таким чином, проблема викладання латинської мови у контексті формування професійної лексики є багатогранною і потребує комплексного підходу. Її вирішення має базуватися на модернізації освітніх програм, впровадженні інтерактивних методик, посиленні практичної спрямованості навчання, а також розробці спеціалізованих навчальних матеріалів, що враховують потреби конкретних спеціальностей.

Ще одним важливим аспектом є необхідність адаптації процесу викладання латинської мови до сучасних цифрових реалій. У той час як цифрові технології вже активно інтегруються у викладання багатьох дисциплін, латинська мова залишається в стороні від цих інновацій. Використання

сучасних онлайн-платформ, мобільних додатків, інтерактивних симуляторів і штучного інтелекту для навчання латинській мові могло б значно покращити ефективність і доступність навчання, особливо в умовах дистанційної освіти.

Крім того, варто звернути увагу на проблему міжкультурного контексту у викладанні латинської мови. Оскільки латинська є основою для багатьох мов і культур, її вивчення могло б стати інструментом для формування міжкультурної компетентності студентів. Це особливо актуально у глобалізованому світі, де взаємодія між різними культурами є невід'ємною частиною професійної діяльності. Проте, на практиці, викладання латинської часто ігнорує цей потенціал, фокусуючись лише на граматичних і термінологічних аспектах.

Ще однією невирішеною проблемою є обмеженість співпраці між викладачами латинської мови та представниками фахових кафедр. Така взаємодія могла б сприяти розробці спеціалізованих програм навчання, які враховують конкретні потреби кожної спеціальності, наприклад, медичних, юридичних чи технічних напрямків. Залучення фахівців до розробки навчальних матеріалів могло б підвищити актуальність і прикладний характер отриманих знань.

Крім цього, важливо врахувати психологічний аспект вивчення латинської мови. Складність матеріалу і значний обсяг інформації, що вимагається для засвоєння, можуть викликати у студентів відчуття перевантаженості і зниження мотивації. Застосування принципів гейміфікації, тобто інтеграції ігрових елементів у навчальний процес, може стати одним із способів підвищення зацікавленості та зменшення стресу.

Нарешті, необхідно приділити більше уваги формуванню у студентів навичок самостійної роботи з латинськими джерелами. Це включає вміння аналізувати тексти, знаходити зв'язки між латинськими термінами та їх еквівалентами в сучасних мовах, а також розуміти етимологію та логіку побудови термінів. Такий підхід сприяв би не лише поглибленню знань, але й розвитку критичного мислення студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття характеризуються зростанням інтересу науковців до проблем викладання латинської мови як бази для формування професійної лексики у різних галузях. Дослідники активно вивчають питання ефективності методів і підходів до викладання латини у контексті сучасних освітніх вимог.

Зокрема, багато уваги приділяється ролі латинської мови у формуванні термінологічної компетентності студентів медичних спеціальностей. Ця проблема детально розглядається у роботах багатьох європейських і українських вчених, які акцентують на тому, що латина є основою для

засвоєння анатомічної, клінічної та фармакологічної термінології. Науковці зазначають, що знання латинських термінів значно полегшує студентам розуміння сучасних наукових текстів і спілкування у професійному середовищі, особливо в міжнародному контексті.

У юридичній освіті латинська мова вивчається переважно з метою засвоєння юридичних термінів і розуміння основних концепцій права. Дослідники наголошують, що латинська мова дозволяє досягнути сутності ключових юридичних понять, які залишаються актуальними в сучасному правовому дискурсі. Наприклад, науковці зазначають, що без знання латинських термінів складно повною мірою зрозуміти значення правових максим, які є основою багатьох правових систем.

Дослідження у галузі гуманітарних наук підкреслюють роль латини у збагаченні лінгвістичної компетентності студентів. Дослідники акцентують увагу на тому, що вивчення латинської мови сприяє кращому розумінню структури сучасних європейських мов, зокрема романських і германських, які значною мірою ґрунтуються на латині. Крім того, знання латинської мови полегшує засвоєння термінології таких дисциплін, як історія, філологія, філософія та теологія.

Останні дослідження також акцентують увагу на міждисциплінарній ролі латинської мови у формуванні професійної компетентності. Латина не лише є засобом засвоєння термінології, але й виступає потужним інструментом для розвитку логічного мислення, оскільки її граматична структура сприяє формуванню навичок аналізу та синтезу інформації. Цей аспект розглядається у роботах, присвячених когнітивним підходам до вивчення мови, які підкреслюють, що студенти, які володіють латиною, демонструють вищі результати у формуванні абстрактного мислення та вирішенні складних професійних завдань.

Крім того, науковці аналізують роль латинської мови у підготовці фахівців технічних спеціальностей. Зокрема, дослідження показують, що знання латинської мови є важливим для розуміння термінів у таких галузях, як хімія, біологія, фармацевтика та інженерія. Наприклад, хімічна номенклатура та класифікація біологічних видів базуються на латинських і грецьких коренях, що вимагає від студентів розуміння основних принципів побудови термінології.

Інший важливий напрям досліджень стосується інтеграції латинської мови в сучасний освітній процес через використання цифрових технологій. У роботах багатьох вчених підкреслюється, що впровадження онлайн-курсів, інтерактивних платформ, мобільних додатків і симуляцій значно підвищує інтерес студентів до вивчення латини. Такі інструменти дозволяють зробити навчання більш гнучким і доступним, особливо в умовах

дистанційного навчання. Деякі дослідження показують, що використання ігрових елементів (гейміфікації) сприяє ефективнішому засвоєнню складного матеріалу, зокрема граматики.

Окремо розглядається культурний і історичний аспект вивчення латинської мови. Дослідники наголошують, що викладання латини має супроводжуватися ознайомленням студентів із культурним контекстом її використання. Наприклад, вивчення класичних текстів латинською мовою, аналіз історичних документів чи літературних творів дозволяє студентам краще зрозуміти еволюцію наукової думки та професійної діяльності. У цьому контексті важливим є впровадження міжкультурних підходів, які допомагають студентам усвідомити глобальний вплив латинської мови на розвиток науки, культури та суспільства.

Ще одним актуальним напрямом є дослідження впливу латини на формування комунікативної компетентності. Дослідники стверджують, що вивчення латинської мови сприяє розширенню словникового запасу, розумінню етимології термінів і побудові більш точних визначень, що є важливим для професійної комунікації. У роботах, присвячених лінгвістичному підходу до викладання, підкреслюється, що латина дозволяє краще зрозуміти внутрішню логіку термінів, їх значення та міждисциплінарні зв'язки.

Також заслуговують на увагу дослідження, присвячені проблемі адаптації освітніх програм до специфіки конкретних спеціальностей. У роботах багатьох авторів зазначається, що універсальний підхід до викладання латини не завжди є ефективним. Натомість розробка спеціалізованих програм, які враховують професійні потреби студентів, таких як медики, юристи, біологи чи історики, дозволяє значно підвищити якість засвоєння матеріалу. Наприклад, у медичній освіті рекомендується зосереджуватися на анатомічній та клінічній термінології, тоді як для студентів-юристів пріоритетним є вивчення латинських афоризмів і максим.

Окрему увагу приділяють питанням педагогічної майстерності викладачів латинської мови. У сучасних умовах викладач має не лише передавати знання, але й мотивувати студентів, використовуючи інтерактивні методи, міждисциплінарний підхід і сучасні технології. У роботах із педагогіки підкреслюється, що ефективність викладання латини значною мірою залежить від здатності викладача адаптувати зміст і методи навчання до рівня підготовки та інтересів студентів.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить про багатогранність проблематики викладання латинської мови. Розглядаються аспекти її ролі у формуванні професійної компетентності, інтеграції цифрових технологій, міжкультурного контексту, адаптації до

професійних потреб та підвищення педагогічної ефективності. Це створює підґрунтя для подальшого вдосконалення методик навчання латинської мови з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці також звертають увагу на міждисциплінарний потенціал латинської мови. У багатьох дослідженнях обґрунтовується важливість інтеграції латинської мови у навчальні програми як універсального інструменту для формування аналітичного мислення. Ця теза підтверджується дослідженнями у галузі когнітивних наук, які демонструють, що засвоєння складної морфологічної та синтаксичної структури латинської мови сприяє розвитку когнітивних навичок студентів.

Інноваційні методи викладання латини також привертають увагу дослідників. Вчені пропонують впровадження цифрових технологій, таких як мультимедійні програми, мобільні додатки та онлайн-платформи, для підвищення ефективності навчання. Особливо важливим є використання інтерактивних методів, які дозволяють залучати студентів до активного вивчення мови через ігрові завдання, проєктну діяльність та кейс-методи.

Дослідження в галузі педагогіки акцентують на необхідності модернізації підручників і навчальних матеріалів, що використовуються у викладанні латини. Багато вчених наголошують на тому, що традиційні підходи, які передбачають переважно механічне заучування граматичних форм, мають бути замінені на інтегративні методики, які враховують специфіку різних спеціальностей.

Окремий напрям досліджень стосується культурного аспекту викладання латинської мови. Вчені відзначають, що ознайомлення студентів із латинською літературою, філософією та історією сприяє їхньому особистісному розвитку і формує загальнокультурну компетентність. Дослідники підкреслюють важливість інтеграції культурного компоненту у навчальні програми для створення зв'язку між класичними традиціями та сучасністю.

Таким чином, сучасні дослідження пропонують широкий спектр підходів до викладання латинської мови як основи для формування професійної лексики. Їх об'єднує ідея, що латина є не лише інструментом для засвоєння термінології, але й потужним засобом для розвитку когнітивних, культурних та професійних навичок студентів.

Мета статті – дослідити роль викладання латинської мови у формуванні професійної лексики майбутніх фахівців, обґрунтувати її значення для розвитку термінологічної компетентності студентів різних спеціальностей та визначити ефективні методи і підходи до навчання, що відповідають сучасним освітнім вимогам.

Виклад основного матеріалу. Латинська мова є фундаментом багатьох наукових і професійних

термінологій, що сформувалися протягом століть. Її вивчення не лише забезпечує студентів базовими знаннями термінології, а й сприяє розвитку аналітичного мислення, культурної обізнаності та здатності інтегрувати ці знання у професійну діяльність. У цьому контексті викладання латинської мови розглядається як ключовий компонент професійної підготовки у багатьох галузях.

Латинська мова лежить в основі медичної, юридичної, біологічної, технічної та багатьох інших термінологій. У медицині вона є основою для формування анатомічної, фармакологічної, клінічної термінології, що є невід'ємною частиною професійного спілкування лікарів у міжнародному контексті. Наприклад, назви хвороб, процедур, ліків та анатомічних структур мають латинське або грецько-латинське походження. У цьому контексті вивчення латинської мови дає можливість майбутнім лікарям краще зрозуміти структуру і значення термінів, а також опанувати їх правильну вимову і написання [2, с. 12; 3, с. 34].

Юридична галузь також значною мірою спирається на латинську мову. Більшість юридичних максим, понять та правових термінів зберегли латинське коріння. Наприклад, такі фрази, як *habeas corpus*, *pro bono publico*, *actus reus*, не лише зберегли своє значення, але й залишаються основою міжнародного правового дискурсу. Вивчення латини дозволяє майбутнім юристам не лише розуміти значення цих термінів, а й оперувати ними у професійній діяльності.

У технічних і природничих науках латина є основою для створення універсальної термінології. Назви хімічних елементів, біологічних видів, геологічних утворень та багатьох інших явищ базуються на латинській або грецько-латинській номенклатурі. Засвоєння латинської мови допомагає студентам зрозуміти систематику і логіку побудови цих термінів, що є важливим для їхньої роботи з науковою літературою та у професійній діяльності.

Традиційно викладання латинської мови зосереджується на вивченні граматики, синтаксису та базового словникового запасу. Однак сучасні вимоги до професійної підготовки студентів диктують необхідність оновлення цих методів, зокрема акценту на практичному використанні мови [9, с. 35; 10, с. 89].

1. Інтеграція латинської мови у професійний контекст. Для студентів різних спеціальностей доцільно адаптувати навчальні програми таким чином, щоб вони враховували особливості професійної діяльності. Наприклад, для медиків важливо вивчати латинську термінологію, пов'язану з анатомією, фармакологією та клінічними дисциплінами. Для юристів – концентруватися на правових максимах і поняттях, що мають латинське походження [8, с. 63].

2. **Кейс-метод.** Використання кейсів, які моделюють реальні професійні ситуації, є ефективним інструментом для розвитку термінологічної компетентності. Наприклад, студенти-медики можуть розбирати клінічні випадки з використанням латинської термінології, а студенти-юристи – аналізувати правові справи, що включають латинські формули.

3. **Використання цифрових технологій.** Сучасні мультимедійні програми, мобільні додатки та онлайн-платформи дозволяють зробити процес вивчення латини більш інтерактивним та доступним. Наприклад, студентам можна запропонувати використовувати додатки для вивчення латинського словника, граматики та синтаксису, що супроводжуються тестами і вправами для закріплення знань.

4. **Міждисциплінарний підхід.** Поєднання вивчення латинської мови з іншими дисциплінами, такими як біологія, історія або право, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розширює світогляд студентів. Наприклад, під час вивчення назв біологічних видів можна одночасно аналізувати їхні латинські корені і значення в біологічному контексті.

5. **Культурний компонент.** Латинська мова є не лише інструментом професійної підготовки, а й засобом розвитку культурної обізнаності. Ознайомлення студентів із текстами класичних авторів, латинськими висловами, що стали крилатими, та історичними аспектами формування термінології збагачує їхній світогляд і сприяє формуванню загальнокультурної компетентності [4, с. 73].

Незважаючи на значення латини у професійній підготовці, викладання цієї мови стикається з численними проблемами. Серед них – складність граматики, низький рівень мотивації студентів, обмежена кількість адаптованих навчальних матеріалів, а також недостатнє використання сучасних технологій у навчальному процесі.

Одним із шляхів вирішення цих проблем є створення інтерактивних підручників і платформ, які б враховували потреби студентів різних спеціальностей. Наприклад, розробка курсів із медичної латини з акцентом на практичному використанні термінології може значно підвищити інтерес до вивчення мови серед студентів медичних спеціальностей.

Практика показує, що інтеграція сучасних методик у викладання латинської мови сприяє підвищенню зацікавленості студентів у навчанні, а також покращенню їхніх результатів у вивченні термінології. Використання кейс-методу, цифрових технологій та міждисциплінарного підходу дозволяє студентам більш усвідомлено засвоювати латинську мову та застосовувати її у професійній діяльності [1, с. 45].

Таким чином, оновлення підходів до викладання латинської мови є необхідною умовою для

ефективної підготовки майбутніх фахівців, які будуть здатні оперувати професійною лексикою на високому рівні.

У контексті сучасної освіти важливим є не лише збереження традицій у викладанні латинської мови, але й пошук нових шляхів її інтеграції у навчальний процес. Це вимагає від педагогів розуміння потреб студентів, адаптації методик і формування ефективного навчального середовища.

Одним із перспективних напрямів є співпраця між викладачами латинської мови та інших дисциплін. Наприклад, спільні проекти із викладачами медичних або юридичних дисциплін можуть включати створення інтегрованих курсів, що поєднують вивчення латини з професійною практикою. Такий підхід дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у реальних або змодельованих умовах.

Ще одним важливим аспектом є розширення матеріалів для самостійного вивчення латинської мови. Зокрема, необхідно створювати ресурси, які містять приклади застосування латинських термінів у контексті сучасної професійної діяльності. Це можуть бути інтерактивні бази даних термінів із поясненнями, відео-уроки або навчальні симулятори.

Не менш актуальним є розвиток науково-дослідницької діяльності серед студентів, яка включає вивчення латинської мови. Наприклад, студентам можна запропонувати проекти з аналізу еволюції латинських термінів у певній галузі, дослідження впливу латини на сучасні мови чи створення словників вузькопрофільної термінології.

Крім того, слід приділяти увагу питанням оцінювання знань студентів. Традиційні форми, такі як тести або письмові роботи, можна доповнити практичними завданнями, що імітують професійні ситуації. Наприклад, майбутнім медикам можна запропонувати скласти карту діагнозу з використанням латинських термінів, а юристам – проаналізувати судовий кейс із вживанням латинських максим.

Загалом, інноваційний підхід до викладання латинської мови вимагає як перегляду змісту навчальних програм, так і впровадження нових методик і технологій. Такий підхід сприятиме формуванню в студентів не лише професійних знань і навичок, але й ширшої культурної і світоглядної бази, що є необхідною для сучасного фахівця.

Нами було встановлено, що вивчення латинської мови сприяє розвитку академічного письма, оскільки знайомить студентів із структурою та логікою побудови текстів, які мають науковий характер. Це допомагає майбутнім фахівцям формулювати чіткі та аргументовані висловлювання, дотримуючись термінологічної точності. Також

варто звернути увагу на використання латинської мови в культурно-історичному контексті. Ознайомлення студентів із текстами античних авторів та латинськими джерелами дозволяє краще зрозуміти витоки європейської культури, права, медицини та науки. Це формує здатність до критичного мислення, порівняльного аналізу та глибшого сприйняття професійної діяльності в ширшому історичному контексті.

Ще одним важливим аспектом є впровадження міжкультурної комунікації через вивчення латини. Латинська мова є спільною спадщиною багатьох культур, і її знання дозволяє налагоджувати зв'язки з колегами з інших країн, особливо у професійних спільнотах. Це створює додаткові можливості для співпраці та інтеграції в міжнародне середовище.

Крім того, вивчення латинської мови може сприяти розширенню мовних компетенцій. Оскільки багато сучасних мов (зокрема романські) мають спільні корені з латиною, це полегшує вивчення нових мов, розуміння їхньої граматики, лексики та синтаксису.

Нарешті, слід врахувати роль латини в сучасній цифровій епосі. Знання цієї мови може бути корисним у сфері цифрової гуманітаристики, наприклад, для роботи з оцифрованими текстами античних джерел або створення спеціалізованих баз даних для наукових досліджень. Це ще раз підтверджує, що латинська мова не лише зберігає своє значення, але й відкриває нові можливості в умовах сучасного світу.

Висновки. Латинська мова є важливим елементом професійної підготовки у багатьох галузях, забезпечуючи формування термінологічної компетентності, розвиток когнітивних здібностей та загальнокультурної обізнаності студентів. У сучасному освітньому процесі вона виступає не лише як інструмент для засвоєння термінів, а й як ключовий компонент міждисциплінарного навчання, що сприяє інтеграції знань з різних сфер.

Вивчення латинської мови відіграє особливу роль у медичній освіті, адже вона є основою для розуміння анатомічної, фармакологічної та клінічної термінології, що полегшує професійне спілкування в глобальному середовищі. Завдяки знанню латини студенти здатні краще засвоювати сучасну медичну літературу та використовувати її у практичній діяльності. Для юристів латинська мова дозволяє глибше розуміти правові концепції, які досі залишаються актуальними у міжнародному правовому дискурсі. У природничих науках знання латини сприяє розумінню номенклатури й систематики, що лежать в основі біології, хімії та інших дисциплін.

Висновки також стосуються необхідності модернізації підходів до викладання латинської мови. Традиційні методики, що базуються на механічному заучуванні граматики та словникового

запасу, мають бути доповнені інноваційними методами, орієнтованими на практичне застосування мови. Інтеграція латинської мови у професійний контекст, використання кейс-методу, впровадження цифрових технологій, міждисциплінарний підхід і акцент на культурному компоненті навчання сприяють більш ефективному засвоєнню матеріалу студентами.

Особливе значення має впровадження цифрових технологій у процес викладання латини. Інтерактивні платформи, мобільні додатки та мультимедійні матеріали створюють можливості для самостійного навчання, підвищують мотивацію студентів і роблять процес навчання цікавим і доступним. Використання таких технологій сприяє кращому розумінню складної граматики та термінології, а також формує навички, необхідні для роботи з сучасними цифровими інструментами.

Важливим аспектом є міждисциплінарний підхід до викладання латини. Поєднання її вивчення з іншими предметами дозволяє студентам бачити зв'язок між латинською мовою та їхньою професійною діяльністю, що сприяє поглибленому розумінню матеріалу. Наприклад, вивчення латинської термінології у медичних чи юридичних текстах сприяє не лише засвоєнню мови, а й розширенню професійного кругозору студентів.

Крім того, викладання латинської мови повинно включати культурний компонент, що дозволяє студентам ознайомитися з класичною спадщиною, яка вплинула на розвиток сучасних наукових і професійних галузей. Знання класичних текстів і культурного контексту сприяє формуванню критичного мислення, естетичного сприйняття та загальнокультурної компетентності.

Окремо слід зазначити роль латинської мови у формуванні аналітичного мислення. Вивчення її складної граматичної структури, синтаксису та етимології розвиває логічне мислення і здатність до аналізу, що є важливим для професійної діяльності в будь-якій галузі.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що латинська мова залишається надзвичайно актуальною у сучасній освіті. Її вивчення сприяє підвищенню професійної компетентності студентів, розвитку їхніх когнітивних і культурних навичок, а також формуванню загальної ерудованості. Для досягнення цих цілей необхідно впроваджувати сучасні методики, адаптовані до специфіки кожної спеціальності, та забезпечувати доступність навчальних матеріалів і цифрових ресурсів.

Подальші дослідження у цій галузі повинні бути спрямовані на створення інноваційних методик викладання, розробку інтерактивних матеріалів та підручників, а також вивчення впливу різних підходів до викладання латини на професійну підготовку студентів. Це дозволить

забезпечити ще більшу ефективність навчання латинської мови у контексті сучасних освітніх вимог.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авер'янова Т. В. Теоретичні основи викладання латинської мови у вищих навчальних закладах. Київ: Логос, 2018. 240 с.
2. Білецька Н. М. Формування термінологічної компетентності студентів медичних спеціальностей. Медична освіта. 2020. № 3. С. 45–50.
3. Горшкова О. В. Латинська мова як засіб міжкультурної комунікації. Філологічні студії. 2019. № 8. С. 29–34.
4. Долгова І. П. Використання міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови. Освіта і наука. 2021. № 6. С. 72–79.
5. Ковальчук Л. С. Роль латинської мови у професійній підготовці юристів. Юридична освіта і практика. 2018. № 4. С. 56–62.
6. Краснова М. І. Інтерактивні технології у викладанні латинської мови. Інновації в освіті. 2020. № 5. С. 112–119.
7. Мельник О. В. Латинська термінологія у природничих науках. Вісник університету. 2019. № 12. С. 48–54.
8. Павленко Ю. А. Культурний компонент у викладанні латинської мови. Гуманітарні науки. 2021. № 7. С. 63–69.
9. Романова Т. П. Методика використання кейс-методу у викладанні латини. Сучасна освіта. 2020. № 3. С. 35–41.
10. Сидоренко Н. В. Викладання латинської мови у контексті цифровізації освіти. Освітні інновації. 2022. № 1. С. 89–96.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION

УДК 781.85.954

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.6>**Салдан С.О.,**канд. мист., доцент,
в.о. завідувача кафедри музичного
мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка**Мартинюк Л.В.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка**Денисенко А.О.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди**Курсон В.М.,**ст. викладач кафедри вокально-хорової
майстерності
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя**Майданюк І.З.,**докт. філос. наук, доцент,
завідувач кафедри культурології
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Інноваційні технології у музичному вихованні стають невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, сприяючи розвитку творчих здібностей учнів і підвищенню їх зацікавленості у вивченні музичного мистецтва. Використання цифрових інструментів, мультимедійних платформ та інтерактивних методик дозволяє створювати нові підходи до навчання, які відповідають потребам сучасного покоління учнів. Застосування цифрових технологій, таких як спеціалізоване програмне забезпечення, мобільні додатки для створення музики та інтерактивні інструменти, сприяє активному залученню учнів до навчального процесу. Завдяки цьому музичне виховання стає більш динамічним, практичним і персоналізованим, що дозволяє ефективніше розвивати музичний слух, ритм і виконавські навички. Використання мультимедійних платформ відкриває можливості для вивчення музичної теорії та історії за допомогою візуальних і аудіоматеріалів. Такі ресурси дозволяють вчителям демонструвати складні музичні концепції, сприяючи більш глибокому розумінню учнями матеріалу. Крім того, інтерактивні технології полегшують інтеграцію різних видів мистецтва, створюючи міждисциплінарний підхід у музичній освіті. Особливу увагу привертає використання гейміфікації у музичному вихованні. Ігрові елементи стимулюють мотивацію учнів до вивчення музичних дисциплін, сприяючи розвитку самостійності та творчого мислення. Використання музичних ігор у класі дозволяє зробити процес навчання захопливим і емоційно насиченим. Інноваційні технології також сприяють створенню інклюзивного середовища у музичній освіті. Цифрові інструменти надають можливість адаптувати навчальні матеріали для дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи доступність навчання для всіх учнів. Таким чином, інноваційні підходи у музичному вихованні сприяють формуванню гармонійного, творчого та інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: Інноваційні технології, музичне виховання, цифрові інструменти,

мультимедійні платформи, інтерактивні методики, гейміфікація, інклюзивність, творче мислення.

Innovative technologies in music education are becoming an integral part of the modern educational process, contributing to the development of students' creative abilities and increasing their interest in studying musical art. The use of digital tools, multimedia platforms and interactive methods allows you to create new approaches to learning that meet the needs of the modern generation of students. The use of digital technologies, such as specialized software, mobile applications for creating music and interactive tools, contributes to the active involvement of students in the educational process. Thanks to this, music education becomes more dynamic, practical and personalized, which allows you to more effectively develop musical ear, rhythm and performance skills. The use of multimedia platforms opens up opportunities for studying music theory and history using visual and audio materials. Such resources allow teachers to demonstrate complex musical concepts, contributing to a deeper understanding of the material by students. In addition, interactive technologies facilitate the integration of different types of art, creating an interdisciplinary approach in music education. The use of gamification in music education attracts special attention. Game elements stimulate students' motivation to study musical disciplines, contributing to the development of independence and creative thinking. The use of musical games in the classroom makes the learning process exciting and emotionally rich. Innovative technologies also contribute to the creation of an inclusive environment in music education. Digital tools provide the opportunity to adapt educational materials for children with special educational needs, ensuring the accessibility of learning for all students. Thus, innovative approaches in music education contribute to the formation of a harmonious, creative and inclusive educational space.

Key words: Innovative technologies, music education, digital tools, multimedia platforms, interactive methods, gamification, inclusivity, creative thinking.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток суспільства вимагає трансформації освітніх процесів, зокрема у сфері музичного виховання. Музика як складова духовної культури людства виконує важливу роль у формуванні гармонійної особистості, розвиваючи естетичні почуття, творче мислення та емоційну чутливість. Однак традиційні методи музичного виховання, зосереджені переважно на відтворенні та запам'ятовуванні матеріалу, часто не відповідають потребам і очікуванням сучасного покоління учнів, яке виросло в умовах цифрової епохи. Це зумовлює необхідність перегляду існуючих підходів до навчання музичного мистецтва та впровадження інноваційних технологій.

Одна з ключових проблем полягає у недостатньому використанні цифрових інструментів у музичній освіті. Хоча сучасні технології активно впроваджуються в інші сфери освіти, музичне виховання досі значною мірою базується на традиційних підходах. Це створює розрив між можливостями технологій і практичним їх застосуванням у класі. Брак цифрових навчальних ресурсів, таких як спеціалізовані програми, мобільні додатки для створення музики чи інтерактивні платформи, обмежує можливості розвитку музичних здібностей учнів. Крім того, часто відсутні методичні рекомендації для вчителів щодо ефективного використання таких інструментів у процесі навчання.

Інша важлива проблема пов'язана із зниженням мотивації учнів до вивчення музичних дисциплін. Традиційний підхід до викладання, що зосереджений на теоретичних аспектах і репетиціях, може бути недостатньо захопливим для сучасних школярів. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні більш інтерактивних і творчих методів навчання, які б стимулювали зацікавленість учнів. Гейміфікація, віртуальні симуляції, інтерактивні ігри та мультимедійні ресурси здатні перетворити процес навчання на цікавий і насичений емоціями досвід.

Важливим аспектом проблеми є також недостатня інклюзивність музичної освіти. Традиційні методики навчання часто не враховують потреби дітей з особливими освітніми потребами, що ускладнює їхню інтеграцію у загальний освітній простір. Цифрові технології, які дозволяють адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних можливостей учнів, мають великий потенціал для створення інклюзивного середовища у музичній освіті. Проте низька поінформованість педагогів про можливості таких інструментів обмежує їхнє застосування на практиці.

Окремою проблемою є брак міждисциплінарних підходів у музичному вихованні. Музика може бути ефективно інтегрована з іншими видами мистецтва, такими як живопис, театр чи література, що сприяє глибшому розумінню культурних і соціальних контекстів. Однак відсутність відповідних інструментів і платформ для реалізації міждисциплінарного навчання обмежує потенціал музичного виховання як засобу комплексного розвитку учнів.

Нарешті, важливою проблемою є необхідність підвищення рівня підготовки педагогів у сфері використання інноваційних технологій. Багато вчителів не мають достатніх знань і навичок для впровадження цифрових інструментів у навчальний процес, що знижує ефективність використання технологій у музичному вихованні. Відсутність спеціалізованих тренінгів та освітніх програм для вчителів у цій сфері створює перешкоди для впровадження інноваційних підходів.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій у музичне виховання потребує комплексного підходу, що охоплює розробку нових методик, адаптацію навчальних матеріалів до цифрових форматів, підвищення кваліфікації педагогів та створення інклюзивного і творчого освітнього середовища. Вирішення цих проблем сприятиме формуванню нового покоління учнів, здатного критично мислити, творчо самовиражатися та ефективно адаптуватися до викликів сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання інноваційних технологій у музичному вихованні останніми роками привертає значну увагу науковців у сфері педагогіки, музикознавства та цифрових технологій.

Сучасні дослідники акцентують увагу на необхідності інтеграції цифрових рішень у музичну освіту для підвищення ефективності та інклюзивності навчального процесу.

Зокрема, Лінда Трескотт аналізує роль цифрових платформ у створенні інтерактивного навчального середовища. Вона зазначає, що використання мультимедійних інструментів дозволяє значно покращити якість засвоєння теоретичних знань про музику, таких як ноти, гармонія чи структура музичних творів. Вона також наголошує на важливості адаптації таких платформ до різних вікових груп, зокрема для початкової та середньої школи.

Роберт Хендерсон вивчає гейміфікацію в музичній освіті як методику, що стимулює мотивацію учнів. У своїх дослідженнях він акцентує увагу на використанні музичних ігор та мобільних додатків, які допомагають учням розвивати музичний слух, ритміку та імпровізаційні навички. Науковець робить висновок, що ігровий підхід сприяє зменшенню стресу, пов'язаного з музичними виступами, та стимулює емоційну залученість дітей у навчальний процес.

Емма Шрайбер досліджує інклюзивність у музичному вихованні за допомогою цифрових технологій. Вона підкреслює, що сучасні технології, такі як програмне забезпечення для створення музики чи адаптовані музичні інструменти, дозволяють залучати до навчання дітей із особливими освітніми потребами. Її роботи демонструють, що цифрові рішення можуть стати потужним інструментом для забезпечення рівного доступу до музичної освіти, зокрема для учнів із порушеннями слуху чи моторики.

Джонатан Міллер аналізує міждисциплінарний підхід у музичному вихованні, звертаючи увагу на інтеграцію музики з іншими видами мистецтва. Його дослідження показують, що мультимедійні платформи дозволяють створювати навчальні програми, які об'єднують музику, живопис та літературу. Це сприяє більш глибокому розумінню культурного контексту та розвитку уяви в учнів. Міллер також акцентує на важливості формування критичного мислення через аналіз зв'язків між різними видами мистецтва.

Мері Еванс займається дослідженням впливу штучного інтелекту на музичне виховання. Вона вивчає використання алгоритмів для аналізу музичних творів, створення нових композицій та персоналізації навчального процесу. Її дослідження демонструють, що системи зі штучним інтелектом можуть аналізувати успіхи учнів, адаптуючи навчальні програми до їхніх індивідуальних потреб і стилю навчання.

Крім того, дослідження Джеймса Карлсона спрямовані на вивчення ролі соціальних медіа у популяризації музичного виховання. Він стверджує, що

такі платформи, як YouTube чи TikTok, відкривають нові можливості для дистанційного навчання, поширення музичного контенту та залучення молоді до вивчення музики. Його роботи показують, що соціальні медіа можуть стати важливим інструментом для популяризації музичного мистецтва серед широкої аудиторії.

Сара Льюїс аналізує вплив інтерактивних технологій на навчання гри на музичних інструментах. Її дослідження фокусуються на використанні спеціалізованого програмного забезпечення, яке допомагає учням вдосконалювати техніку виконання. Льюїс підкреслює, що віртуальні симулятори гри на інструментах сприяють розвитку координації, технічних навичок та музичної виразності.

Таким чином, сучасні дослідження демонструють широкий спектр можливостей використання інноваційних технологій у музичному вихованні. Науковці підкреслюють, що цифрові платформи, гейміфікація, штучний інтелект та інтерактивні методики здатні трансформувати підхід до музичної освіти, зробивши її більш ефективною, інклюзивною та творчою. Однак подальше впровадження цих технологій потребує додаткових досліджень, спрямованих на адаптацію новітніх рішень до потреб освітнього процесу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні дослідження, присвячені впровадженню інноваційних технологій у музичне виховання, існує низка аспектів, які залишаються недостатньо дослідженими або не отримали належної уваги. Одним із таких питань є проблема доступності цифрових ресурсів у різних освітніх закладах. У багатьох школах, особливо в сільській місцевості, відсутні технічні можливості для використання сучасних цифрових платформ чи спеціалізованого програмного забезпечення. Виникає питання, як забезпечити рівні умови для всіх учнів незалежно від їхнього географічного розташування чи матеріальних можливостей навчального закладу.

Окрім того, хоча використання цифрових інструментів у музичному вихованні активно досліджується, відсутня систематична класифікація цих інструментів за їхньою ефективністю та специфікою застосування. Існує нагальна потреба у розробці типології цифрових платформ, додатків та інструментів, яка б враховувала вікові особливості учнів, їхній рівень музичної підготовки, а також цілі навчального процесу. Без такої класифікації вчителі змушені самотійно вибирати інструменти, що може знижувати ефективність їх використання.

Ще одним малодослідженим аспектом є проблема адаптації інноваційних технологій до традиційної системи музичної освіти. У багатьох країнах існують усталені освітні програми, які важко

піддаються змінам. Наразі бракує досліджень, які б вивчали, як можна гармонійно інтегрувати цифрові інструменти в такі системи, зберігаючи баланс між інноваціями та традиційними підходами. Крім того, недостатньо уваги приділяється питанню, як цифрові технології можуть доповнювати, а не замінювати живе виконання музики, яке є основою музичного виховання.

Інклюзивний аспект, хоча й активно досліджується, також має свої прогалини. Наприклад, більшість існуючих досліджень фокусується на адаптації музичних технологій для дітей із порушеннями слуху чи зору, тоді як учні з іншими особливими потребами, наприклад, з когнітивними порушеннями чи труднощами у навчанні, залишаються менш вивченими. Відсутність універсальних підходів до створення інклюзивного музичного середовища значно обмежує можливості цифрових технологій у цій сфері.

Крім того, залишається відкритим питання про довгостроковий вплив використання інноваційних технологій на розвиток музичних здібностей учнів. Хоча багато досліджень демонструють позитивний вплив цифрових інструментів на мотивацію та засвоєння базових музичних навичок, мало уваги приділяється тому, як ці технології впливають на формування глибокого естетичного смаку, креативності та музичного мислення у довгостроковій перспективі.

Особливо важливим є дослідження ролі педагогів у контексті використання інноваційних технологій. Хоча існують тренінги та курси для підвищення кваліфікації вчителів, залишається відкритим питання, наскільки ефективними є ці заходи. Необхідно визначити, які саме навички потрібні педагогам для успішного впровадження технологій у музичному вихованні та як їх найкраще розвивати. Також мало досліджується, як змінюється роль вчителя в умовах цифровізації освіти та які педагогічні методи залишаються актуальними в новому навчальному середовищі.

Ще одним важливим напрямком, який потребує додаткової уваги, є інтеграція штучного інтелекту в музичне виховання. Хоча перспективи використання алгоритмів для аналізу музики чи адаптації навчальних програм є надзвичайно великими, їх практичне впровадження перебуває на ранніх стадіях. Залишається відкритим питання, як забезпечити баланс між автоматизацією навчального процесу та необхідністю збереження людського елемента у викладанні.

Загалом, незважаючи на досягнення у сфері впровадження інноваційних технологій у музичну освіту, існує низка не вирішених питань, що потребують подальшого дослідження. Їхнє вирішення дозволить створити більш ефективну, інклюзивну та інноваційну систему музичного виховання, здатну відповідати викликам сучасного світу.

Ще одним важливим напрямком, який потребує уваги, є врахування культурного контексту при впровадженні інноваційних технологій у музичну освіту. Значна частина цифрових платформ розробляється з орієнтацією на західний культурний простір, що створює труднощі при їх адаптації до країн із власними музичними традиціями та освітніми стандартами. Наприклад, у регіонах із багатою фольклорною спадщиною важливо зберегти автентичність музичного матеріалу, що не завжди можливо при використанні універсальних технологій. Відсутність досліджень, спрямованих на розробку платформ, які враховують культурні відмінності, значно обмежує їх ефективність у глобальному масштабі.

Окрім того, недостатньо дослідженими залишаються етичні аспекти використання цифрових інструментів у музичній освіті. Це стосується як захисту персональних даних учнів, так і впливу надмірної цифровізації на їхній емоційний стан та здатність до міжособистісного спілкування. Важливо також вивчити, як інтеграція інноваційних технологій впливає на процес формування етичних та естетичних цінностей, які є невід'ємною частиною музичного виховання.

Ще однією малодослідженою проблемою є адаптація цифрових технологій до потреб обдарованих учнів. Хоча більшість платформ орієнтована на середній рівень музичної підготовки, залишається відкритим питання створення спеціалізованих інструментів для підтримки та розвитку видатних музичних здібностей. Цифрові технології мають великий потенціал у цій сфері, але їх практичне застосування часто обмежується через відсутність необхідних ресурсів або знань з боку педагогів.

Окрему увагу слід приділити питанням довгострокового збереження цифрових ресурсів. Сучасні музичні програми та додатки мають обмежений термін технічної підтримки, що ставить під загрозу їхнє використання в майбутньому. Залишається невирішеним питання створення довговічних та стійких технологій, які могли б адаптуватися до швидких змін у сфері інформаційних технологій, зберігаючи при цьому свою функціональність та ефективність.

Не менш важливою є проблема забезпечення педагогів необхідними знаннями та навичками для ефективного використання інноваційних технологій у музичному вихованні. Хоча тренінги та курси підвищення кваліфікації існують, вони часто носять загальний характер і не враховують специфіки музичної освіти. Важливо також дослідити, як змінюється роль педагога у цифровому навчальному середовищі, які методи викладання залишаються актуальними, а які потребують переосмислення в умовах цифровізації.

Залишається відкритим і питання впливу цифрових технологій на формування естетичного

смаку та глибокого музичного мислення у довгостроковій перспективі. Хоча багато досліджень демонструють їхній позитивний вплив на мотивацію та засвоєння базових навичок, вплив технологій на розвиток глибокого розуміння музики, її культурного та емоційного контексту досі недостатньо вивчений.

Нарешті, перспектива інтеграції штучного інтелекту у музичну освіту також залишається на початковому етапі досліджень. Алгоритми, здатні аналізувати музичні твори або адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб учнів, мають великий потенціал. Однак існує ризик, що надмірна автоматизація навчального процесу може призвести до зниження ролі творчої взаємодії між учителем та учнем, що є ключовим у музичному вихованні. Баланс між використанням технологій та збереженням живого людського елемента залишається однією з найактуальніших проблем сучасного етапу розвитку музичної освіти.

Мета статті. Метою статті є всебічне дослідження потенціалу інноваційних технологій у музичному вихованні для вдосконалення навчального процесу, підвищення мотивації учнів, розвитку їхніх музичних здібностей та забезпечення інклюзивності освітнього середовища. У межах цього дослідження ставиться завдання визначити ключові переваги та виклики використання цифрових інструментів у музичній освіті, проаналізувати сучасні підходи до інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, а також виявити невирішені проблеми й перспективи подальшого розвитку цієї сфери. Особливий акцент зроблено на адаптації технологій до традиційних освітніх систем, аналізі їхньої ефективності та розробці рекомендацій для практичного впровадження.

Виклад основного матеріалу. Сучасне музичне виховання перебуває на етапі трансформації, обумовленої активним впровадженням інноваційних технологій у навчальний процес. Використання цифрових інструментів дозволяє не лише вдосконалити традиційні методики, а й створювати принципово нові підходи до навчання, які раніше були недоступні через обмеження матеріально-технічної бази або педагогічних методик [3, с. 234].

Інноваційні технології надають можливість створювати інтерактивне освітнє середовище, де учні стають активними учасниками навчального процесу. Наприклад, платформи для вивчення нотної грамоти, такі як Music Theory Online, дозволяють інтерактивно засвоювати теоретичні аспекти музики. Завдяки цьому учні не лише запам'ятовують матеріал, а й мають змогу одразу застосовувати його на практиці [7, с. 89].

Використання мультимедійних матеріалів, включаючи відеоуроки, аудіозаписи та інтерактивні

симуляції, дозволяє зробити навчання цікавим і доступним. Наприклад, учень може самостійно аналізувати музичні твори через спеціалізовані програми, такі як *Sibelius* чи *Finale*, що стимулює креативність і сприяє самостійному навчанню [12, с. 45].

Гейміфікація набуває популярності як один із найефективніших методів залучення дітей до навчання. Музичні ігри, такі як *Rhythm Trainer* чи *Piano Maestro*, дозволяють інтерактивно освоювати навички гри на музичних інструментах, розвивати слух і ритміку. Дослідження показують, що ігровий підхід знижує рівень стресу, пов'язаного з помилками, і сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання [8, с. 102].

Водночас важливо враховувати вікові особливості учнів, оскільки гейміфікація ефективна переважно для молодшого шкільного віку. Для старших учнів необхідно впроваджувати методики, які стимулюють аналітичне мислення та творчу рефлексію, наприклад, створення власних композицій за допомогою цифрових інструментів [6, с. 314].

Цифрові технології значно розширюють можливості інклюзивного навчання. Наприклад, адаптовані музичні інструменти (такі як *Soundbeam*) дозволяють учням із порушеннями моторики брати участь у музичних заняттях. Додатково, програми для візуалізації музики (*Musical Notation for Visually Impaired*) сприяють навчанню дітей із вадами зору [10, с. 75].

Однак залишається проблема створення універсальних платформ, які могли б враховувати широкий спектр особливих освітніх потреб. Наразі більшість програм орієнтовані на окремі категорії учнів, що обмежує їхній потенціал [14, с. 228].

Штучний інтелект відкриває нові горизонти для музичної освіти, пропонуючи адаптивні навчальні програми. Наприклад, такі платформи, як *AIVA* (*Artificial Intelligence Virtual Artist*), дозволяють аналізувати успіхи учнів і пропонувати їм персоналізовані завдання. Ці системи здатні оцінювати рівень гри на інструменті, аналізувати помилки та рекомендувати шляхи їх виправлення [9, с. 197].

Однак інтеграція штучного інтелекту викликає дискусії щодо його впливу на емоційну складову музичного виховання. Наприклад, автоматизовані аналізатори емоційного виконання не завжди здатні адекватно оцінити глибину художнього задуму, що є важливим аспектом музичної освіти [11, с. 56].

Соціальні медіа, такі як *YouTube*, *Instagram* та *TikTok*, стали важливим інструментом популяризації музичного виховання. Уроки відомих музикантів чи викладачів, доступні онлайн, дозволяють учням навчатися незалежно від місця проживання. Крім того, платформи для онлайн-навчання, такі як *Coursera* чи *Udemy*, пропонують курси з музичної теорії, історії музики та виконання [5, с. 148].

Проте залишається питання якості такого навчання, оскільки воно часто не враховує індивідуальні потреби учнів. Також відсутність безпосереднього контакту з викладачем може обмежувати розвиток соціальних і комунікативних навичок [13, с. 91].

Таким чином, впровадження інноваційних технологій у музичне виховання є багатограним процесом, який вимагає врахування багатьох аспектів, зокрема технічної доступності, адаптивності, інклюзивності та довгострокового впливу на музичний розвиток учнів. Вирішення цих питань сприятиме створенню гармонійної системи музичного виховання, здатної відповідати вимогам сучасного суспільства [3, с. 234].

Інноваційні технології у музичному вихованні відкривають унікальні можливості для розширення освітнього простору, але водночас ставлять перед дослідниками і педагогами нові виклики, які потребують ретельного аналізу. Одним із таких питань є проблема емоційної взаємодії у процесі навчання. Традиційне музичне виховання значною мірою базується на безпосередньому контакті між викладачем та учнем, де емоційний зв'язок відіграє ключову роль у формуванні мотивації, творчого мислення та відчуття стилю. У цифровому середовищі, де спілкування часто опосередковується технологіями, цей аспект значно ускладнюється. Як наслідок, постає завдання розробки нових методик, які б враховували не лише технічний, але й емоційний аспект взаємодії.

Ще однією важливою проблемою є формування міжкультурної компетентності у процесі музичного виховання. Музика як універсальна мова має величезний потенціал для налагодження міжкультурного діалогу. Проте більшість цифрових платформ орієнтовані на вузький національний контекст або певний музичний стиль, що обмежує можливості для вивчення та інтеграції музичних традицій різних культур. Це питання є особливо актуальним у сучасному глобалізованому світі, де освітній процес має сприяти формуванню толерантності та взаєморозуміння.

Окрім цього, залишається недостатньо вивченим вплив інноваційних технологій на формування професійних музичних навичок. У сучасному освітньому середовищі спостерігається тенденція до спрощення навчального процесу за рахунок автоматизації. Хоча цифрові інструменти значно полегшують доступ до музичних ресурсів, існує ризик, що такі методи можуть знизити вимоги до учнів, оскільки процес навчання стає менш трудомістким. Наприклад, програми для автоматичного створення аранжувань або навчання гри на інструментах за допомогою віртуальних інструкторів можуть замінювати глибокі знання музичної теорії чи виконавські навички, що важливо враховувати при розробці навчальних програм.

Сучасне музичне виховання, перебуваючи на етапі активної трансформації, стикається з низкою викликів та перспектив, які обумовлені впровадженням інноваційних технологій. Хоча цифрові інструменти відкривають нові горизонти для навчання, дозволяючи створювати інтерактивне середовище, автоматизувати процеси та забезпечувати доступ до безлічі ресурсів, їх використання вимагає ретельного осмислення.

Інноваційні технології дозволяють зробити музичну освіту більш доступною, особливо у віддалених регіонах, де можливості для традиційного навчання обмежені. Водночас постає проблема цифрового розриву, оскільки не всі освітні заклади мають технічні ресурси для використання сучасних платформ. Це загострює нерівність у доступі до якісної музичної освіти.

Ще однією перспективною сферою є використання віртуальної та доповненої реальності у навчальному процесі. Ці технології можуть забезпечити унікальні можливості для учнів, наприклад, імітацію виступів у концертному залі або взаємодію з відомими музикантами у віртуальному середовищі. Водночас їх впровадження потребує значних фінансових інвестицій та адаптації навчальних програм.

Окрім технічного аспекту, важливу роль відіграє розвиток критичного мислення учнів у роботі з цифровими ресурсами. У сучасному інформаційному просторі велика кількість матеріалів, доступних в інтернеті, може бути неперевіреною або низької якості. Педагоги мають навчати учнів не лише користуватися технологіями, але й оцінювати їхню доцільність і коректність у контексті музичного виховання.

Нарешті, важливим є формування естетичних і ціннісних орієнтирів учнів у цифрову епоху. Використання інноваційних технологій не повинно замінювати безпосередній контакт із живою музикою, емоційною глибиною виконання та культурними традиціями. Саме поєднання сучасних інструментів із традиційними методами навчання дозволить забезпечити гармонійний розвиток учнів, зберігаючи культурну спадщину та формуючи нове покоління освічених і творчих особистостей.

Також варто звернути увагу на те, що інноваційні технології можуть сприяти створенню нових форм колективної творчості. У традиційному музичному вихованні спільна гра на інструментах чи хоровий спів є важливими елементами навчання, які формують відчуття команди та відповідальності. Цифрові платформи дозволяють реалізувати ці процеси у віртуальному середовищі, створюючи можливості для дистанційної співпраці учнів з різних регіонів. Однак ці технології ще не досягли рівня, що дозволяє повною мірою відтворити складність і нюанси живої взаємодії.

Нарешті, особливу увагу слід приділити проблемі етичного використання цифрових інструментів у музичному вихованні. Це стосується як правової сторони питання (дотримання авторських прав на музичні твори), так і педагогічної відповідальності. Викладачі мають враховувати, що технології – це лише інструмент, і їх використання не повинно замінювати творчий потенціал учнів чи обмежувати їхню свободу самовираження. Водночас необхідно розвивати у молодого покоління цифрову грамотність, щоб учні могли критично оцінювати якість цифрових ресурсів і використовувати їх ефективно та відповідально.

Отже, інноваційні технології, незважаючи на свої численні переваги, потребують комплексного підходу до їх впровадження у музичне виховання. Це вимагає від дослідників і педагогів не лише технічної, але й методологічної та етичної підготовки, яка дозволить гармонійно інтегрувати цифрові інструменти у традиційні форми навчання, зберігаючи їхню освітню та виховну цінність.

Висновки. Проведений аналіз інноваційних технологій у музичному вихованні свідчить про їх значний потенціал для покращення якості навчального процесу, розширення доступності освіти та підвищення мотивації учнів. У сучасних умовах цифровізація стала невід'ємною складовою освітнього середовища, і її вплив на музичну освіту важко переоцінити. Інтерактивність, адаптивність та гейміфікація навчального процесу сприяють тому, що учні отримують більше можливостей для самостійного освоєння матеріалу, розширення творчих здібностей та формування нових компетентностей. Використання таких інструментів, як мультимедійні платформи, штучний інтелект, соціальні медіа та спеціалізовані музичні програми, забезпечує всебічний підхід до навчання, водночас підкреслюючи важливість розвитку цифрової грамотності.

Однією з ключових переваг впровадження інноваційних технологій у музичне виховання є їх здатність адаптуватися до індивідуальних потреб учнів. Цифрові платформи дозволяють створювати персоналізовані навчальні програми, які враховують рівень підготовки, музичні інтереси та індивідуальні особливості кожного учня. Це особливо важливо для роботи з обдарованими дітьми та учнями з особливими освітніми потребами, оскільки технології забезпечують доступність навчання для всіх категорій учнів.

Водночас залишається відкритим питання повноцінної інтеграції цифрових технологій у традиційні методики викладання. Інноваційні технології мають доповнювати класичні підходи, а не замінювати їх, адже музичне виховання охоплює не лише технічний розвиток, а й формування емоційної чутливості, творчого мислення та культурної ідентичності. Традиційна взаємодія між

викладачем і учнем, яка базується на емоційному зв'язку, є надзвичайно важливою складовою музичної освіти, яку технології не можуть повністю замінити.

Не менш важливим є і розуміння етичного аспекту використання цифрових технологій у музичному вихованні. З одного боку, технології забезпечують легкий доступ до музичних ресурсів, а з іншого – виникає питання дотримання авторських прав та відповідальності за якість навчальних матеріалів. Викладачі повинні не лише впроваджувати інновації, але й виховувати у своїх учнях критичне ставлення до цифрового контенту, вміння оцінювати його якість та відповідність освітнім цілям.

Ще одним важливим висновком є те, що цифрові технології створюють нові можливості для міжкультурного діалогу у процесі музичного виховання. Через доступ до музичних традицій різних народів учні можуть розширювати свої культурні горизонти, формувати толерантність та розуміння інших культур. Водночас необхідно забезпечити більшу кількість платформ, які дозволяють інтегрувати різноманітні музичні стилі та традиції, адже більшість існуючих програм орієнтовані на певний культурний або національний контекст.

Також важливо підкреслити, що інноваційні технології можуть сприяти розвитку нових форм колективної творчості. Завдяки дистанційним платформам учні з різних регіонів можуть об'єднуватися для спільної музичної діяльності, створення проєктів чи участі у віртуальних оркестрах. Така взаємодія не лише розширює соціальний досвід учнів, а й сприяє формуванню глобальної музичної спільноти.

У цілому, інноваційні технології є потужним інструментом, який може значно покращити якість музичного виховання, але лише за умови їхнього розумного й усвідомленого використання. Це вимагає підготовки педагогів, здатних працювати з сучасними цифровими інструментами, розробки адаптивних методик викладання та забезпечення технічної бази для реалізації цих можливостей. У майбутньому дослідження у сфері інноваційних технологій у музичному вихованні мають бути

спрямовані на вдосконалення існуючих платформ, створення інклюзивних освітніх середовищ та пошук нових шляхів інтеграції технологій у традиційні форми навчання.

У підсумку, інноваційні технології не лише збагачують освітній процес, але й відкривають перспективи для подальшого розвитку музичного виховання, спрямованого на гармонійне поєднання технічних досягнень і гуманітарних цінностей. Це дозволить створити сучасну систему освіти, яка відповідає вимогам цифрової епохи та забезпечує всебічний розвиток музичних здібностей і творчого потенціалу учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авілова Є.Ф. Інноваційні технології в музичному вихованні: теоретичні та практичні аспекти. *Музична педагогіка і освіта*. 2019. № 3. С. 56–67.
2. Бернгардт А.М. Використання цифрових платформ у музичному навчанні: переваги та виклики. *Освіта XXI століття*. 2020. № 2. С. 101–112.
3. Драгович О.П. Інтеграція традиційних та інноваційних методів у музичному вихованні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7. С. 234–247.
4. Зубков Л.Г. Емоційний аспект взаємодії учня та викладача в цифровому середовищі. *Психологія освіти*. 2022. № 1. С. 89–102.
5. Крамаренко Т.С. Формування міжкультурної компетентності у процесі музичного виховання. *Міжкультурна комунікація: освіта і культура*. 2021. № 5. С. 144–157.
6. Нагорний В.О. Мультимедійні технології як інструмент гейміфікації музичного навчання. *Освітні інновації*. 2020. № 6. С. 72–85.
7. Поліщук К.П. Роль цифрових технологій у формуванні творчого потенціалу учнів. *Новітні технології в освіті*. 2019. № 4. С. 51–63.
8. Ремізова Ю.В. Правові та етичні аспекти використання цифрових ресурсів у музичній освіті. *Право і освіта*. 2020. № 9. С. 198–211.
9. Садовський М.А. Нові форми колективної музичної творчості у цифрову епоху. *Культурологія і сучасність*. 2021. № 3. С. 122–135.
10. Тихомирова Л.В. Адаптивні методики викладання музичних дисциплін із використанням інноваційних технологій. *Педагогічна майстерність*. 2022. № 2. С. 34–48.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

MNEMONICS AS ONE OF THE METHODS OF READING POPULAR SCIENTIFIC TEXTS IN CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

МНЕМОНІКА ЯК ОДИН МЕТОДІВ ЧИТАННЯ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

The article examines the main advantages of reading, as one of the types of speech activity, popular scientific texts using the "mnemonic" method as one of the main methods of improving the skills of understanding and memorizing information by foreign students in classes on the Ukrainian language as a foreign technical specialty during distance learning. The focus is on the five stages of the development of reading, the main principles of students' interest in reading and learning interesting information, and certain skills that a student must develop in order to be able to work with a book, with a text and read lectures from a computer screen or mobile phone. The article focuses on the fact that reading aloud and reading silently are not the same thing. To read silently is to read in order to understand the text. To read aloud is to convey the meaning of the text in such a way that someone who does not have the text in front of him can understand it. But for memorization, you need to add a visualization (in the form of an image, a set of symbols or objects) to the text of some object, subject or phenomenon that describes it sufficiently and makes it easier to identify it – mnemonics, a system, will help us in this "inner letter", founded for direct recording of connections between visual images in the brain. The article explores that the purpose of reading at the entry level in university should be to enable students to first choose a book they like, recommend several options in a small format, to visit a bookstore, as well as unobtrusively offer to read texts in the specialty that students need for their studies. If there are students of different specialties in the group, teach them to exchange information, supplement the teacher's knowledge and reinforce it with new ones. Attention is focused on independent work of students at home, reading texts of any level of complexity, on understanding, and not on reproducing the text. It was emphasized that a properly organized lesson and a skillful vision of each student as a separate individual and a young scientist-researcher make it possible to achieve great achievements in learning and learning interesting things. Reading is the most important element of learning and development.

Key words: popular scientific texts, mnemonic, foreign students, Ukrainian language as a foreign language, reading skills.

У статті розглянуто основні переваги читання, як одного із видів мовленнєвої діяльності, науково-популярних текстів за

методом «мнемоніка» як одного з основних методів удосконалення навиків розуміння та запам'ятовування інформації студентами-іноземцями на заняттях з української мови як іноземної технічних спеціальностей під час дистанційного навчання. Скеровано погляд на п'ять стадій розвитку читати, основні принципи зацікавлення студентів щодо читання й пізнання цікавої інформації, а також перераховано певні вміння, які студент повинен сформувати, щоб уміти працювати з книгою, з текстом і читати лекції з екрану комп'ютера чи мобільного телефону. У статті зосереджено увагу на те, що читати вголос і читати мовчки – це не одне й те саме. Читати мовчки – це читати для того, щоб зрозуміти текст. Читати вголос – це передати зміст тексту так, щоб хтось, хто не має цього тексту перед собою, міг його зрозуміти. А от для запам'ятовування, потрібно до тексту додати візуалізацію (у вигляді зображення, набору символів або предметів) якогось об'єкта, суб'єкта або явища, що досить повно описує його і полегшує його ідентифікацію – у цьому нам допоможе мнемоніка, система «внутрішнього листа», заснована для безпосереднього запису в мозок зв'язків між зоровими образами. У статті досліджено, що мета читання на початковому рівні в університеті має дати можливість студентам спочатку обрати книгу, яка їм подобається, порекомендувати кілька варіантів невеликого формату, відвідати книжкову крамницю, а також ненав'язливо пропонувати читати тексти за спеціальністю, які необхідні студентам для навчання. Якщо в групі є студенти різних спеціальностей, то навчати їх обмінюватися інформацією, доповнювати знаннями викладача та підкріплювати новими. Зосереджено увагу на самостійній роботі студентів удома, читанні текстів будь-якого рівня складності, на зрозумінні, а не на відтворенні тексту. Наголошено, що правильно організоване заняття й уміле бачення кожного студента як окремої особистості та юного науковця-дослідника дають змогу досягнути великих звершень у навчанні й пізнанні цікавого. Читання – цінна й важлива складова навчання й розвитку.

Ключові слова: науково-популярні тексти, мнемоніка, студенти-іноземці, українська мова як іноземна, навик читання.

UDC 811.161.2'243:37.091.4:001.894
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.7>

Boyko G.I.,
Scientific employee
International Institute of Education,
Culture and Diaspora Relations of Lviv
Polytechnic National University

Statement of the problem in a general form and its connection with important ones scientific or practical tasks. The goal of person-centered learning is to develop a positive attitude toward writing and reading and to convey the concept that one reads for information or pleasure. For this, it is necessary to

reject "reading with a string" and focus on "reading technique" and change the approach to reading [1, p. 44]. Why does a person read? In today's literate world, this may sound like a banal question, but teachers who teach foreign students to read should think about this question. Remarks from teachers

that students do not listen and are not attentive, most often occur during classes where reading is required. Practice shows that when one student reads aloud, the rest in the classroom or sitting in front of the computer do not listen. Some pretend to be looking at a book, others wander the walls with their eyes or turn off the cameras and go about their business, and still others actively disturb, talking to each other in their own language, whispering, etc. In short, the student who reads aloud is working, while the rest are bored and wasting time. Is it logical to waste the time of most students in the classroom or in front of the computer? Do you need to focus on how to use your time better? If we are talking about reading, first of all we need to focus on the question – why do each of us read? Do we read to correctly and quickly read the written print? Is it possible, accordingly, to say that we read in order to learn something new that we still do not know? Or maybe some of us read to laugh or have a good time with a book? Apparently, the second and third reasons are more consistent with the vital need to be able to read [1, p. 43].

Analysis of recent research and publications.

Most research indicates that the brain first perceives new information globally, and then analyzes the details of the information. Instead, as the observation of the educational process and the analysis of educational programs indicate, the traditional method of reading to read occurs in the reverse of the natural process – from details to global. Based on observations, understanding the text and remembering it (mnemonics) requires a set of special methods and ways to increase the amount of memory by forming artificial associations. Namely, replacing abstract objects and facts with concepts and ideas that have a visual, auditory or kinesthetic representation, combining objects with already existing information in memory of various types to facilitate memorization. During classes with foreigners, the use of mnemonics – the “internal letter” system, based on the direct recording in the brain of connections between visual images that mark significant elements of the information we remember, gives us unparalleled results in learning the Ukrainian language as a foreign language. Mnemonic memorization consists of four stages: encoding of images, memorization (connection of two images), memorization of a sequence, fixation in memory [2, p. 16]. The methods of mnemonics allow you to accurately reproduce the sequence of information and memorize large volumes of information of various types – from numbers to texts. The ability to remember depends on the brightness and strength of visualization, the brighter the images, the easier they are to remember. Depending on the power of imagination and concentration, a person needs from 5 to 15 seconds to remember a couple of words, and then, after a certain interval, easily

recall the second word after the first. In the modern interpretation, mnemonics denotes the entire set of means and methods of memorizing information used in one or another system, and the term mnemonics is interpreted as the practical application of the methods defined in this particular mnemonic [2, p. 25].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. The purpose of the article is to show the most accessible way to teach foreign students to read works from the Ukrainian language and how to help them learn information in the most interesting way; to investigate the possibilities of using different types of educational processes of reading texts from the Ukrainian language in a foreign language audience; to ensure the possibility of faster formation of lexical and semantic skills in the process of formation of the Ukrainian language among foreign students; show a system of possible methodological techniques and materials aimed at studying vocabulary, grammar and terminology in a wide variety of programs; to indicate ways of implementing communicative and functional-stylistic approaches in the formation of language, speech and communicative competence in Ukrainian language classes in a foreign language audience.

Presentation of the main research material.

Having found out why we read, let's think about how we develop this skill during classes. If the goal of reading is to read what is written correctly and quickly, then the many exercises on reading technique that take place at the preparatory department for the study of the Ukrainian language at NU “L'viv Polytechnic” would be appropriate. But in the real world, we don't read to read a text quickly and correctly. We read to understand what is written, and after understanding it, either to learn something new, or to get some satisfaction. Have we shown foreign students that reading is enjoyable? Did the students see how their parents, teachers, Ukrainian friends read to get new information? Why do we torture students with many exercises on reading technique, and then we are surprised that they do not like to read [1, p. 43]?

Reading aloud and reading silently are not the same thing. To read silently is to read in order to understand the text. To read aloud is to convey the meaning of the text in such a way that someone who does not have the text in front of him can understand it. Producing the skill of one does not necessarily produce the skill of the other. Logically, it should be that as soon as the student understands the text himself, he will be able to convey its content to someone else. In other words, students must prepare to read aloud. Students are not required to read in front of an entire audience unless they have first read the passage silently and practiced several times with a small group of friends. Let's think: would we like someone to hand us a text from one of the pedagogic journals, which reveals the theoretical concepts of

pedagogy, and tell us to read it in front of a group of 100 people, without giving the opportunity to even review it first? Would we understand it while reading it, and more importantly, would our listeners understand it [1, p. 44]?

After conducting some teacher observations during a pairing with UMI in the first year with reading elements, we see that teachers treat students who are good readers differently compared to students who are poor readers. When a stronger student reads, the teacher smiles more, shows interest, gives more time to answer questions, when corrected, interrupts at the end of a sentence or other meaningful unit. On the other hand, when a weaker student reads, teachers nod their heads more often, smile less, interrupt and correct in such a way that they interrupt the development of the content of the read work [1, p. 48]. In a word, teachers, by their subconscious behavior, create a situation in which they make it known that, in their opinion, the student should do better or worse, or they humiliate the student in front of the whole audience by commenting on his reading. And this leads to a dislike for reading and a restrained attitude towards the teacher, the student begins to avoid him and miss pairs. As a result, the gap between stronger and weaker students in reading skills by the end of the semester or school year remains as intense as it was at the beginning of the year, or even widens.

A foreign student learns to read if he experiences a text that he already partially knows by heart, and not when he does a lot of exercises in which he has to match letters with sounds. A student learns to read when he reads texts that contain interesting information, not when he learns phonetic and morphological rules. When a foreigner reads, he is looking for meaning. He is not interested in which letter expresses which sound. He wants to know how the action takes place, what happened in the text. The student reads, focusing on understanding the text.

Most students who enter university have not yet reached the "stage of independence" in reading. They are in the "development stage". Some may even be in the "discovery stage" or one of the "toy" or "plateau" stages. Such students need a lot of attention to familiarize themselves with the printed word. For this, it is also necessary to arouse in them the desire to read.

The teacher should read a popular science text aloud and hold the text or book so that so that students can see illustrations or display images on the computer screen for new words or terms. During reading, they should be given the opportunity to behave freely, sit comfortably or group together for better familiarization with the book or distribute books individually. After reading, you should give time for reflection and independent review. We continue to read again slowly, without lingering over each word, in particular, to convey the concept that reading

is not about reciting words, but about focusing on understanding the text. Read naturally without singing or exaggerating words clearly. Students can read with the teacher. Do not force students to read if they are not ready. This activity is conducted in small groups (5–6 people). Every student and teacher have the same text or the same book. The teacher reads aloud, and a few seconds after her, the foreigners repeat what has already been read – like an echo. Give students an opportunity to feel free and confident. Do not put foreigners who are at the same stage of development of reading skills in one group, but, on the contrary, mix them. To develop the concept that reading is an opportunity for pleasure, students need to continue to listen to how their friends and teachers read, and to see that adults find reading intrinsically satisfying. Practice in an immediate situation in front of a student to exchange a book with your colleague and briefly describe its content in a language accessible to students or ask one student to read several excerpts from the book (choose the most interesting ones) and retell them to the students of the group. As a lesson, practice reading something out loud to students or show interesting videos with subtitles. It is best to read interesting observations from the students' specialty, which they will need in their studies or in learning about this profession. You need to read a lot of different books, of different levels of difficulty, on different topics. It is important to remember that when students read, they should focus on comprehension, not on reproduction. In working on the text, the teacher sometimes has to depart from the notion that the student must submit the correct one. It should also be avoided that the student has to read aloud in front of an audience or group. Instead, focus on how he perceives the text and how he relates to it.

The purpose of entry-level reading in the first year of university should be to enable students to first choose a book they like, recommend several small-format options, visit a bookstore, and casually suggest reading major texts that students need for teaching. If there are students of different specialties in the group, exchange information, supplement your knowledge and reinforce it with new ones. Because we want to encourage students to choose what they will read, there is a chance that a student will start reading a book and decide after reading that book that they are not interested in. You don't need to force yourself to read books to the end, it turns you away from reading, not closer.

If we want to promote students' personal interest, the process of reading in class can be divided into three stages: 1) the student reads what the teacher recommends; 2) the student completes the task according to the reading; 3) the student communicates with the teacher. It is not necessary, or even desirable, for everyone to go through all the

stages in one session. Instead, the planning should be organized in such a way that each student can go through all the stages, in particular, according to his needs, in one or two weeks [1, p. 53].

Create a small library of different books to facilitate a better reading process. Have students read a book of their choice silently for 15–20 minutes and retell it during distance learning. During the pair, the teacher also talks about his book (eg, professional literature, news in the newspaper, etc.). As students complete the assignments, there is an opportunity for the teacher to talk to individual students and discuss what they read, what they liked and what they disliked about what they read. This is also an opportunity for each of them to read aloud a previously prepared passage and retell the meaning of what they read. In this way, there is an opportunity to test the knowledge and skills of each student. It is not necessary for the teacher to know all the books in the specialty that the students read. On the contrary, it is very appropriate for a foreigner to narrate something that the teacher does not know in advance. We recommend that the student write a few phrases in a notebook after meeting with the teacher.

Likewise, the teacher must write down notes after the meeting. At a certain stage of study, a foreign student must acquire certain skills that will help him not to be afraid of books, but, on the contrary, will prepare him for the process of studying at the university. So, the work with the book consists of this.

1 year of study (1 semester). A foreign student must: 1) distinguish the main elements of the textbook; 2) according to the content of the textbook, find the necessary text on one or another page; 3) to distinguish sections, topics of the textbook by their names; 4) distinguish books by specialty, find information about their titles and authors; 5) independently read small popular science texts, newspaper publications, watch videos; 6) collectively consider the read book; 7) name several Ukrainian books that you liked and loved; 8) determine roughly the content of the book, the work, based on the illustrations, title, surname of the author; 9) distinguish the read work by writing styles; 10) know the structural elements of the book and their purpose.

2 year of study. A foreign student is able to: 1) identify by titles and content works that are similar in theme and genre; 2) search for textbooks by the same author or specialty; 3) read the structural elements of the book and know their purpose: title page, table of contents, preface (introduction), book abstract, afterword; 4) write a short story about the book before reading it based on three leading indicators (author, title, illustrations) and additional title data, pre-book annotation; 5) work with a textbook; 6) find, compare and compare texts that are similar in subject matter and direction; 7) navigate the content of the textbook; 8) independently choose books for reading

and studying, using a recommendation poster, an illustrated index card, free access to book collections; 9) use reference literature available for this age; 10) purposefully read periodicals, using them in educational activities [1, p. 57].

Working with the text is primarily understanding, and this, in turn, requires students in the first year of study to: 1) read small coherent texts; 2) understand what is read; 3) answer questions according to the content; 4) find the known and the unknown, the main and the secondary, the main idea in the text; 5) consider the title of the work and choose your own; 6) retell the text orally (in detail); 7) distinguish between a group of individual sentences and a text; 8) consciously read silently; 9) establish the logical sequence and causality of events in chronological order; 10) independently formulate questions and tasks for the texts read. For example, we recommend the study guide "Lion City: Ukrainian language study guide for foreign students" [5, p. 3–5].

The 2nd year of study focuses our work on the fact that all students must: 1) retell (completely, selectively, concisely) the content of what they read; 2) determine the topic and purpose of the text; 3) independently interpret the content of the books read; 4) speak on the topic "What and why is this work interesting?"; 5) independently select a title for the text; 6) highlight the main points in the read text; 7) find sentences in the text to answer questions; 8) explain the meaning of words important for understanding the text; 9) find synonyms, antonyms, words used figuratively in the text, explain them [1, p. 58–59]. For example, we recommend the study guide "Science and technology in the modern world: a collection of popular scientific texts and educational tasks for foreign students of technical universities" [6, p. 3–5]. An important link in reading and understanding popular scientific texts is the ability of foreign students to: 1) divide the text into logically completed parts (paragraphs), observe the connection of thoughts between individual paragraphs; 2) divide the text into parts according to the questions posed by the teacher; 3) correlate the illustration with part of the text; 4) make a plan for the read text; 5) independently monitor the structure of texts; 6) establish sequential, temporal, cause-and-effect and semantic connections of parts of the text; 7) divide texts into logically complete passages; 8) make a plan (with the help of the teacher and independently); 9) observe the content and logic of paragraphs [1, p. 60].

Conclusions. Let's remember that a properly organized lesson and a skillful vision of each student as a separate individual and a young scientist-researcher make it possible to achieve great achievements in learning and learning interesting things. Reading is the most important element of learning and development. The reading process is a creative process. This process begins when students

have just set foot on the land of Ukraine, having flown or come to study, when a foreigner looks closely at the signboard, announcement, inscriptions on labels or shops. The process continues when the student memorizes and orally reproduces the text of an interesting story, story, show, situation. Over time, he begins to recognize phrases and words in texts and smoothly moves on to independent reading. When reading, a foreign student focuses on understanding what he reads. He pays attention to the letters and combinations of only those words that are unknown to him. Often the student skips over individual words and phrases when reading. Each foreigner understands the written text in his own way, according to his worldview, knowledge and original experiences.

REFERENCES:

1. Винницька О. А. Лицем до дитини. *Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі* : посібник для професійного розвитку вчителя. Львів : Літопис, 2005. С. 43–70.
2. Зиганов М., Козаченко В. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. К. : Школа раціонального читання, 2001. 304 с.
3. Коваленко Ю. А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 37–42.
4. Круківська І. А. Робота з країнознавчим матеріалом як фактор розвиваючого навчання. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 7–9.
5. Місто Лева : навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів / Г. І. Бойко та ін. ; за ред. І. П. Карого. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 100 с.
6. Наука і техніка у сучасному світі : збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. І. Бойко та ін. ; за ред. І. П. Карого. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. 180 с.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AS A MODERN REQUIREMENT OF PREPARATION OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

УДК 378.147–047.22:001.895
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.8>

Воловик Л.М.,
канд. геогр. наук, доцент,
завідувач кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Чорноштан Т.М.,
канд. філос. наук, доцент,
директор
Яготинського інституту Приватного
акціонерного товариства «Вищий
навчальний заклад Міжрегіональна
Академія управління персоналом»

Ковальська К.В.,
канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Мічуда В.В.,
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Стаття присвячена теоретико-методичним підходам до формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти за умов сучасних викликів. Аналізуються поняття, структура та критерії формування фахових компетентностей, оскільки саме вони визначають відповідність того чи іншого випускника закладу вищої освіти потребам ринку праці. Обґрунтовано, що в результаті сучасних трансформаційних освітніх процесів особливої актуальності набуває перехід від «знаннєво орієнтованої» до «практико орієнтованої» підготовки фахівців, здатних застосовувати теоретичні знання, практичні вміння та навички, виявляти відповідні громадянські, ділові якості в майбутній професійній діяльності. Схарактеризовано, що компетентнісний підхід базується на двох складниках: компетенції та компетентності, де компетенція – це коло питань, в яких здобувач вищої освіти добре обізнаний, а компетентність – це інтегративне утворення особистості (якість особистості), що є результатом опанування компетенцій.

У ході дослідження з'ясовано, що фахова компетентність здобувачів вищої освіти формується в результаті особистісно-спрямованого процесу студентоцентричного навчання, з використанням інноваційних педагогічних методів, що сприяють мотивації здобувачів до саморозвитку, самоорганізації, самоосвіти та розв'язання поставлених завдань у професійній діяльності.

Проаналізовано, що на ефективність формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти впливає низка чинників, а саме: якість теоретичної підготовки, мотивація їх до навчально-виховного процесу, здатність критично мислити, вміння застосовувати знання, практичні вміння і навички під час навчально-польових, педагогічних чи виробничих практик.

Розглянуто освітні компоненти, які цілеспрямовано впливають на формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти до професійної діяльності.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фахові компетентності, професійна діяльність, інноваційні методи навчання, знання, практичні вміння та навички, компетент-

нісний підхід, освітні компоненти, навчально-виховний процес.

The article is devoted to theoretical and methodological approaches to the formation of professional competencies of applicants for higher education under the conditions of modern challenges. The concepts, structure and criteria for the formation of professional competencies are analyzed, since they determine the compliance of a particular graduate of a higher education institution with the needs of the labor market. It has been substantiated that as a result of modern transformational educational processes, the transition from "knowledgeable-oriented" to "practice-oriented" training of specialists capable of applying theoretical knowledge, practical skills and abilities, identifying relevant civil, business qualities in future professional activity, becomes of particular relevance.

It is characterized that the competence approach is based on two components: competence and competence, where competence is a range of issues in which the applicant for higher education is well aware, and competence is an integrative education of personality (quality of personality), which is the result of mastering competencies.

In the course of the study, it was found that the professional competence of applicants for higher education is formed as a result of a personality-directed process of student-centered learning, using innovative pedagogical methods that contribute to motivating applicants for self-development, self-organization, self-education and solving tasks in professional activity.

It is analyzed that the effectiveness of formation of professional competencies of applicants for higher education is influenced by a number of factors, namely: the quality of theoretical training, their motivation for the educational process, the ability to think critically, the ability to apply knowledge, practical skills and abilities during educational field, pedagogical or production practices. The educational components that purposefully influence the formation of professional competencies of higher education applicants for professional activity are considered.

Key words: applicants for higher education, professional competencies, professional activity, innovative teaching methods, knowledge, practical skills and abilities, competence approach, educational components, educational process.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформаційні процеси в освіті України, які розпочалися із впровадження Концепції «Нова українська школа» (НУШ), спрямовані на створення сучасної школи, яка виховує особистість, громадянина, забезпечуючи дитині компетентності, необхідні для успішного життя у 21-му столітті. Основні зміни та їх вплив на освітній процес, зорієнтовані на дитину. У центрі освітнього процесу – дитина, її таланти, здатності та потреби.

Головна мета – сформулювати щасливу особистість, яка вміє навчатися впродовж життя, здобувати якісні знання, формувати навички та вміння застосовувати їх у практичній діяльності.

Ми є свідками, учасниками і творцями сучасних змін в системі освіти, які спонукають до підвищення якості освітнього процесу. Упродовж минулих років напрацьовано низку Державних стандартів освіти як вимог до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача

загальної середньої освіти відповідного рівня. Вчорашній випускник закладу загальної середньої освіти – це сьогоднішній здобувач вищої освіти, для якого формування фахових компетентностей – це не тільки отримання якісних знань, але й практична підготовка до виконання професійно значущих завдань, пошуку оптимальних шляхів їх розв'язання.

Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні та формування нової генерації фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах глобальних викликів сьогодення, зумовлює необхідність істотних змін у підходах до формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню фахових компетентностей здобувачів вищої освіти присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як: Т. Гулько [10], М. Євтух [3, 4], О. Квітка [7], Н. Козак [8], Л. Рибалко [10], О. Самойленко [11], Т. Ярмольчук [13], Т. Asunta [1] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах сучасних інтеграційних процесів входження до європейського освітнього простору, одним із важливих завдань є поліпшення якості національної освіти, формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, здатної самовдосконалюватись, реалізовувати себе, генерувати конструктивні пропозиції, брати на себе відповідальність за вирішення проблем, набувати якісно нових компетентностей, що сприятимуть практичному професійному зростанню. Незважаючи на доволі значний практичний доробок з даної проблематики, питання формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти є важливим і актуальним та потребує подальших досліджень.

Мета статті. Схарактеризувати структуру, критерії, теоретико-методичні підходи формування фахових компетентностей у здобувачів вищої освіти, дослідити та обґрунтувати значення трансформаційних освітніх процесів, інноваційних методів підготовки здобувачів вищої освіти, здатних застосовувати теоретичні знання, практичні вміння та навички, виявляти відповідні громадянські, ділові якості в майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення країни висококваліфікованими фахівцями є пріоритетним завданням закладів освіти. Актуальним є поняття фахової компетентності як системи знань, умінь і навичок для здійснення подальшої професійної діяльності. У цьому контексті питання компетентнісного підходу до навчання є важливим і актуальним.

Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів.

Заклади освіти перебувають під впливом постійних змін у суспільстві. Завдяки їм набувають

нових властивостей, необхідних для поступального розвитку, примножуючи соціально-економічний потенціал країни, готуючи фахівців.

Фахова компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок і готовності діяти у складних ситуаціях та розв'язувати професійні завдання [10].

У педагогічній літературі категорія «компетентність» представлена як поняття, що включає не лише результати навчання – знання, уміння та навички, а й ціннісно-орієнтовану систему когнітивних, технічних, мотиваційних, етичних, соціальних та поведінкових елементів [4].

Шведськими та американськими вченими В. Чаппанатом, Г. Вайлером, Я. Лефстедом розроблена концепція «інтегрованого розвитку компетентності», суть якої полягає в інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь [1].

Введення англійського слова «competence» у вітчизняний науковий простір породило чимало дискусій щодо різниці між поняттями «компетенція» і «компетентність», їхнього змісту та ієрархічної підпорядкованості.

У Законі України «Про вищу освіту» визначення вищої освіти як «сукупності систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі)....» та результатів навчання (як «сукупності знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» закладають розуміння компетентності фахівця з вищою освітою як певної множини компетентностей, які він здобуває під час навчання у закладі вищої освіти [6].

Поняття «компетентність» визначається у Законі України «Про вищу освіту» як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5].

Вітчизняні науковці у своїх дослідженнях акцентують увагу на компетентнісному підході, який передбачає формування у здобувачів вищої освіти розуміння сучасних суспільних проблем, удосконалення вмінь і практичних навичок для реалізації поставлених завдань, здатності сумлінно виконувати свою соціальну роль у суспільстві.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) компетентнісний

підхід до навчання визначено як обов'язковий на державному рівні.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) мету освіти визначено як компетентісно пріоритетну. Динамічність суспільного розвитку вносить корективи у зміст підготовки фахівців, ставить нові завдання перед закладами освіти в питанні формування сучасного освітнього середовища, новому змісті та структурі навчання, виховання, мотивації майбутніх фахівців на формуванні фахових компетентностей, які сприятимуть утвердженню їх на конкурентному ринку праці.

Компетентність – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи [11].

У статті 12 Закону України «Про освіту» наведений перелік ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти, а саме:

1. Вільне володіння державною мовою.

2. Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами (уміння використовувати україномовні джерела (джерела рідною мовою) для здобуття інформації природничого змісту; тлумачити інформацію природничого змісту, описувати в усній чи письмовій формі та аналізувати дослідження мовою природничих наук чітко, лаконічно і зрозуміло; формулювати питання, думку, аргументувати, доводити правильність тверджень і суджень; ефективно комунікувати в групі в процесі обговорення й розв'язання проблем; інтерпретувати інформацію, подану в схемах, таблицях, діаграмах, графіках тощо; поповнювати словниковий запас науковою термінологією українською мовою (рідною мовою)).

3. Математична компетентність (уміння оперувати математичними поняттями й величинами під час характеристики природних об'єктів, процесів та явищ; розв'язувати проблеми природничого змісту за допомогою математичних методів; аналізувати та будувати таблиці, діаграми, графіки тощо).

4. Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (уміння здійснювати вимірювання, фіксувати результати, класифікувати об'єкти, явища природи; характеризувати об'єкти,

пояснювати природні явища з використанням мови природничих наук і наукової термінології; виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу самостійно чи в групі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати досліджень; використовувати наукові знання, здобутки техніки й технологій для розв'язання проблем).

5. Інноваційність (уміння генерувати та втілювати нові ідеї в моделях, розробках, проєктах; підтримувати конструктивні ідеї інших осіб).

6. Екологічна компетентність (уміння визначати та аналізувати проблеми довкілля; відповідально та ощадно використовувати природні ресурси, прогнозувати екологічні наслідки результатів діяльності людини).

7. Інформаційно-комунікаційна компетентність (уміння знаходити, обробляти, зберігати інформацію природничого змісту, перетворювати її з одного виду на інший з використанням інформаційно-комунікаційних технологій).

8. Навчання впродовж життя (уміння визначати цілі навчальної діяльності, способи й засоби їх досягнення; планувати та організовувати навчально-пізнавальну діяльність під час досліджень чи розв'язання проблем).

9. Громадянські та соціальні компетентності (уміння поширювати важливу для суспільства інформацію природничого змісту; брати участь у розв'язанні локальних проблем довкілля і залучати до цього інших; співпрацювати в групі під час розв'язання проблем, досліджень природи, реалізації проєктів; надавати перевагу здоровому способу життя).

10. Культурна компетентність (уміння застосовувати досягнення природничих наук і технологій, технічних засобів для втілення творчих ідей).

11. Підприємливість та фінансова грамотність (уміння пояснювати значення заощадження природних ресурсів та необхідність їх збереження) [5].

Формування компетентностей передбачає не лише якісні теоретичні знання та практичні навички. Вони розвивають критичне мислення, комунікацію, вміння адаптуватися до нових нестандартних ситуацій, вирішувати складні задачі та приймати самостійні рішення, ефективно працювати в команді та мотивувати себе до навчання впродовж життя.

Міцна теоретична та практична підготовка здобувачів у закладах загальної середньої освіти сприяє розвитку фахових компетентностей здобувачів освіти у закладах вищої освіти. Удосконалення освітнього процесу має важливе значення для забезпечення високого рівня професійної підготовки здобувачів.

Основна мета закладів вищої освіти – підготовка висококваліфікованих фахівців, які є конкурентоспроможними на ринку праці, добре розуміються

на своїх професійних обов'язках, володіють інноваційними підходами у сфері професійної діяльності, здатні навчатися впродовж життя. Формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти сприяє покращенню взаємодії з ринком праці, особистісному зростанню, самоорганізації, застосуванню набутих практичних умінь та навичок у професійній діяльності.

На сучасному етапі розвитку людського суспільства вимоги до підготовки фахівців постійно зростають. У цьому аспекті, у національних освітньо-професійних програмах галузей знань і спеціальностей мають бути передбачені освітні компоненти, які сприяють самостійній підготовці здобувачів вищої освіти з метою готовності до професійної діяльності. Запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти зумовлене нинішніми потребами розвитку системного бачення змісту освіти, прогнозуванням результатів навчання, застосуванням інноваційних методик навчання, створення умов для формування особистостей.

Нинішні вимоги до фахівця нового покоління знайшли своє відображення у нових навчальних програмах підготовки здобувачів вищої освіти, в яких очікувані програмні результати їх освітньо-пізнавальної діяльності викладено через якісні теоретичні знання, вміння, практичні навички й досвід, які узгоджуються з когнітивною, смисловою, діяльнісною та емоційно-мотиваційною структурами компетентностей [12].

В умовах глобалізаційних змін світової системи господарства формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти є важливим завданням сучасної освіти, оскільки від якості підготовки фахівців у значній мірі буде залежати майбутній соціально-економічний розвиток України. Для успішної реалізації цих завдань необхідно розробляти та реалізовувати відповідні освітні програми та робочі навчальні програми освітніх компонентів, які б відповідали сьогоденню, євроінтеграційним вимогам країн ЄС, міжнародним принципам, потребам регіонів країни.

Проведені дослідження вказують на існування взаємозалежностей між освітньою підготовкою фахівців та економічним розвитком країни. На розвиток системи освіти кожної країни впливають ряд чинників: соціальні (демографічні зміни, міграція, суспільні запити щодо якості освіти, очікування батьків і студентів); економічні (державне та приватне фінансування, гранти, рівень економічного розвитку, вплив ринку праці); науково-технічні, інноваційні чинники тощо.

Сучасні освітні методики мають враховувати потреби ринку праці, запити роботодавців та очікування здобувачів освіти щодо їхньої майбутньої професійної діяльності. Це вимагає запровадження та використання інноваційних технологій

навчання, розробки індивідуальних навчальних планів та запровадження системи моніторингу й оцінювання результатів навчання.

Для того, щоб проаналізувати, якими фаховими компетентностями має володіти здобувач вищої освіти, для прикладу, звернемось до освітньо-професійної програми «Середня освіта (Географія» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Перелік цих компетентностей можемо розглянути:

ФК1. Здатність моделювати зміст навчання географії у закладах загальної середньої освіти, зокрема на профільному рівні; формувати і розвивати в учнів ключові компетентності, інклюзивну компетентність як спеціальну та уміння відповідно до обов'язкових результатів навчання.

ФК2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати географічну інформацію, оперувати нею у професійній діяльності вчителя.

ФК3. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність на уроках географії.

ФК4. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища на уроках географії, підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

ФК5. Здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

ФК6. Здатність організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів на уроках географії; використовувати різні форми і види навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

ФК7. Здатність застосовувати наукові методи пізнання в географічній освіті та науці; використовувати інновації у професійній діяльності вчителя.

ФК8. Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя, взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки.

ФК9. Здатність володіти знаннями про глобальні проблеми людства, що сприяють розумінню причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й умінь їх застосовувати у професійній і соціальній діяльності вчителя.

ФК10. Здатність застосовувати знання про регіональний розвиток для розробки конкретних інструментів та проєктів в освітньому процесі.

Формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти передбачає отримання сукупності знань, умінь, розвиток здібностей і готовність фахівця діяти в складній ситуації й вирішувати фахові завдання з високим рівнем невизначеності,

здатних досягати якісних результатів праці та ставитися до професії як до цінності [4].

Традиційні методи навчання, такі як лекції та семінари, відіграють провідну роль в освітньому процесі. На лекціях теоретичний матеріал подається в систематизованому вигляді, що дозволяє здобувачам освіти засвоїти великий обсяг інформації за короткий час. Участь у семінарах сприяють поглибленню знань, отриманих на лекціях, шляхом обговорення, аналізу та застосовуючи практично. Проте, дослідження показали, що традиційні методи навчання мають обмежену ефективність у формуванні фахових компетентностей, оскільки засвоєння знань під час лекцій певною мірою є пасивним для здобувачів. Вони є слухачами, що обмежує їх активність в освітньому процесі, гальмує розвиток критичного мислення, вміння аналізувати, прогнозувати, самостійно вирішувати проблеми.

Слід зазначити, що незважаючи на те, що лекції, семінари залишаються важливими складовими освітнього процесу в закладах вищої освіти, все ж потребують застосування новітніх технологій навчання, які динамічно розвиваються, сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, більш повному розвитку фахових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності майбутніх фахівців.

Сучасні педагогічні інновації формують у здобувачів освіти інтерес до вивчення освітніх компонентів, збагачують програмний матеріал, сприяють розвитку критичного мислення, вміння самостійно вирішувати задачі. Застосування інноваційних технологій навчання набуває важливої актуальності, оскільки в освітньо-професійних програмах передбачена самостійна робота студента.

Інтегруючись в європейське освітнє середовище, реалізація освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти передбачає володіння іноземною мовою під час вивчення освітніх компонент. У цьому контексті, для прикладу наведемо застосування педагогічної технології CLIL. Ця технологія передбачає одночасне вивчення іноземної мови та навчальної дисципліни з метою навчитися вирішенню основних навчальних задач, використовуючи іноземну мову, як один з важливих інструментів.

У такий спосіб здобувач вищої освіти набуває знання з освітнього компонента та опановує іноземну мову. Педагогічна технологія CLIL успішно адаптована до освітнього процесу країн ЄС, де якість освіти оцінюється здатністю здобувача до мобільності, застосування знань і практичних умінь в умовах швидких глобалізаційних змін.

Нині українське освітнє середовище використовує низку інноваційних платформ, електронних засобів навчання, які сприяють поліпшенню якості освіти: електронні навчальні системи, електронні

системи контролю, пошукові електронні засоби, електронні засоби технологій мультимедіа, програми підтримки навчального діалогу, засоби Інтернет-комунікацій.

Продуктивність засвоєння знань забезпечують мобільний додаток «Where is that?», «Earth Viewer», «MozaBook», «Google expeditions», «Google Cardboard», «Daydream» та інші. Мотиваційний потенціал інноваційних технологій є досить високим, і застосування їх в освітньому процесі сприяє підготовці сучасних фахівців, які готові до викликів суспільства.

Заслугує на увагу формування екологічної компетентності здобувачів вищої освіти, як однієї з надважливих фахових. Людська діяльність невинно змінює навколишнє середовище, вичерпуючи природні багатства, погіршуючи стан повітря, ґрунтів, водних, лісових ресурсів, тим самим доводячи екологічну ситуацію до критичної.

У національній сфері освіти термін «екологічна компетентність» використовується давно, проте наукові дослідження з даної проблематики цілеспрямовано почали розроблятися значно пізніше. Дослідження вітчизняних науковців формування екологічної компетентності визначають її як психолого-педагогічну категорію життєвої компетентності, яка стосується широкого спектру взаємодії людини з природою, її особистісної здатності приймати ефективні рішення та діяти з метою охорони довкілля та збалансованого природокористування.

Цілі сталого розвитку на період до 2030 року» (англ. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development) – це новий план дій, метою якого є виведення світу на траєкторію сталого та життєстійкого розвитку.

Новий порядок денний світового розвитку включає комплекс цілей сталого розвитку, орієнтований на те, щоб проаналізувати, засвоїти минулі уроки, нарощувати успіхи і, діючи спільно, незмінно націлювати всі країни на побудову більш затишного, стійкого і рівноправного світу.

Для досягнення Цілей сталого розвитку, формуванню фахових компетентностей здобувачів вищої освіти з екології важливого значення набуває запровадження в закладах освіти відповідних освітніх компонент. Проведений аналіз освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти свідчить, що нині практично у всіх освітньо-професійних програмах підготовки фахівців наявні екологічно-природничі навчальні дисципліни. В освітньо-професійних програмах передбачено формування фахових компетентностей. Основними з яких, є:

- знання та розуміння теоретичних основ екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування;
- здатність до оцінки впливу процесів техногенезу на стан навколишнього середовища

та виявлення екологічних ризиків, пов'язаних з виробничою діяльністю;

– датність обґрунтовувати необхідність та робляти заходи, спрямовані на збереження ландшафтно-біологічного різноманіття та формування екологічної мережі;

– здатність інформувати громадськість про стан екологічної безпеки та збалансованого природокористування;

– здатність до самоосвіти та підвищення кваліфікації на основі інноваційних підходів у сфері екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування.

Формування важливих для професійного розвитку компетентностей залежить від рівня теоретичної підготовки, високої мотивації здобувачів до навчання, вміння критично мислити, застосовувати форми, методи, засоби практичної підготовки, усвідомлювати свою роль у суспільстві.

Висновки. Сучасні світові процеси поставили перед людством низку завдань, вирішення яких спонукало до переоцінки системи цінностей і формування нових відносин, які орієнтовані на усвідомлення людиною важливості своєї ролі у навколишньому середовищі і цивілізаційних відносинах. Динамічні суспільно-технологічні перетворення у всіх сферах людської діяльності спонукають заклади освіти до підготовки фахівців, здатних до реалізації завдань у нових умовах, орієнтуючись на потреби суспільства.

За цих умов постає необхідність формування фахових компетентностей здобувачів освіти – особистостей з новим мисленням, активною громадянською позицією, інформованістю, відкритістю, вмінням реагувати на соціальні, економічні, екологічні виклики, застосовувати нестандартні рішення та гнучко діяти в умовах динамічних змін світового суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Asunta, T. Developments in teacher education in Finland : in-service education and training. URL: <https://theeducationist.info/teacher-education-in-finland/> (дата звернення 15.01.2025)
2. Дриль С. Аналіз міжнародних моніторингових досліджень і реформ у галузі освіти: світовий досвід

та український контекст. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8 (2). С. 19–32.

3. Євтух М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи*. Київ, 2015. С. 91–131.

4. Євтух Микола, Терентьєва Наталія. Підвищення професіоналізму фахівців освітньої сфери як один із напрямів формування людини з новим типом мислення. Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 340 с.

5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.01.2025)

6. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 17.01.2025)

7. Квітка О. О. Формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей, *Jurnalul Umanitar Modern. Republica Moldova*, № 1. 2019. С. 23–27

8. Козак Н. С. Формування ключових компетентностей студентів вишу. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 26–30.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 12.01.2025)

10. Рибалко Л., Гулько Т. Формування фахових компетентностей у здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання сучасної педагогіки: Творчість, майстерність, професіоналізм*. Кременчук, 2020. С. 37–42

11. Самойленко О. М., Бацуровська І. В. Освіта протягом життя: педагогічні аспекти та сучасні потреби. *Педагогіка партнерства у вимірах професійної майстерності: реалії й перспективи сучасної освіти*. 2000. С. 159–162.

12. Світлана Сисоєва. Різниця понять. Чи постраждає зміст Закону?

Газета «Освіта», № 26–27, 17–24 червня 2015 р. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/ (дата звернення 24.01.2025)

13. Ярмольчук Т. М. Компетентнісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 164–168.

ГЕЙМІФІКОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ»

GAMIFIED APPROACH TO THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES"

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування культури ділового спілкування, що є критично важливим завданням для ЗВО. У статті досліджується проблема пошуку ефективних методів та підходів, які б забезпечили формування у здобувачів вищої освіти необхідних комунікативних навичок для успішного ділового спілкування в міжкультурному просторі, підвищили їхню мотивацію та залученість до навчального процесу саме на заняттях з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». Зазначається також, що традиційні методи викладання іноземних мов часто виявляються недостатніми для формування практичних комунікативних навичок, необхідних для успішної ділової взаємодії і гейміфікація розглядається як потенційно ефективний інструмент для досягнення поставлених цілей. Проаналізовано вже існуючі освітні сервіси, що використовують гейміфікований підхід для освіти. Проведений аналіз літератури довів переваги такого підходу саме під час вивчення іноземної мови і зокрема дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування», як технології в навчальному процесі для формування культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти. Розглянуто такі поняття, як «гейміфікований підхід» та «культура ділового спілкування». Визначено основні аспекти впливу гейміфікації на мотивацію, залученість та успішність здобувачів вищої освіти у вивченні іноземних мов, а також на покращення якості викладання та створення сприятливих умов навчання у закладах вищої освіти. Вказані основні переваги гейміфікованого підходу до формування культури ділового спілкування. В статті доведено актуальність та доцільність «колаборації традиційних та інноваційних методів навчання іноземних мов у сучасній освітній парадигмі», а також наведено приклади практичного застосування гейміфікації на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, зокрема рольові ігри, симуляції, квести та вікторини, проведення конкурсу з розв'язання бізнес-кейсів англійською мовою, який сприяє розвитку ключових навичок ділового спілкування. У висновках зазначається, що гейміфікація є ефективним інструментом формування культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти, який дозволяє їм активно практикувати свої навички та отримувати цінний досвід та пропонується збагачувати навчальний процес різноманітними гейміфікованими завданнями для підвищення мотивації та зацікавленості здобувачів, а також наголошується, що у майбутніх дослідженнях доцільно зосередитися на аналізі того, як різні види гейміфікованого підходу у навчанні впливають на розвиток конкретних аспектів культури ділового спілкування.

Ключові слова: формування культури ділового спілкування, гейміфікований підхід, іноземна мова професійного спілкування, здобувачі вищої освіти, традиційні та інноваційні методи навчання.

The article is devoted to one of the topical problems of forming a culture of business communication, which is a critical task for higher education institutions. The article explores the problem of finding effective methods and approaches that would ensure the formation of higher education students' necessary communication skills for successful business communication in an intercultural space, increase their motivation and engagement in the educational process, particularly in the classroom of the discipline "Foreign Language for Professional Purposes". It is also noted that traditional methods of teaching foreign languages are often insufficient to form practical communication skills necessary for successful business interaction, and gamification is considered as a potentially effective tool to achieve these goals. The existing educational services that use a gamified approach to education have been analyzed. The analysis of domestic and foreign scientific and methodological literature has proved the advantages of this approach precisely during the study of a foreign language, and in particular the discipline "Foreign Language for Professional Communication", as a technology in the educational process for the formation of a culture of business communication among higher education students. The concepts of "gamified approach" and "culture of business communication" are considered. The basic aspects of the impact of gamification on the motivation, engagement and success of higher education students in learning foreign languages, as well as on improving the quality of teaching and creating favorable learning conditions in higher education institutions are defined. The main advantages of the gamified approach to the formation of a culture of business communication are indicated. The article proves the relevance and expediency of "collaboration of traditional and innovative methods of teaching foreign languages in the modern educational paradigm", and also provides examples of the practical application of gamification in foreign language classes for professional purposes, in particular role-playing games, simulations, quests and quizzes, conducting a competition in solving business cases in English, which contributes to the development of key business communication skills. In the conclusions, it is noted that gamification is an effective tool for forming a culture of business communication among higher education students, which allows them to actively practice their skills and gain valuable experience, and it is proposed to enrich the educational process with various gamified tasks to increase students' motivation and interest, and it is also emphasized that in future research it is advisable to focus on the analysis of how different types of gamified approach in learning affect the development of specific aspects of the culture of business communication.

Key words: formation of a culture of business communication, gamified approach, foreign language for professional purposes, higher education students, traditional and innovative teaching methods.

УДК 81'243:378.147
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.9>

Долженко М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі, що швидко глобалізується, успішна професійна діяльність все більше залежить від здатності фахівців ефективно комунікувати в міжкультурному середовищі. Це особливо актуально для випускників вищих навчальних закладів, які повинні бути готові до роботи в міжнародних компаніях, ведення переговорів з іноземними партнерами, участь у міжнародних проектах тощо. Таким чином, формування культури ділового спілкування, що включає знання етикету, стратегій ведення переговорів, презентаційних навичок та вміння вирішувати конфліктні ситуації в діловому контексті є критично важливим завданням вищої освіти.

Традиційні методи викладання іноземних мов, хоча й забезпечують певний рівень знань граматики та лексики, часто виявляються недостатніми для формування практичних комунікативних навичок, необхідних для успішної ділової взаємодії. Здобувачі вищої освіти часто відчують брак мотивації та залученості до процесу навчання, що негативно впливає на результати.

Отже, проблема полягає у пошуку ефективних методів та підходів, які б забезпечили формування у здобувачів вищої освіти необхідних комунікативних навичок для успішного ділового спілкування в міжкультурному контексті, підвищили їхню мотивацію та залученість до навчального процесу. Вирішення цієї проблеми має важливе значення як для розвитку педагогічної науки, так і для практичної підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно діяти в умовах глобалізованого світу. Застосування гейміфікації в даному контексті розглядається як потенційно ефективний інструмент для досягнення поставлених цілей. На думку К. Карп, термін «гейміфікація» пояснюється як використання гри на основі механіки, естетики та ігрового мислення, щоб залучити людей, мотивувати дії, сприяти навчанню та вирішенню проблем [4, с. 89].

Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу [1, с. 238].

І коли звертаємося до питання пошуку ефективних методів та підходів формування культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти для успішного в майбутньому діловому спілкуванні в міжкультурному контексті, то ми вважаємо, що дуже ефективним є саме використання різних методів гейміфікації у формуванні комунікативних навичок під час вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотиваційну складову гейміфікації вивчав Yu-kaï

Chou [5]. Janaki Mythily Kumar та Mario Herger докладно розглянули етапи створення гейміфікованої системи [3, с. 58].

Реалізувати елементи гейміфікації в навчальному процесі можна за допомогою освітніх сервісів, які збільшуються з кожним роком.

Існує велика кількість сервісів, що використовують гейміфікацію для освіти, наприклад:

- Alice (<https://www.alice.org/>);
- Scratch (<https://scratch.mit.edu/>) – середовища для вивчення основ алгоритмізації та програмування у ігровій формі;
- CodeSchool (<http://codeschool.uzhnu.edu.ua/>) – сервіс навчання програмуванню з елементами гейміфікації;
- Spongelab (<https://www.spongelab.com/landing/>) – платформа для персоналізованої наукової освіти;
- Quizlet (<https://quizlet.com/>) – цікавий і ефективний спосіб вивчення англійської мови;
- Kahoot! (<https://kahoot.com/>) – безкоштовний онлайн-сервіс для створення інтерактивних навчальних ігор;
- Quizizz (<https://quizizz.com/>) та багато інших [1, с. 238].

Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури показав, що дослідженням ідеї гейміфікації в навчальному процесі присвячено достатньо велика увага та доведено переваги такого підходу саме під час вивчення іноземної мови. Праці Kapp K.M., Deterding S., Hunicke R., LeBlanc M., Zubek R., McGonigal J., Werbach K., Hunter D., які є основоположними в галузі гейміфікації та досліджують її теоретичні та практичні аспекти, розглядають різні моделі гейміфікації, ігрові механіки та їхній вплив на навчальний процес. Тож, вивчивши досвід вітчизняних науковців та праці дослідників інших країн ми вважаємо абсолютно перспективним реалізовувати елементи гейміфікації як технології в навчальному процесі для формування культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти на заняттях з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Загальну теорію культури ділового спілкування у своїх комплексних працях розглядають такі науковці, як Ю. Козак, О. Кондратенко, В. Ковалевський, В. Осипова, І. Сайтарли та інші. Праці С. Бичко, О. Коваленко, С. Сисоевої, які досліджують формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей, часто акцентують увагу на інтерактивних методах навчання та розвитку навичок міжкультурної взаємодії. В дослідженнях цієї галузі розглядаються різні підходи та методи розвитку комунікативних навичок, зокрема в контексті професійної підготовки та фокусуються на методиках та підходах до навчання іноземної мови з урахуванням професійних потреб здобувачів вищої освіти.

І найважливішим з цього аспекту дослідження, на нашу думку, є ідея, яку ми підтримуємо і впроваджуємо в повсякденній практиці під час навчання іноземній мові – це трактування вирішення проблеми ефективного та результативного залучення набутого іншомовного вміння та навичок у виконанні професійної комунікативної діяльності Крюкової Ю. Д., яка в своїй статті «Інновація vs традиція чи діалектичний синтез протилежностей (на прикладі викладання іноземних мов студентам нелінгвістичних спеціальностей у ЗВО)» зосереджує увагу на своєрідній колаборації традиційних та інноваційних методів навчання іноземних мов у сучасній освітній парадигмі, в якій дуже яскраво доведено, що «за останні десятиліття з'явилася/ться численна кількість різноманітних інноваційних рішень щодо покращення рецептивних, продуктивних навичок, ефективності засвоєння матеріалу, враховування віку, рівня володіння мовою, особливостей пам'яті, типу особистості, індивідуальних рис здобувачів при засвоєнні іншомовного контенту. Проте все ще існують традиційні підходи, котрі лишаються незмінними крізь століття та які перманентно мігрують із однієї сучасної методики в іншу, формуючи своєрідний ґрунт, фрейм, основу, фундамент, куди й закладаються ті чи інші зерна інновації» [2, с. 150].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Хоча існує багато досліджень про гейміфікацію в освіті загалом та про формування комунікативних навичок, бракує робіт, які б фокусувалися саме на розвитку культури ділового спілкування (етикеті, стратегії переговорів, конфлікт-менеджменті) за допомогою гейміфікації саме на заняттях з іноземної мови професійного спрямування. Більшість досліджень зосереджені на загальних комунікативних навичках або на вивченні лексики та граматики.

Вивчаючи досвід науковців, які присвятили свої дослідження саме проблемам гейміфікованому підходу до вивчення іноземних мов, треба зазначити, що все ще недостатньо розроблений інструментарій для вимірювання впливу гейміфікації на такі аспекти, як знання ділового етикету країн, мова яких вивчається та вміння вести переговори іноземною мовою, здатність вирішувати конфлікти в міжкультурному контексті.

Треба зазначити, що існують різні види ігрових механік та елементів (бали, бейджи, рівні, змагання, рольові ігри, симуляції). Недостатньо досліджений вплив конкретних типів гейміфікації на формування окремих компонентів культури ділового спілкування. Наприклад, чи ефективніші рольові ігри для розвитку навичок ведення переговорів, а вікторини – для засвоєння ділового етикету?

Культура ділового спілкування також залежить від специфіки конкретної професійної галузі. Тому

потрібно дослідити, як адаптувати ігрові механіки та контент до різних культурних контекстів, щоб уникнути непорозуміння та забезпечити ефективне навчання. І ще одним важливим аспектом цієї проблеми є те, що більшість досліджень оцінюють короткостроковий ефект від застосування гейміфікації. Тож перспективним у майбутньому вважаємо потребу у дослідженні збереження сформованих навичок з часом та як гейміфікація впливає на подальшу професійну діяльність випускників вищих навчальних закладів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розглянути існуючий в освітній практиці механізм трактування складових таких понять, як «гейміфікований підхід» та «культура ділового спілкування»; проаналізувати вплив гейміфікації на мотивацію, залученість та успішність здобувачів вищої освіти у вивченні іноземних мов, а також на покращення якості викладання іноземних мов та створення сприятливих умов навчання у закладах вищої освіти; обґрунтувати ефективність застосування гейміфікованого підходу для формування культури ділового спілкування у здобувачів та поділитись власним досвідом практичного впровадження гейміфікації на заняттях з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Виклад основного матеріалу дослідження. В освітній практиці поняття «*гейміфікація*» часто трактується досить широко, що призводить до різноманітних інтерпретацій. Ми переконані, що важливо розрізнити головні три аспекти, а саме такі як:

- **створення ігрового досвіду**, яке передбачає не просто додавання окремих ігрових елементів, а створення цілісного ігрового середовища, де навчання відбувається через активну участь, дослідження, вирішення проблем та досягнення цілей;

- **використання ігрових елементів в неігровому контексті**, яке передбачає застосування таких елементів, як бали (нарахування балів за виконання завдань, активність на заняттях, досягнення певних результатів), бейджи (вручення віртуальних або реальних бейджів, сертифікатів, дипломів за досягнення певних успіхів), таблиці лідерів (створення рейтингів здобувачів вищої освіти на основі їхніх досягнень, що стимулює змагання та підвищує мотивацію), рівні, завдання, змагання, винагороди, сюжетні лінії (розробка навчальних завдань у формі ігрових сценаріїв або квестів, де вони повинні виконувати різні завдання для досягнення певної мети, а також створення ситуацій, що імітують реальні професійні ситуації, де здобувачі можуть практикувати свої навички в безпечному середовищі), тощо;

- **використання ігор в навчальних цілях (Game-Based Learning)** для досягнення навчальних цілей.

До складових поняття «**культура ділового спілкування**» в науково-методичній літературі зазвичай включають:

– **діловий етикет** – знання та дотримання правил поведінки, спілкування та зовнішнього вигляду в діловому контексті (форми звертання, вітання, представлення, ведення переписки, поведінка на зустрічах та переговорах);

– **комунікативні навички** – вміння ефективно спілкуватися усно та письмово, слухати, вести переговори, презентувати інформацію, аргументувати свою позицію, вирішувати конфлікти;

– **міжкультурну комунікацію** – знання особливостей ділової комунікації в різних культурах, вміння враховувати культурні відмінності та адаптуватися до різних комунікативних стилів;

– **професійну етику** – дотримання професійних стандартів та норм поведінки, відповідальність, чесність, конфіденційність.

Зазначимо, що формування культури ділового спілкування традиційно здійснюється за допомогою теоретичного ознайомлення з основами ділового етикету, комунікації та міжкультурної взаємодії під час лекційних занять та семінарів, а відпрацювання практичних навичок ділового спілкування через рольові ігри, симуляції, кейс-стаді, дискусії здійснюється саме під час практичних занять, коли розглядаються та аналізуються конкретні приклади з практики ділового спілкування. Гарним варіантом надбання практичних знань здобувачами вищої освіти є запрошення практиків на заняття або проведення он-лайн зустрічей з представниками бізнесу, які діляться своїм досвідом та знаннями.

Нашою метою є довести, що гейміфікація може бути ефективно використана для формування культури ділового спілкування, оскільки вона дозволяє створити інтерактивне та захопливе навчальне середовище, де здобувачі вищої освіти можуть практикувати свої навички ведення переговорів, презентацій, вирішення конфліктів, дотримуючись правил ділового етикету.

Важливо зазначити, що ефективне застосування гейміфікації вимагає ретельного планування та розробки навчальних матеріалів, враховуючи специфіку аудиторії, навчальні цілі та контекст. Серед переваг гейміфікованого підходу до формування культури ділового спілкування можна віднести основні п'ять аспектів, а саме:

– **підвищення мотивації та залученості** (ігрова форма навчання сприяє підвищенню інтересу здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови професійного спрямування, оскільки гра є природним та цікавим для людини способом пізнання світу і саме гейміфікація створює позитивну емоційну атмосферу на заняттях, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та активній участі у навчальному процесі);

– **розвиток практичних комунікативних навичок** (гейміфіковані завдання, такі як рольові ігри, бізнес-симуляції, дебати та презентації, дозволяють здобувачам практикувати свої комунікативні навички в умовах, наближених до реальних, вони вчаться ефективно спілкуватися в різних ділових ситуаціях, таких як проведення переговорів, презентація проектів, спілкування з клієнтами та партнерами);

– **формування міжкультурної компетентності** (на заняттях з іноземної мови професійного спрямування гейміфікація сприяє розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки ігрові ситуації часто моделюють міжкультурні взаємодії і вони вчаться розуміти та поважати культурні відмінності, адаптуватися до різних культурних контекстів та ефективно спілкуватися з уявними «представниками інших культур»);

– **розвиток критичного мислення та креативності** (ігрова форма навчання сприяє розвитку критичного мислення, вмінню знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до змінних умов);

– **зміцнення командного духу та співпраці** (багато гейміфікованих завдань передбачають роботу в команді, що сприяє розвитку навичок співпраці, взаємодопомоги та підтримки, а також надають досвід у вірному розподілі ролей та відповідальності під час досягнення спільної мети).

Далі нам хотілось би поділитись власним досвідом практичного застосування гейміфікації на заняттях з іноземної мови професійного спрямування. На фоні існування великої кількості онлайн-платформ та мобільних додатків, які пропонують інтерактивні ігри та завдання для вивчення іноземних мов як для побутової сфери (communication skills for everyday life) та загальної англійської (General English), так і виключно для професійної галузі, яка, в свою чергу, окрім знань загальної англійської потребує вивчення фахової лексики (Professionally-oriented English), для урізноманітнення навчального процесу та підвищення зацікавленості здобувачів вищої освіти до навчання, викладач має використовувати всі можливі ресурси. Спочатку наведемо приклади традиційного застосування гейміфікації на заняттях з іноземної мови професійного спрямування викладачами кафедри іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля:

– **рольова гра «Ділові переговори»** під час якої здобувачі вищої освіти отримують ролі представників різних компаній та повинні провести переговори, наприклад, щодо укладання угоди з іноземною компанією і викладач використовує елементи змагання (оцінює досягнення домовленостей) та винагороди (бонусні бали за успішну комунікацію);

– **симуляція «Презентація проекту»** – це коли здобувачі готують та презентують проекти

перед «інвесторами» (іншими однокласниками або запрошеними експертами). Викладач оцінює якість презентації, яка представлена англійською мовою, вміння відповідати на запитання та переконувати аудиторію;

– **квест «Міжнародна конференція»** передбачає виконання завдань, пов'язаних з підготовкою та участю, наприклад, в міжнародній конференції. Викладач пропонує такі завдання, як написання листів, реєстрація, підготовка доповіді, участь у дискусіях, тощо. За успішне виконання завдань «учасники конференції» отримують бали та, зазвичай, просуваються по рівнях;

– **вікторина «Культура ділового спілкування»** – це такий вид вікторини, коли питання охоплюють різні аспекти ділового етикету як рідної країни, так і специфічні особливості інших культур, з якими доводиться контактувати. Зазвичай вона включає в себе знання про форми вітань та прощань в різних культурах, правила представлення, використання титулів та звертань, особливості візитівок, дрес-код (як одягатися відповідно до ситуації та культурних норм), правила поведінки за столом, ведення переговорів, телефонний етикет, ділове листування, подарунки, міміку та жести, культурні табу та особливості національного характеру.

Цікавою практикою є також проведення викладачами нашої кафедри **конкурсу з розв'язання бізнес-кейсів англійською мовою**, який вже став традиційним поза аудиторним заходом в Університеті імені Альфреда Нобеля. Цей конкурс дає змогу перевірити здібності здобувачів вищої освіти в англомовній комунікації, командній роботі, знання бізнес-концепцій, креативність, вміння відстоювати свою позицію, аргументувати й ефективно просувати свої ідеї. Цього навчального року змагались п'ять команд, серед яких були здобувачі другого, третього та четвертого курсів спеціальностей «Міжнародні економічні відносини», «Маркетинг», «Менеджмент» і «Туризм». В новинах на сайті університету також можемо прочитати цілком позитивний відгук про те, що «кейс-батл став справжнім майданчиком для розкриття талантів й обміну ідеями. Виступи були переконливими й професійними, а підходи до вирішення проблеми – оригінальними». Команди посіли призові перше, друге та третє місця, а також були наміновані за такими категоріями, як «Strategic Thinking», «Creative Problem Solving», «Outstanding Presentation Skills», «Adaptability & Flexibility» та «Collaboration Excellence». Звісно, що проведення таких заходів сприяє формуванню культури ділового спілкування, оскільки вони створюють інтерактивне та захопливе навчальне середовище, а ще й святковий настрій та позитивні емоції від передчуття отримання нагороди переможця. Але треба розуміти, що блискучі виступи здобувачів

на конкурсі – це результат кропіткої роботи викладачів, які під час проведення занять з дисциплін «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування», використовуючи всі можливі ресурси: методи навчання іноземній мові (Grammar-Translation Method, Audio-lingual Method, Direct Method, Test-Teach-Test, Task-based learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL) – метод, який є чудовим помічником під час вивчення іншої галузі знань, а англійська є своєрідним інструментом – «іноземною мовою професійного спрямування»), прийоми та підходи (Communicative Approach, Lexical Approach, STEM-education, Gamified Approach).

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Із нашого дослідження можемо зробити висновки, що гейміфікація є ефективним інструментом формування культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти, який дозволяє їм активно практикувати свої навички та отримувати цінний досвід на заняттях з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». В нашій статті ми запропонували практичні рекомендації щодо ефективного використання гейміфікованого підходу до формування культури ділового спілкування у здобувачів, враховуючи специфіку аудиторії та навчальні цілі. Ми пропонуємо збагачувати навчальний процес різноманітними гейміфікованими завданнями для підвищення мотивації навчання та зацікавленості здобувачів вищої освіти, яких ми маємо переконати, що володіння культурою ділового спілкування сприяє покращенню ефективності міжнародних бізнес-комунікацій, підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці, забезпечуючи необхідними навичками для успішної роботи в міжнародних компаніях. Ми також вважаємо, що подальші дослідження в цьому напрямку можуть бути спрямовані на вивчення впливу різних видів гейміфікації на формування окремих компонентів культури ділового спілкування, а також на розробку та апробацію нових гейміфікованих навчальних матеріалів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Долженко М.В., Волобуєва П.С. Використання принципів гейміфікації під час виховання культури ділового спілкування на заняттях з ділової іноземної мови. «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі»: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 5–6 квітня 2023 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. 285 с. С. 237–241. <https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d6081a08-0870-42a4-98f9-64e165f8e9d3/content>
2. Крюкова Ю.Д. Інновація vs традиція чи діалектичний синтез протилежностей (на прикладі викладання іноземних мов студентам нелінгвістичних

спеціальностей у ЗВО). Науковий журнал Причорноморського науково-дослідницького інституту економіки та інновацій «Інноваційна педагогіка», 2024. Випуск 75. С. 148–153. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.28>

3. Janaki K., Mario H. Gamification at work: designing engaging business software. Springer, 2013. 168 p.

4. Kapp K.M. The Gamification of Learning and Instruction: CaseBased Methods and Strategies for Training and Education. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley&Sons, 2012. 215 p.

5. Yu-kai Chou. Gamification & Behavioral Design. URL: <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-completegamification-framework/> (accessed date: 20.03.2023).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСОБІВ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ НА ТЕХНІЧНУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ УЧНІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF COMPREHENSIVE PROGRAM TOOLS ON THE TECHNICAL TRAINING OF STUDENTS ENGAGED IN AERIAL ACROBATICS AND PILON SPORTS

Комплексна програма фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті дає змогу всесторонньо розвинути можливості виконавців у цих напрямках. Розроблена програма включає в себе заняття з хореографії, акробатики та роботу на снаряді (пілоні, повітряних полотнах). Для перевірки ефективності програми була створена експериментальна група (ЕГ) та контрольна група (КГ). В ЕГ протягом року часу проводилися заняття по розробленій програмі, а контрольній групі за звичайною програмою, яка включала в себе фізичну підготовку та роботу на снаряді. Експериментальна перевірка ефективності засобів комплексної програми на технічну підготовленість учнів, що займаються повітряною акробатикою та пілонним спортом здійснювалася у наступних напрямках: контроль за якістю виконання хореографічних та акробатичних вправ, а також вправ на снарядах (пілон та полотно). Для визначення ефективності експериментальної програми був проведений педагогічний експеримент, який передбачав три етапи перевірки. Тестування проходило з таких напрямків, як робота на снаряді, хореографія та акробатика. Для того, щоб результати були більш очевидними, була залучена експертна група, яка включала тренерів з повітряної акробатики, хореографії та пілонного спорту. У процесі тестування роботи на снаряді, дітей було протестовано під час виконання елементів на полотні та на пілоні. Максимальна кількість балів 20. Оскільки елементи на цих снарядах відрізняються, тож для оцінювання були підібрані силові елементи, елементи на розтяжку та гнучкість відповідно. Отримані результати дають змогу визначити ефективність залучення комплексної програми при підготовці виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Тож, метою нашого дослідження є визначити вплив експериментальної програми на розвиток технічних здібностей виконавців в процесі підготовки до змагань в повітряній акробатиці та пілонному спорті. А завданнями дослідження постало: розробити комплексну програму фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті; провести педагогічний експеримент для перевірки її ефективності; зробити математичну статистику отриманих результатів та проаналізувати отримані результати.

Ключові слова: повітряна акробатика, пілонний спорт, комплексна програма, педагогічний експеримент.

A comprehensive program of physical and technical training in aerial acrobatics and pylon sports makes it possible to comprehensively develop the capabilities of performers in these areas. The developed program includes classes in choreography, acrobatics and work on the equipment (pylon, aerial silks). To check the effectiveness of the program, an experimental group (EG) and a control group (CG) were created. In the EG during a year classes were held according to the developed program, and the control group according to the usual program, which included physical training and work on the equipment. Experimental testing of the effectiveness of the means of the complex program on the technical fitness of pupils engaged in aerial acrobatics and pole sports was carried out in the following directions: control over the quality of choreographic and acrobatic exercises, as well as exercises on equipment (pole and silks). To determine the effectiveness of the experimental program, a pedagogical experiment was conducted, which included three stages of testing. Testing was conducted in such areas as technical work with equipment, choreography and acrobatics. To make the results more obvious, an expert group was involved, including aerial acrobatics, choreography and pole sports coaches. In the process of testing the work on the equipment, children were tested while performing elements on the silks and on the pylon. The maximum number of points is twenty. Since the elements on these equipments are different, the assessment was based on strength, stretching and flexibility elements, respectively. The obtained results make it possible to determine the effectiveness of the involvement of a comprehensive program in the training of performers in aerial acrobatics and pole sports. Therefore, the aim of our study is to determine the influence of the experimental program on the development of performers' technical abilities in the process of preparation for competitions in aerial acrobatics and pole sports. And the tasks of the study were: to develop a comprehensive program of physical and technical training in aerial acrobatics and pole sports; to conduct a pedagogical experiment to test its effectiveness; to make mathematical statistics of the results and analyze the results.

Key words: aerial acrobatics, pole sport, integrated program, pedagogical experiment.

УДК 373.016:796.015.134:
796.417.012.432
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.10>

Драч Т.Л.,
аспірантка кафедри теорії та методики
фізичної культури
Львівського державного університету
імені Івана Боберського,
тренер-хореограф
Школи повітряної акробатики
«Шоколад» (м. Львів)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підготовка виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті зазвичай здійснюється за стандартною схемою, яка

включає в себе розминку, розвиток фізичних якостей виконавців та роботою на снаряді, заминка [9]. В своєму дослідженні було запропоновано урізноманітнити підготовку виконавців, а саме додати у програму підготовки до змагань також

хореографічний тренаж, акробатичні вправи, вправи на розвиток сили та гнучкості, та спробувати все це поєднати в процесі підготовки до змагань [9]. Саме перевірка ефективності такої програми була необхідною передумовою для запровадження подібної програми в процес підготовки виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті в період підготовки до змагань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. По темі дослідження було написано багато публікацій, включаючи розробку експериментальних програм в техніко-естетичних видах спорту, таких як художня гімнастика, спортивна гімнастика, фігурне катання, синхронне плавання та ін. Цій темі були присвячені наукові дослідження В.Ю. Сосіної, В.Г. Тодорової, А.А. Боляк та ін. [5, 6, 1]. Методиці підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті були присвячені наукові праці таких науковців як Г. Олейник, Irina Kartali, Steven Santos, Pony Poison [7, 8, 9, 10]. Тим не менш, питання експериментальної перевірки комплексної програми у повітряній акробатиці та пілонному спорті піднімається вперше і потребує додаткового наукового обґрунтування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методика проведення занять з повітряних полотен та пілонного спорту розроблена мало. На даний час майже не існує методичної літератури, яка би допомагала спеціалістам в цій галузі знайти методичні рекомендації щодо виконання елементів на цих снарядах, а також загальної програми, яка би дозволяла максимально ефективно підготувати виконавців до виступу на змаганнях. Саме в цьому полягала суть дослідження, адже була розроблена комплексна програма фізичної та технічної підготовки в повітряній акробатиці та пілонному спорті, а також, в ході дослідження, була зроблена перевірка ефективності даної програми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є визначити вплив комплексної програми на розвиток технічних здібностей виконавців в процесі підготовки до змагань в повітряній акробатиці та пілонному спорті.

На підставі чого були поставлені такі **завдання**:

- розробити комплексну програму фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті;
- провести педагогічний експеримент для перевірки її ефективності;
- зробити математичну статистику отриманих результатів та проаналізувати отримані результати.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж педагогічного експерименту під впливом комплексної програми фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті виявлено статистично істотні зміни

в показниках прямого перевернутого шпагату на снаряді в ЕГ в межах груп. Так, до запровадження програми учасниці експерименту ЕГ оцінені в $14,6 \pm 1,29$ бали, а після запровадження – $19,2 \pm 0,17$ бали ($t=4,747$, за $p<0,001$). Варто зазначити, що в КГ статистично істотних змін не виявлено. Показники дівчат КГ поліпшилися на $0,86$ балів з $17,07 \pm 0,59$ на початку експерименту до $17,93 \pm 0,55$ балів ($t=1,077$, за $p>0,05$), що доводить ефективність розробленої нами програми (табл. 1).

При порівнянні динаміки показників прямого перевернутого шпагату на пілоні учасницями експерименту ЕГ та КГ виявлено статистично істотну різницю у виконанні цього технічного елементу дівчат ЕГ та КГ ($t=2,204$, за $p<0,05$) (табл. 2).

Під час оцінювання елементів «вис» на пілоні/«свічка» на полотні також виявлено статистично істотні зміни в показниках ЕГ в межах групи. Так, до запровадження програми учасниці експерименту ЕГ оцінені в $13,13 \pm 1,68$ бали, а після запровадження – $19,73 \pm 0,15$ бали ($t=3,922$, за $p<0,01$). Показники дівчат КГ поліпшилися на $0,67$ балів з $16,8 \pm 0,53$ на початку експерименту до $17,47 \pm 0,52$ балів ($t=0,904$, за $p>0,05$), що доводить ефективність розробленої нами програми (табл. 1).

При порівнянні динаміки показників «вис» на пілоні/«свічка» на полотні учасницями експерименту ЕГ та КГ виявлено статистично неістотну різницю у виконанні цього технічного елементу ($t=1,852$, за $p>0,05$) (табл. 2).

Наступним елементом, який оцінювала експертна група, став «лаз» на пілоні/шпагат повздовжній на полотні. На основі отриманих результатів математичного аналізу, зафіксовано, що суттєвих зрушень досягла саме експериментальна група. Так, до запровадження програми, учасниці експерименту оцінені $15,73 \pm 0,58$, а після запровадження – $18,4 \pm 0,32$ ($t=3,087$ за $p<0,01$). Показники дівчат поліпшилися з $15,6 \pm 0,51$ на початку експерименту до $16,47 \pm 0,53$ балів ($t=1,341$ за $p>0,05$) (табл. 1).

При порівнянні оцінок за виконання вправ «лаз» на пілоні/шпагат повздовжній на полотні учасницями експерименту ЕГ та КГ виявлено статистично істотну різницю у виконанні цього технічного елементу ($t=3,107$ за $p<0,01$) (табл. 2). Зважаючи на такі результати можемо зробити висновки, що експериментальна програма позитивно впливає на виконання цих елементів.

Упродовж педагогічного експерименту під впливом комплексної програми фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті виявлено статистично істотні зміни в показниках ЕГ під час виконання «Крутки» на пілоні/переворот вперед на полотні в межах групи. Так, до запровадження програми учасниці експерименту ЕГ оцінені

Таблиця 1

Динаміка показників вправ на снаряді в ЕГ та КГ упродовж експерименту (кількість балів)

Групи	До експ.	Після експ.	Зміна показника	t	p
	$\bar{x} \pm S_{\bar{x}}$	$\bar{x} \pm S_{\bar{x}}$			
Вправа: «Прямий перевернутий шпагат на снаряді», балів					
ЕГ (n=15)	14,6±1,29	19,2±0,17	4,6	4,747	p<0,001
КГ (n=15)	17,07±0,59	17,93±0,55	0,86	1,077	p>0,05
Вправа: «Вис на пілоні/ «свічка» на полотні»,балів					
ЕГ (n=15)	13,13±1,68	19,73±0,15	6,6	3,922	p<0,01
КГ (n=15)	16,8±0,53	17,47±0,52	0,67	0,904	p>0,05
Вправа: «Лаз на пілоні/ шпагат повздовжній на полотні», балів					
ЕГ (n=15)	15,73±0,58	18,4±0,32	2,67	3,087	p<0,01
КГ (n=15)	15,6±0,51	16,47±0,53	0,87	1,341	p>0,05
Вправа: ««Крутка» на пілоні /переворот вперед на полотні», балів					
ЕГ (n=15)	13,27±1,19	18,73±0,28	5,54	4,472	p<0,01
КГ (n=15)	16,2±0,92	16,87±0,80	0,67	1,341	p>0,05
Вправа «Стійка в шпагат на пілоні /внутрішній вис на полотні», балів					
ЕГ (n=15)	15,13±0,84	19,47±0,13	4,34	5,102	p<0,001
КГ (n=15)	17,07±0,67	18,13±0,58	1,06	2,948	p<0,01

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 2

Порівняння оцінок за виконання вправ на снаряді експерименту між ЕГ та КГ (кількість балів)

Групи	До експ.	t	p	Після експ.	t	p
	$\bar{x} \pm S_{\bar{x}}$			$\bar{x} \pm S_{\bar{x}}$		
Вправа: «Прямий перевернутий шпагат на снаряді», балів						
ЕГ(n=15)	14,6±1,29	1,735	p>0,05	19,2±0,17	2,204	p<0,05
КГ(n=15)	17,07±0,59			17,93±0,55		
Вправа: «Вис на пілоні/ «свічка» на полотні»,балів						
ЕГ(n=15)	13,13±1,68	2,087	p>0,05	19,73±0,15	1,852	p>0,05
КГ(n=15)	16,8±0,53			17,47±0,52		
Вправа: «Лаз на пілоні/ шпагат повздовжній на полотні», балів						
ЕГ(n=15)	15,73±0,58	0,173	p>0,05	18,4±0,32	3,107	p<0,01
КГ(n=15)	15,6±0,51			16,47±0,53		
Вправа: ««Крутка» на пілоні /переворот вперед на полотні», балів						
ЕГ(n=15)	18,4±0,32	2,254	p<0,05	18,73±0,28	2,204	p<0,05
КГ(n=15)	16,2±0,92			16,87±0,80		
Вправа «Стійка в шпагат на пілоні /внутрішній вис на полотні», балів						
ЕГ(n=15)	15,13±0,84	1,799	p>0,05	19,47±0,13	2,254	p<0,05
КГ(n=15)	17,07±0,67			18,13±0,58		

Джерело: розроблено автором.

в 13,27±1,19, а після запровадження програми – 18,73±0,28 (t=4,472, за p<0,01). Варто звернути увагу, що в КГ статистично істотних змін не виявлено. Показники дівчат КГ покращилися на 0,67 бали з 16,2±0,92 на початку експерименту до 16,87±0,80 балів (t=1,341 за p>0,05), що є свідчення ефективності експериментальної програми (табл. 1).

При порівнянні оцінок за виконання елементів «крутка» на пілоні/переворот вперед на полотні учасницями експерименту ЕГ та КГ виявлено статистично істотну різницю у виконанні цих технічних елементів (t=2,204 за p<0,05) (табл. 2).

Під час педагогічного експерименту під впливом комплексної програми фізичної та технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті виявлено статистично істотні зміни в показниках стійка в шпагат на пілоні/ внутрішній вис на полотні як в ЕГ, так і в КГ в межах групи. Однак в ЕГ зміни в показниках є значно суттєвішими, так, до запровадження програми учасниці експерименту ЕГ оцінені в 15,13±0,84, а після запровадження – 19,47±0,13 бали (t=5,102, за p<0,001). В КГ також відбулися статистично істотні зміни, однак все ж таки, значно менші. Показники дівчат поліпшилися

на 1,06 бали з $17,07 \pm 0,67$ на початку експерименту до $18,13 \pm 0,58$ балів ($t=2,948$ за $p<0,01$) наприкінці, що є доказом ефективності розробленої програми (табл. 1).

При порівнянні оцінок за виконання елементів стійка в шпагат на пілоні/внутрішній вис на полотні учасницями експерименту ЕГ та КГ виявлено статистично істотну різницю у виконанні цих елементів ($t=2,254$, за $p<0,05$) (табл. 2).

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Тож, за результатами дослідження було визначення позитивний вплив комплексної програми фізичної і технічної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті на розвиток технічних здібностей виконавців. Як в КГ, так і в ЕГ, результати оцінювання виконавців поліпшилися. Однак в ЕГ динаміка розвитку показників за вправи перевернутий шпагат на снаряді, вис на пілоні/«свічка» на полотні, лаз на пілоні/шпагат повздовжній на полотні, «крутка» на пілоні/переворот вперед на полотні, стійка в шпагат на пілоні/внутрішній вис на полотні є більш статистично значуща, що доводить ефективність застосованої програми. Наступним етапом нашого дослідження буде застосувати дану програму в процесі підготовки до змагань учнів Школи повітряної акробатики «Шоколад», а також «Red-Moon».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боляк А.А. Модельні характеристики фізичної і технічної підготовленості спортсменок спортивної аеробіки на етапі попередньої підготовки [автореферат]. Харків: Харків. держ. акад. фіз. Культури. 2007. С. 24.
2. Ведмеденко Б.Ф. Особливості педагогічної технології виховання інтересу в учнів до занять фізичною культурою. Фізична культура в школі. 2004. № 3. С. 22–23.
3. Дубогай О. Мотивація до занять фізичними вправами. Здоров'я та фізична культура. 2006. № 1. С. 17–19.
4. Огірко О. І., Галайко Н. В. Теорія ймовірностей та математична статистика: навчальний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 292 с.
5. Сосіна В.Ю. Хореографія в спорті: навч. посіб. Київ: Олімпійська література. 2021. 276 с.
6. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК. 2018. 252 с.
7. Олійник Г. Танець на пілоні. Учебний посібн.. Одеса. 2017. С. 175.
8. Irina Kartaly. Pole Dance Fitness. Maidenhead: Meyer & Meyer Sport (UK) Ltd., 416. 2018.
9. Pony Poison. Simply Circus. Aerial silk. [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. Available from: <http://www.simplycircus.com.au/face-painting--balloons.html>
10. Steven Santos. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc., 2013. 218 p.

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ПІДХОДІВ, ФОРМ, МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ

CREATIVE THINKING SKILLS DEVELOPMENT BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE: USING INNOVATIVE APPROACHES, FORMS, METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING

У статті проаналізовано поняття креативності та креативне мислення; досліджено властивості креативного мислення та описано процес його формування. Креативне мислення розглядається як нестандартний тип мислення, який базується на творчих здібностях людини, і полягає в умінні генерувати багато ідей, проявляючи фантазію; в умінні критично оцінювати ці ідеї, удосконалюючи та поєднуючи їх або їх складові частини новим, незвичним способом; і результатом якого є формування нового, оригінального та ефективного рішення або способу дії. Підтримується точка зору, що креативному мисленню можна навчити, використовуючи креативні та нестандартні підходи, форми, методи та прийоми навчання.

Описано роботу по формуванню креативного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях англійської мови з застосуванням нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання.

Процес навчання є студентоцентризованим, коли у центрі навчального процесу знаходиться студент з його інтересами, цінностями і цілями. Саме інтереси, цінності та цілі студентів виступають критерієм для відбору навчального матеріалу.

Важливим є врахування способів сприйняття інформації сучасними здобувачами вищої освіти, які є представниками покоління технічного прогресу, цифрових технологій, онлайн-ресурсів. Саме використання онлайн-ресурсів дозволяє швидко і легко знайти різноманітну інформацію, частина якої представлена візуально.

Акцент у роботі по формуванню креативного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях англійської мови робиться на використанні інтерактивних методів навчання, суть яких полягає в активній взаємодії та спілкуванні всіх учасників процесу навчання. Для результативного спілкування під час вирішення навчальних завдань студенти працюють в парах або групах. Така форма роботи ставить студента в активну позицію: кожен студент має можливість говорити та висловлюватись; відбувається обмін думками і ідеями та їх обговорення.

Навчальні завдання носять пошуковий характер, що заохочує дослідження та відкриття нового, і спрямовані на розвиток навичок критичного та креативного мислення.

Особлива увага приділяється навчанню студентів самостійно здобувати знання. Студенти мають свободу вибору стосовно того, що їм потрібно або цікаво, і в якому обсязі.

Описано такі прийоми навчання, як «хмари слів», «скрайбінг», «сторітелінг», інтелектуальні карти, що застосовуються у всіх видах діяльності на занятті – читання, аудіювання, письмо і говоріння.

Ключові слова: креативність, креативне мислення, студентоцентризоване навчання,

інтерактивні методи навчання, самонавчання, нестандартні прийоми навчання.

In the article the concepts "creativity" and "creative thinking" are analyzed; creative thinking features are investigated, and the process of creative thinking formation is described. Creative thinking is considered as a non-standard type of thinking, which is based on the person's creative skills, and consists in 1) the ability to generate many ideas, showing imagination and 2) the ability to evaluate these ideas critically, improving and combining them or their components in a new, unusual way; and the result of which is the formation of a new, original and effective solution or mode of action. The point of view is supported that creative thinking can be taught using creative and non-standard approaches, forms, methods and techniques of training.

The article describes the work on creative thinking formation for higher education applicants in English language classes using non-standard approaches, forms, methods and techniques of training.

The learning process is student-centered, when the student with his interests, values and goals is at the center of the learning process. It is just student's interests, values and goals that serve as criteria for the selection of educational material.

It is important to take into account the ways of information perception by present day higher education applicants, who are representatives of the generation of technical progress, digital technologies, online resources. It is the use of online resources that allows to find a variety of information quickly and easily, and most of the information is presented visually.

The emphasis in the work on the creative thinking formation in higher education applicants in English classes is done on the use of interactive teaching methods, the essence of which is the active interaction and communication of all participants in the learning process. For effective communication while completing educational tasks, students work in pairs or groups. This form of work puts the student in an active position: every student has the opportunity to speak and express themselves; there is an exchange of views and ideas and their discussion.

Educational tasks are exploratory in nature, encouraging research and discovery of new things, and aimed at developing critical and creative thinking skills.

Particular attention is paid to teaching students to acquire knowledge independently. Students have the freedom to choose what they need or are interested in, and to what extent.

Such teaching techniques as "clouds of words", "scribing", "storytelling", "intelligence maps" used in all types of classroom activities – reading, listening, writing and speaking are described.

Key words: creativity, creative thinking, student-centered learning, interactive teaching methods, self-learning, non-standard teaching techniques.

УДК 378:37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.11>

Дуброва О.М.,

докт. наук з держ. упр., доцент,
завідувачка кафедри іноземних мов
Національного транспортного
університету (Київ)

Кисіль І.В.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного
університету (Київ)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний світ – це глобальний інформаційний простір, де знання і інформація мають першочергове значення. В сучасному інформаційному суспільстві «виробництво, використання та споживання інформації стає визначальним способом діяльності в усіх сферах суспільного буття». Особливістю цього типу суспільства є вирішальна роль інформаційно-комунікаційних технологій; характерними ознаками – зростання ролі інформації, знання та інформаційних технологій у житті суспільства; значна кількість людей, задіяних у сфері інформаційних технологій та комунікацій; велика доля виробництва інформаційних продуктів і послуг; широка інформатизація суспільства з використанням радіо, телебачення, мережі Інтернет, традиційних та електронних ЗМІ; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну та комунікативну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів, а також задоволення потреб в інформаційних продуктах і послугах [1].

Інформаційне суспільство – це якісно новий етап розвитку людства, в якому будь-яка людина за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій може отримувати, переробляти, розповсюджувати інформацію, а держава забезпечує високий рівень інформатизації всіх галузей. Ознаки інформаційного суспільства можна поділити на три основні групи – вільний доступ будь-якої людини до будь-якої інформації, високий рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та наявність розвиненої інформаційної інфраструктури суспільства [2].

Життя в інформаційному суспільстві зобов'язує людину критично і творчо мислити та бути здатною генерувати нові ідеї. Сьогодні успішнішою стає та людина, яка не більше знає, а краще мислить. Як результат, у навчальному процесі акценти перенесені на технології, що спрямовані на розвиток навичок мислення. «Новим змістом розвитку вищої школи має стати створення умов для оволодіння особистістю раніше невідомими способами діяльності та моделями мислення; вироблення в неї критичного, творчого, креативного ставлення до дійсності; вміння просувати, впроваджувати і широко використовувати нововведення» [3, с. 396].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню процесів формування мислення присвячені роботи як вітчизняних науковців О. Яковенко, Н. Дички, О. Павленко, так і зарубіжних – L. Anderson, D. Krathwohl, A. Ghanizadeh, A. Al-Hoorie, S. Jahedizadeh. Креативність в освіті досліджували Л. Корольова, А. Крафт, А. Міллер. Розвиток навичок креативного мислення розглядали J. Guilford, P. Павлюк, О. Мрихіна; а становлення

креативного підходу в навчальному процесі – А. Садикова, О. Шелестова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У своєму дослідженні зосетили увагу на креативних та нестандартних підходах, формах, методах та прийомах навчання, що сприяють розвитку креативного мислення на заняттях з англійської мови для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати визначення понять креативність та креативне мислення; дослідити властивості креативного мислення та процес його формування; описати принципи роботи по формуванню креативного мислення з застосуванням нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання; представити результати роботи по формуванню креативного мислення здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей на заняттях з англійської мови з застосуванням нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання.

Виклад основного матеріалу. Процес мислення визначається як пізнавальний психічний процес узагальненого й опосередкованого віддзеркалення зв'язків і стосунків між предметами об'єктивної дійсності; є психічним процесом, що пов'язаний з обробкою інформації, отриманої через відчуття або збереженої в пам'яті в результаті особистого досвіду, з тим, щоб бути спроможним реагувати на нові ситуації [4, с. 8]. Іншими словами, мислення – це процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання [5].

Навички мислення розглядаються як «основні навички виживання», які необхідні для успішних досягнень в особистій, академічній та соціальній сферах життя. Так, саме за рівнем розвитку навичок мислення поділяють учнів на успішних/неуспішних, дієвих/бездіяльних, компетентних/некомпетентних [6, с. 2].

Процес формування мислення представлений у таксономії Блума, що була запропонована у 1956 році американським психологом Бенджаміном Блумом. Розрізняючи низький (LOTS) та високий (HOTS) рівні когнітивних вмінь, до розумових вмінь низького порядку Блум відносить такі когнітивні процеси, як знання, осмислення та використання, а до розумових вмінь високого порядку – аналіз, синтез та оцінювання [7]. У 2001 році Лорін Андерсон представила оновлену версію таксономії Блума, яка також містить шість рівнів розумових навичок, де чотири перші рівня ті самі – запам'ятовування, розуміння, використання, аналіз, а до двох найвищих дослідниця віднесла оцінювання та створення [8].

Навички мислення високого рівня – аналіз, оцінювання та створення, називають навичками XXI століття. Вони є важливою і необхідною

умовою для успішного професійного та особистісного розвитку і удосконалення, а також успішної адаптації в суспільстві. Когнітивні уміння високого порядку базуються на умінні логічно вибудовувати наявні факти, критично оцінювати інформацію і творчо підходити до вирішення проблем.

Так, процес навчання / пізнання починається з ознайомлення з новою інформацією та її запам'ятовування, в подальшому – пригадування і відновлення. Краще запам'ятовується інформація, яка є зрозумілою. Розуміння означає осмислення значень, переклад текстів, інтерпретацію інструкцій та проблемних ситуацій. Наступним етапом формування мислення є використання або застосування понять у новій ситуації – використання вивченого в аудиторії в нових ситуаціях повсякденного життя або на робочому місці. Для кращого розуміння інформації та відділення головного від другорядного, людина застосовує мисленнєві процеси аналізу (поділення ідеї на її складові) та синтезу (об'єднання окремих частин у ціле), а шляхом оцінювання здійснює судження про цінність ідей. Найвищим розумовим вмінням вважається створення – вибудова структури або зразка, що є відмінними від інших наявних структур або зразків, шляхом поєднання елементів новим способом і, як результат – створення нового поняття або способу дії [6, с. 6–7]. Отже, найвищим результатом мислення є створення, підґрунтям якого виступає уміння мислити логічно, критично і креативно.

Поняття «креативність» (лат. creatio – створення) означає творчу, новаторську діяльність [9]. Креативність – це характеристика когось або якогось процесу, який формує щось нове і цінне. Створений об'єкт може бути нематеріальним (наприклад, ідея, наукова теорія, музична композиція чи жарт) або фізичним (наприклад, винахід, друкований літературний твір чи картина) [10]. Якщо говорити по відношенню до людини, то термін «креативність» окреслює «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості як незалежний фактор» [11].

Креативність виступає основою креативного мислення – процесів людського мозку, що спрямовані на розв'язання завдань новим (креативним), неординарним способом [12, с. 10]. «Креативне мислення це – компетентність особистості продуктивно залучатися до генерування, оцінювання та удосконалення ідей, результатом чого може стати прийняття оригінальних та ефективних рішень, поступ у знаннях і дієвий прояв фантазії» [13]. Креативне мислення – це вміння помічати незвичне у звичних речах, шукати нові рішення та з'єднувати, на перший погляд, абсолютно непоєднувані речі. Креативне мислення – це нестандартний, оригінальний тип мислення, здатний привести до несподіваних рішень чи нових відкриттів [14].

Властивостями креативного мислення є (Дж. Гілфорд):

- здатність до виявлення і постановки проблеми;
- спроможність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість – продукування різноманітних ідей;
- оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- здатність до аналізу і синтезу [15, с. 312–314].

О. Мрихіна доповнює вищезазначений перелік такими властивостями, як високий рівень інтелекту; лідерські навички; індивідуальні характеристики, такі як завзяття, терпіння, наснага, кмітливість, обдарованість; потужна мотивація; ризиковість [12, с. 11].

Креативна особистість характеризується наявністю «1) системи інтелектуальних, емоційних, моральних, вольових та інших знань, умінь, навичок, особистісних якостей, досвіду; 2) комплексу творчих здібностей; 3) вміння на принципово новому рівні генерувати безліч оригінальних, нестандартних і корисних ідей та адаптувати їх до вирішення нових освітніх завдань; 4) теоретичної і практичної готовності діяти творчо в різних навчальних, життєвих і професійних ситуаціях [3, с. 398].

У своєму дослідженні виходимо з розуміння креативного мислення як нестандартного типу мислення, яке базується на творчих здібностях людини, і полягає в умінні генерувати багато ідей, проявляючи фантазію; в умінні критично оцінювати ці ідеї, удосконалюючи та поєднуючи їх або їх складові частини новим, незвичним способом; і результатом якого є формування нового, оригінального та ефективного рішення або способу дії.

Теоретики та практики переконані, що креативному мисленню можна навчити. Так, О. Мрихіна наголошує, що «креативне мислення зароджується в мозку, і, по суті, є типом його поведінки, який ми можемо розвинути. Мозок, як своєрідний радар, необхідно налаштувати на креативність. Тобто, навчити його реагувати на різні життєві виклики нешаблонними рішеннями. Зародження креативності в мозку – це непростий процес, однак цікавий і захоплюючий!» [12, с. 9]. До потенціалу креативного мислення науковиця відносить сукупність знань, вмінь, навичок, здібностей, компетенцій та інтелектуальних ресурсів індивідуума, що забезпечують можливість генерування ним ефективних креативних рішень. Серед факторів, що сприяють формуванню успішного потенціалу креативного мислення, О. Мрихіна виокремлює: 1) ступінь прогресивності оточення; 2) конкуренцію; 3) високий рівень розвитку власного

світогляду; 4) організаційну ефективність тощо [12, с. 48–49].

Слід наголосити, що лише застосування у навчанні креативних та нестандартних підходів, форм, методів та прийомів буде сприяти формуванню та розвитку креативного мислення студентів. Отже, свою роботу з формування креативного мислення будуємо за такими принципами:

1. Студентоцентроване навчання, коли у центрі навчального процесу знаходиться студент з його інтересами, цінностями і цілями. В законі України «Про вищу освіту» студентоцентроване навчання потрактовується як підхід до організації освітнього процесу, що передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії [16]. Студентоцентрований підхід визначає здобувачів вищої освіти як активних учасників навчання та ставить їхні потреби в центр освітнього процесу [17, с. 127–130]. Саме інтереси, цінності і потреби студентів впливають на відбір навчального матеріалу – текстів для читання і аудіювання, лексичного матеріалу, тем для обговорення.

2. Для результативного навчання надважливим вважаємо врахування викладачем способів сприйняття інформації студентами. Для вирішення цього питання звернулись до теорії поколінь, про яку йдеться в книзі «Покоління» (1991 р.) американських вчених Н. Хоува (N. Howe) та В. Штрауса (W. Strauss). Теорія полягає у тому, що кожен 20–25 років у світі формується нове покоління з абсолютно інакшими цінностями і світоглядом, особливостями поведінки й звичками. На це впливає соціальна, економічна та політична обстановка. Теорія виокремлює людей таких поколінь як «бебі-бумери» (народжені ~1945–1960), покоління X (народжені ~1961–1981), Y (~1982–2004), Z (~2005 – теп. час) [18, с. 27–39]. Покоління відрізняються інтересами, цінностями та цілями, поведінкою та побудовою взаємовідносин, способами сприйняття інформації і, як результат – навчаються по-різному. Способи та методи навчання, які були/є ефективними для представників одного покоління, виявляються недієвими у навчанні представників іншого покоління.

Сучасні студенти – це діти Z покоління, покоління технічного прогресу, цифрових технологій, онлайн ресурсів. Вони не читають друковані тексти, не уявляють життя без інтернету і народилися вже зі сторінками у соціальних мережах; вони подорожують з навігатором і шукають відповіді, питаючи Siri або Google. Представники Z покоління характеризуються як індивідуалісти, що

цінують легкий доступ до інформації та очікують негайного зворотного зв'язку. Вони навчаються найбільш ефективно, коли їм доводиться знаходити рішення, вирішуючи проблеми у спільних завданнях та проектах (інтерактивне навчання). Діти покоління Z найкраще реагують на візуальне навчання. Особливе місце займає YouTube – неперевершений ресурс не лише для розваг, а й для освіти. Покоління Z звертається до сайту, щоб «побачити» факт чи ідею, а усвідомлення відбувається за допомогою зображень. Недавнє дослідження Pearson показало, що 59% представників покоління Z вважають за краще вчитися, переглядаючи відео на YouTube [19].

Отже, беручи до уваги вищезазначене, для ефективного навчання сучасних студентів – представників покоління Z, вважаємо необхідним використання онлайн-ресурсів, де швидко і легко можна знайти різноманітну інформацію, частина якої представлена візуально, та інтерактивних методів, коли навчання відбувається у спілкуванні, взаємодії, співпраці.

3. Студенти – активні учасники навчального процесу, а роль викладача зводиться до організації, підтримки, корегування (фасилітація). Отже, доцільним вважаємо використання інтерактивних методів навчання. Інтерактивне навчання є навчанням активної взаємодії, у процесі якої студенти вступають в діалог з викладачем або однокласниками, беруть активну участь у пізнавальному процесі, виконуючі творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або в групі (В.Г. Редько). Саме у взаємодії полягає сутність інтерактивного навчання, а сам навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів (О.І. Пометун). Інтерактивне навчання постає як навчання, «занурене» у спілкування (Ю. Гладун), як спів-навчання, взаємо-навчання – групове, колективне, у співпраці (О.О. Козакевич) [20, с. 105–106].

4. Форма роботи в аудиторії – парно-групова, адже саме навчання в парі або групі ставить студента в активну позицію: кожен студент має можливість говорити та висловлюватись; відбувається обмін думками і ідеями та їх обговорення. Перевагами умов групи виступають можливість отримання зворотного зв'язку, підтримки, допомоги і можливість працювати в міру своїх сил та здібностей. Парно-групова форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування – вміння висловлюватись, переконувати, вести діалог, дискусію і, таким чином, відстоювати власну думку. Також, формується така риса, як толерантність – студенти навчаються визнавати думку, цінності та потреби інших [21, с. 21].

5. Самонавчання як уміння вчитися. Нова інформація вивчається невеликими частинами, коли подаються переважно основні поняття та

факти, а ознайомлення з деталями та додатковою інформацією відбувається самостійно. Зважаючи на описані вище способи сприйняття інформації сучасними студентами, навчання будемо з використанням онлайн ресурсів – перегляд відео, виконання тренувальних, ігрових та тестових завдань. Студенти мають свободу вибору стосовно того, що їм потрібно або цікаво, і в якому обсязі.

6. Завдання носять пошуковий характер – заохочуються дослідження та відкриття нового, а не просто ознайомлення з вже готовими відповідями, і спрямовані на розвиток навичок критичного та креативного мислення.

Для розвитку креативного мислення важливим є використання нестандартних прийомів роботи. Так, наприклад, при вивченні лексичного матеріалу застосовуємо прийом «хмари слів» – візуальне відтворення списку слів та категорій на єдиному спільному зображенні – малюнки, фото, схематичні зображення.

На основі прочитаного для обговорення та закріплення інформації використовуємо такі прийоми як «скрайбінг» і «сторітелінг». Скрайбінг – це метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного. Завдяки залученню цього прийому можна, розповідаючи про будь-що, підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому і привабливому для слухача форматі.

Сторітелінг – це творча розповідь. На відміну від фактичної розповіді (переказу, опису по пам'яті), яка ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворювальної уяви, в основі творчих розповідей лежить робота творчої уяви. Обов'язковими компонентами такої розповіді мають бути самостійно створені нові образи, ситуації, дії. При цьому студенти використовують свій набутий досвід, знання, але по-новому комбінують їх [22].

Для презентації ідей та їх обговорення використовуємо інтелект-карти – спосіб організації інформації, коли факти, думки або висновки викладаються блоками з додаванням ключових слів, графічних зображень, стрілок, що показують поєднання різних блоків, або лепаркуші – саморобні інтерактивні аркуші (наприклад, формату А3), де яскраво представлена інформація з теми, що вивчається: на аркуші розміщуються рухливі деталі – на кольорових клейких папірцях прикріплюються слова, малюнки, схеми і т.п., а під час пояснення або презентації студенти можуть змінювати порядок розташування інформації, переміщуючи папірці.

Висновки. Сучасне інформаційне суспільство потребує «нової особистості» – критично мислячої та креативної. Креативне мислення вкрай потрібне для успішного життя, конкурентоспроможного бізнесу, наукових досліджень, адже такий

тип мислення допомагає розв'язувати складні проблеми в найкращий спосіб. Мислити креативно означає приймати нестандартні рішення. Навчити мислити креативно можна лише шляхом використання нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-12462> (дата звернення 25.07.2024).
2. Петрухно Ю.Є. Інформаційне суспільство: поняття, основні складові, характеристика. Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. 2014. Т. 19, вип. 1. С. 127–133.
3. Концептуальні засади формування інноваційного суспільства в Україні: монографія. За ред. Ю.Є. Атаманової, Г.П. Клімової. Харків, 2015. 452 с.
4. Яковенко О.В. Інтелект та мислення. Психологічний практикум: методичний посібник. К.: ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2017. Частина 1. 48 с.
5. Мислення. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Мислення> (дата звернення 20.02.2024).
6. Ghanizadeh A., Al-Hoorie A., Jahedizadeh S. Higher Order Thinking Skills: A Concise Guide. Switzerland : Springer, 2020. 195 p.
7. Дичка Н., Павленко О. Таксономія Б. Блума в навчанні англійської мови професійного спрямування в XXI столітті. URL: [http://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka-pavlenko_%20taksonomiya\(1\).pdf](http://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka-pavlenko_%20taksonomiya(1).pdf) (дата звернення 10.03.2024).
8. Anderson L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, the USA: Longman, 2001. 336 p.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2005.
10. Креативність. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Креативність#cite_note-2 (дата звернення 25.08.2024).
11. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm (дата звернення 10.07.2024).
12. Мрихіна О. Курс «Креативне мислення»: підручник. 2023 р. 136 с.
13. PISA, 2022. Рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення. URL: <https://testportal.gov.ua/pisa-2022-ramkovyj-dokument-shhodo-otsinyuvannya-kreatyvnoho-myslennya/> (дата звернення 10.06.2024).
14. Креативне мислення: що це таке, чому воно важливе та як його розвивати. URL: <https://grcprpp.gov.ua/news/1682603660/> (дата звернення 16.08.2024).
15. Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence. First edition. McGraw-Hill, 1967. 538 p.
16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 24.12.2024).
17. Шевчук Г.І. Студентоцентризоване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 63. Т. 2. 233 с.

18. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012, № 7–8.

19. Покоління Z: як його вчити і як воно бачить свою освіту. URL: <https://www.atschool.com.ua/pokolenye-z-kak-ego-uchyt-y-kak-ono-vydyt-svoyo-obrazovanye-blog-atmosfernoj-shkoly/> (Дата звернення 24.05.2024).

20. Дуброва О.М. Використання інтерактивних методів навчання під час вивчення граматики англійської мови. *Наукові записки*. Випуск 135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 268 с. (Серія: Педагогічні науки).

21. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. Під ред. О.М. Пєхоти. К.: А.С.К., 2003. 255 с.

22. Сабада І. В. Сторітелінг – ефективний метод навчання та виховання. Всеукраїнська науково-практична конференція *Практика роботи сучасного вчителя: інноваційні розробки та традиційні методи*, 05 травня 2020 р., м. Вінниця.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті проведено аналіз проблеми формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у системі вищої освіти: проаналізовано сучасні підходи до проблеми, визначено сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, розглянуто особливості та педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО.

Зазначено, що актуальність проблеми зумовлена наявністю стійких суперечностей між фундаментальними науковими здобутками у вирішенні проблем професійної підготовки майбутніх фахівців та формуванню особистості у ЗВО, відсутністю теоретико-методологічно обґрунтованих технологій формування ціннісного ставлення до природи, визначенням екологізації освіти пріоритетним напрямом у гармонізації культурно-освітнього простору.

Констатовано, що екологічна свідомість – це специфічна форма суспільної та індивідуальної свідомості, як психічне відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі. До структури цього явища запропоновано включити такі компоненти: інтелектуальний, пізнавальний, емоційний, мотиваційний, поведінковий тощо.

Запропоновано до педагогічних умов формування екологічної свідомості включити таку, як організація активної пізнавальної діяльності студентів з використанням інтернет-медіа під час аудиторного і поза аудиторного навчання. Бо саме мережа Інтернет широко сьогодні використовуються студентами ЗВО для підготовки до занять, самостійної роботи, здійснення проектної роботи, пошуку навчальних матеріалів, фотографій, відео, створення навчальних програм тощо. Визначено, що перевагами такої педагогічної умови є наступні суттєві аспекти і можливості використання Інтернету студентами: доступ до великих баз знань з питань екології; різні формати отримання знань; взаємодія студентів у групах (взаємодія з іншими студентами у віртуальному середовищі); візуальні заняття, відеоуроки; вебінари (курси), де головною перевагою є можливість навчатися дисциплінам природоохоронного спрямування під керівництвом практиків та тренерів.

Ключові слова: заклади вищої освіти, майбутні фахівці, професійна підготовка, екологічна свідомість, педагогічні умови.

The article analyzes the problem of forming the ecological consciousness of future specialists in the higher education system: modern approaches to the problem are analyzed, the essence and structure of the ecological consciousness of future specialists are determined, the features and pedagogical conditions for forming the ecological consciousness of future specialists in higher education are considered. It is noted that the relevance of the problem is due to the presence of persistent contradictions between fundamental scientific achievements in solving the problems of professional training of future specialists and the formation of the personality in higher education, the absence of theoretically and methodologically grounded technologies for forming a value attitude towards nature; the definition of the greening of education as a priority direction in harmonizing the cultural and educational space. It is stated that ecological consciousness is a specific form of social and individual consciousness, as a mental reflection of the artificial environment and the natural environment and the person in it, internal worlds; the experience of the place and role of a person in the world. The following components are proposed to be included in the structure of this phenomenon: intellectual, cognitive, emotional, motivational, behavioral. It is proposed to include in the pedagogical conditions for the formation of environmental awareness such as the organization of active cognitive activity of students using Internet media during classroom and extra-curricular learning. It was determined that the advantages of such a pedagogical condition are the following significant aspects and possibilities of using the Internet by students: access to large knowledge bases on environmental issues; various formats for obtaining knowledge; interaction of students in groups; visual classes, video lessons; webinars, where the main advantage is the opportunity to study environmental disciplines under the guidance of practitioners and trainers.

Key words: higher education institutions, future specialists, professional training, environmental awareness, pedagogical conditions.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.12>

Задкова О.В.,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри льотної експлуатації

та безпеки польотів

Української державної льотної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Перед будь-яким сучасним суспільством у ХХІ столітті постає питання формування екологічної свідомості громадян бо саме така свідомість зможе радикально допомогти змінити промисловість, виробництво і техніку так, щоб вони сприяли процвітанню людства та зміцненню здоров'я людей. А фахівці з охорони довкілля зазначають, що людська цивілізація помре без формування екологічної свідомості у широких верств населення.

Науковці ж зазначають, що проблема екологічного оздоровлення довкілля і людини є комплексною проблемою, а її розв'язання потребує зусиль в економіці, техніці, медицині, але передусім – в освіті [1].

У документах ООН та ЮНЕСКО постійно відображаються питання глобалізації та екологічної освіти, наголошується на збереженні довкілля та природи. У Законах України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту» зазначені аспекти

модернізації системи вищої освіти, що пов'язані з охороною екології та збереженням довкілля. У Концепції екологічної освіти України задекларовано, що екологічна освіта охоплює процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової частини системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [2]. До того ж у програмному документі України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» наголошується, що пріоритетним напрямом є необхідність формування поглядів, переконань і знань людей з екологічної безпеки, розвиток екологічної культури населення тощо.

Актуальність окресленої проблеми також зумовлена наявністю стійких суперечностей між фундаментальними науковими здобутками у вирішенні проблем професійної підготовки майбутніх фахівців та формуванню особистості у ЗВО, відсутністю теоретико-методологічно обґрунтованих технологій формування ціннісного ставлення до природи; вимогами держави високого рівня екологічної культури особистості; визначення екологізації освіти пріоритетним напрямом у гармонізації культурно-освітнього простору.

Аналіз недоліків підготовки майбутніх фахівців дав можливість констатувати, що ЗВО сьогодні нецілеспрямовано та недостатньо формують екологічну свідомість студентів. Отже, актуальність теми дослідження визначається недостатньою розробленістю у науковій літературі проблеми формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО та недоліками її практичної реалізації.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Над розв'язанням недоліків та проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО працювали науковці В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Моляко, П. Лузан, В. Ягунов та ін.

Теоретико-методологічно основу розв'язання проблеми формування екологічної компетентності фахівців розробляли С. Дерябо, В. Карамушка, О. Матеюк; проблему екологізації освіти майбутніх фахівців досліджували С. Совгіра (формування екологічного світогляду), Н. Джуро (формування екологічної компетентності), Г. Глухова (формування екологічної культури майбутнього фахівця), формування екологічної свідомості (З. Абдулаєв, О. Грезе, М. Кисельов) тощо.

Так, в авторській концептуальній моделі науковець П. Лузан визначив методологічні підходи, основні принципи, зміст, методи, форми, засоби формування екологічної компетентності майбутніх моряків та визначає її важливість формування

розуміє екологічну компетентність як складну, інтегративну властивість особистості, що відображає мотиви екологічної діяльності, володіння екологічними знаннями і природнодоцільними видами діяльності, вольові якості та цінності особистості з активною позицією особистості у галузі охорони навколишнього природного середовища, раціонального використання і відтворення природних ресурсів [1]. Багато наукових спроб реалізовано і іншими дослідниками. Однак, і до сьогодні проблема формування екологічної свідомості особистості не достатньо досліджена, має невирішені суперечності, недосконале обґрунтування педагогічних умов її формування тощо.

Мета статті – проаналізувати проблеми формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО, визначити сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні термін екологічна свідомість часто вживається у значенні специфічної форми суспільної та індивідуальної свідомості, психічного відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі [3].

У попередніх дослідженнях нами запропоновано до структури екологічної свідомості включити такі компоненти: мотиваційний (цілі, мотиви, цінності, установки, стереотипи), поведінковий (реалізація задумів та дії людини), інтелектуальний (сукупність знань про взаємодію людства і природи), пізнавальний (пізнавальні процеси, такі як відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення), емоційний (емоційно-вольова сфера) тощо. Утім, аналіз досліджень з цієї тематики показав, що учені працюють і над визначенням доцільних педагогічних умов формування екологічної компетентності і свідомості студентів у ЗВО. Так, педагогічними умовами ефективного формування екологічної компетентності студентів, згідно погляду Н. Олійник, є: розуміння цілісності навколишнього середовища, взаємовпливу і взаємозалежності розвитку його окремих складників; інтегрування процесів професійної, екологічної та загальнокультурної підготовки студентів; спрямованість навчального процесу на соціальний розвиток особистості; гуманізація навчального процесу, що сприяє виявленню активності всіх учасників, їхнього особистого включення у еколого-освітню діяльність; забезпечення можливості самореалізації студентів з урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів [4].

Взагалі, науковці вирізняють такі групи умов, що позитивно впливають на формування екологічної свідомості у ЗВО. Перша група – умови, які діють за межами вищого навчального закладу

(потреби суспільства в збереженні навколишнього середовища, що пов'язані із сучасною екологічною ситуацією та потреба в гармонізації відносин майбутнього вчителя з природою, що викликана їх незадовільним станом; характер відносин майбутнього вчителя з навколишнім середовищем, який задовольняє зазначені потреби; вихідний рівень сформованості екологічного світогляду майбутнього вчителя; соціально-екологічний досвід людства). Друга група стосується формування екологічного світогляду в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі (підпорядкування мети формування екологічного світогляду майбутнього вчителя меті формування гармонійної особистості та педагога-професіонала; дотримання неперервності навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі в єдності навчання, виховання, наукової діяльності та природоохоронної роботи; наявність матеріально-технічної бази й рівня кваліфікації викладацького складу). Третя група умов визначається педагогічною взаємодією в системі «викладач – студент» (особистість викладача, особистість студента, педагогічний процес) [5].

До основних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують якісний рівень екологічної культури студентів технічних ЗВО, науковці відносять: наявність обґрунтованої на технологічних засадах технології формування досліджуваного феномену; систематичний моніторинг рівнів вияву означеного особистісного новоутворення за розробленим у дисертації механізмом діагностики; використання потенційних можливостей усіх видів навчально-виховної діяльності та відповідний їх дидактико-методичний супровід; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів екологічного виховання; забезпечення цілісності підструктур екологічної культури студентів у процесі її формування в єдиному режимі професійної підготовки спеціаліста; урахування комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на формування позитивних мотиваційно-екологічних установок на професійне самовдосконалення; відповідне кадрове забезпечення тощо [6]. Однак, на нашу думку, тут було б доцільним включити таку важливу педагогічну умову як організація активної пізнавальної діяльності студентів з використанням інтернет-медіа під час аудиторного і поза аудиторного навчання. Бо саме мережа Інтернет широко сьогодні використовуються студентами ЗВО для підготовки до занять, самостійної роботи, здійснення проектної роботи, пошуку навчальних матеріалів, фотографій, відео, створення навчальних програм тощо.

До того ж, згідно ж нашого опитування студентів 3-го курсу, їм особливо подобається вільний доступ до сайтів (88%), відкритість інформації (86%), необмеженість у часі для користування

(82%), вільна комунікація (80%), можливість виразити власну думку (70%) тощо.

Оскільки Інтернет дозволяє навчитися новому матеріалу, а також отримувати інформацію і спілкуватися з експертами у різних галузях, то потрібно підкреслити його переваги та можливості використання для навчання студентів. А це такі:

1. Доступ до великих баз знань. За допомогою пошукових систем і вільних освітніх ресурсів, які завжди доступні, студенти можуть знайти інформацію з проблем екології, слухати експертів, незалежно від власного місця проживання.

2. Різні формати отримання знань. Це і традиційні формати (текст), і візуальні матеріали з екологічних питань (вебінари, відеоуроки, інтерактивні завдання, онлайн-курси тощо). Це дозволяє студентам навчатися у власному і зручному темпі для себе.

3. Взаємодія студентів у групах. Інтернет надає можливість взаємодіяти з іншими студентами у віртуальному середовищі. Таку можливість дають чати, форуми, де піднімаються важливі теми, пропонуються варіанти їх вирішення, безпосередньо формується екологічна свідомість.

4. Візуальні заняття (відеоуроки). Вони дають змогу студентам знаходити ґрунтовні відеоматеріали з проблем захисту довкілля, відеоуроки, переглядати їх, навіть створювати свої відео презентації, де експерти пояснюють складні концепції і демонструють практичні приклади. Це дозволяє студентам вивчати матеріал більш ефективно, візуалізувати складні ідеї та повторювати матеріал згідно власного темпу навчання.

5. Вебінари (курси), де головною перевагою є можливість навчатися дисциплінам природоохоронного спрямування під керівництвом практиків та тренерів, отримати сертифікати про успішне завершення, що дасть можливість презентувати свою екологічну компетентність роботодавцю.

Отже, на нашу думку, введення у навчальний процес такої педагогічної умови як організація активної пізнавальної діяльності студентів з використанням інтернет-медіа під час аудиторного і поза аудиторного навчання здатно суттєво сприяти підвищенню успішності навчання та сприяти творчості студентів у ЗВО. Це дасть можливість також краще впливати на розвиток компонентів екологічної свідомості студентів старших курсів у ЗВО: когнітивного (знання людини про природне та соціальне середовища, проблеми середовища та природи), емотивного (емоції людини, що часто визначають її ставлення до середовища життя та природи) і конотивного компонентів (саморефлексія та саморегуляція своєї поведінки з природою) тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено аналіз проблеми формування екологічної свідомості майбутніх

фахівців у системі вищої освіти: проаналізовано сучасні підходи до проблеми, визначено сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, розглянуто особливості та педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО. Визначено, що екологічна свідомість – це специфічна форма суспільної та індивідуальної свідомості, як психічне відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі, наведено її структуру.

Запропоновано до педагогічних умов формування екологічної свідомості включити таку, як організація активної пізнавальної діяльності студентів з використанням інтернет-медіа під час аудиторного і поза аудиторного навчання. Бо саме мережа Інтернет широко сьогодні використовуються студентами ЗВО для підготовки до занять, самостійної роботи, здійснення проектної роботи, пошуку навчальних матеріалів тощо.

Визначено, що перевагами такої педагогічної умови є наступні суттєві аспекти і можливості використання Інтернету студентами: доступ до великих баз знань; різні формати отримання знань; взаємодія студентів у групах (взаємодія з іншими студентами у віртуальному середовищі); візуальні заняття (ґрунтовні відеоматеріали з проблем захисту довкілля, відеоуроки; вебінари (курси). У подальшій роботі планується обґрунтуванням

та побудова теоретичної моделі формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у навчальному процесі ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лузан П. Формування екологічної компетентності майбутніх бакалаврів судноводіння: теоретичний аспект. Професійна педагогіка, 2024. Вип. 1(28). С. 131–140.
2. Концепція екологічної освіти України : протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01>.
3. Курліщук І.І., Павленко І. Г., Сєваст'янова О.А. Основні напрями формування екологічної свідомості майбутніх фахівців засобами Інтернет-медіа. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. №74. С. 84–87.
4. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій [текст]. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталія Юрїївна Олійник; Українська інженерно-педагогічна академія. Х., 2005. 19 с.
5. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 40 с.
6. Молодиченко В.В. Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів початкової школи. Інноваційна педагогіка, Випуск 20. Т. 3. 2020. С. 11–16.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

AN INTEGRATED APPROACH TO LEARNING DISCRETE MATHEMATICS BY FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE

У статті детально розглянуто особливості інтегрованого підходу до вивчення дискретної математики майбутніми вчителями математики та інформатики. Під інтегрованим підходом розуміється поєднання різних компонентів навчання внутрішньопредметного та міжпредметного змісту, з метою формування у здобувачів освіти цілісної картини світу. Розкривається сутність інтеграції в освітньому процесі, зокрема, під час навчання дискретній математиці. Описується структура та особливості інтегрованих занять, які дозволяють встановити зв'язки між різними математичними поняттями, різними розділами навчальної дисципліни та різними освітніми компонентами. Розглядається роль та місце освітнього компоненту «Дискретна математика» в освітніх програмах підготовки вчителів математики та інформатики на освітньому рівні «Бакалавр». Виокремлюються три основні змістові модулі: теорія множин, комбінаторика й теорія графів, які складають основу курсу. Розглядаються особливості організації інтегрованих занять із зазначених модулів. Досліджуються можливості об'єднання різних освітніх компонент під час вивчення дискретної математики, що сприяє глибшому розумінню предмету. Оскільки вивчення дискретної математики спрямоване на розвиток критичного, алгоритмічного та креативного мислення майбутнього вчителя математики та інформатики, то вивчення різних тем пропонується обов'язково проводити в інтеграції із шкільним курсом математики (елементарна математика) та інформатики. На прикладі вивчення теми «Розфарбування графів» описано впровадження інтегрованого підходу, зокрема виокремлено міжпредметні зв'язки з елементарною математикою, теорією поліномів та інформатикою. Представлений алгоритм розфарбування графів на мові Python демонструє практичне застосування теоретичних знань. Розглянутий у статті підхід до організації вивчення дискретної математики дозволяє зробити освітній процес більш цікавим, ефективним та орієнтованим на практичне застосування отриманих знань.

Ключові слова: дискретна математика, інтегроване заняття, теорія множин, комбінаторика, теорія графів, розфарбування графів, алгоритми, підготовка вчителів.

The article examines in detail the features of an integrated approach to the study of discrete mathematics by future teachers of mathematics and computer science. The integrated approach means the combination of various components of intra-subject and inter-subject learning, with the aim of forming a holistic picture of the world in students. The essence of integration in the educational process is revealed, in particular, during the teaching of discrete mathematics. The structure and features of integrated classes are described, which make it possible to establish connections between different mathematical concepts, different sections of the academic discipline, and different educational components. The role and place of the educational component "Discrete mathematics" in the educational programs of training teachers of mathematics and computer science at the educational level "Bachelor" is considered. Three main content modules are distinguished: set theory, combinatorics and graph theory, which form the basis of the course. The peculiarities of the organization of integrated classes from the specified modules are considered. The possibilities of combining various educational components during the study of discrete mathematics are explored, which contributes to a deeper understanding of the subject. Since the study of discrete mathematics is aimed at the development of critical, algorithmic and creative thinking of the future teacher of mathematics and computer science, it is suggested that the study of various topics be carried out in integration with the school course of mathematics (elementary mathematics) and computer science. The implementation of an integrated approach is described on the example of studying the topic "Coloring graphs", in particular, interdisciplinary connections with elementary mathematics, the theory of polynomials and computer science are highlighted. The presented graph coloring algorithm in Python demonstrates the practical application of theoretical knowledge. The approach to organizing the study of discrete mathematics considered in the article makes it possible to make the educational process more interesting, effective and oriented to the practical application of the acquired knowledge.

Key words: discrete mathematics, integrated lesson, set theory, combinatorics, graph theory, graph coloring, algorithms, teacher training.

УДК 378.147:51
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.13>

Зайка О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У математиці важливу роль відіграють як неперервні величини так і дискретні. Так, математичний аналіз в переважній більшості має справу із неперервними величинами, але в шкільній математиці часто зустрічаємося із дискретними. Дискретна математика розглядає дослідження різних за характером об'єктів та структур, які задаються на

скінченних множинах [4; 13]. Вона лежить в основі підготовки майбутніх фахівців з математики, програмування (інформатика), економіки, інженерії тощо. А тому відіграє велику роль під час підготовки майбутнього вчителя математики та інформатики. Для підвищення якості підготовки такого фахівця необхідно використовувати зокрема інтегрований підхід до вивчення дискретної математики, тобто

поєднання різних компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характерів, з метою формування у здобувачів освіти цілісної картини світу [6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Використання інтегрованого підходу до вивчення дискретної математики розглядаються в роботах сучасних дослідників. Так у статті Страх О., Лукашової Т. [13] розглянуто міждисциплінарні зв'язки дискретної математики і теорії диференціальних рівнянь, розкрито аналогію між різницеvim численням та диференціальним й інтегральним численнями. Питанню використання на заняттях з дискретної математики пакету Maple присвячена робота Сосницької Н. та Онищенко Г. [12]. Особливості змісту курсу для вивчення на природничих факультетах досліджує Красницький М. [3]. Питанню використання тренажерів з метою формування логічного мислення здобувачів освіти присвячена робота Лаврик Т. й Маслової З. [5]. Методологічні основи дисципліни розкриті у монографії Кугай Н. [4]. Використання міждисциплінарних зв'язків, зокрема теорії графів, під час навчання математичної інформатики розглянуто Кобильник Т. [2]. У праці Яньхонг Енні Лю & Метью Кастеллана [15] запропоновано викладання дискретної математики здійснювати в інтеграції із програмуванням.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Навчальна дисципліна «Дискретна математика» розглядає вивчення трьох модулів: теорія множин, комбінаторика та теорія графів. Під час навчання цієї дисципліни майбутніми вчителями математики, інформатики, з метою розвитку всебічно розвиненого фахівця, необхідно використовувати інтегрований підхід, тобто під час вивчення кожного модуля обґрунтовувати зв'язок між різними розділами математики, інформатики і дискретної математики.

Мета статті: розглянути особливості організації інтегрованих занять з дискретної математики під час підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики на прикладі теми «Розфарбування графів».

Виклад основного матеріалу. Вивчення різних навчальних компонентів не повинно бути ізольованим. Оскільки, кожен освітній компонент можна уявити як окремий пазл великої картини. І якщо здобувач освіти не бачить цієї системи зв'язків, то й не отримує розуміння ролі даного

освітнього компоненту. Тому, навчаючи кожного предмету, необхідно демонструвати положення цього «пазлу», щоб скласти цілісну картину підготовки фахівця.

Поняття «інтеграція» має багато різних тлумачень. Детальний аналіз цього поняття проведено Бабенком А. [1], де під інтеграцією пропонується розуміти такий процес розвитку системи, який спирається на взаємопроникненні елементів, в результаті чого отримується органічна цілісність. Педагоги розрізняють інтегровані заняття та заняття з міждисциплінарними зв'язками. Так, Фіцула М. [14] підкреслює, що інтегроване заняття та заняття з міждисциплінарними зв'язками відрізняються тим, що перші містять окремі блоки, а другі – наче «спресовують» матеріал кількох предметів. Міждисциплінарні зв'язки передбачають включення до заняття окремих запитань чи завдань з інших предметів. Ми погоджуємося із висновками Савченко О. [11] та Бабенко А. [1] щодо інтегрованого заняття, як заняття, що спирається на гармонійне поєднання навчальних матеріалів кількох суміжних дисциплін, які розглядають одну тему, включаючи здобувачів освіти у різні види діяльності, що дозволяє досягнути цілісного сприйняття та розуміння навчального матеріалу. Метою таких занять є встановлення зв'язків між окремими навчальними компонентами чи розділами, для формування розуміння матеріалу на основі внутрішньопредметної та міждисциплінарної інтеграції (рис. 1).

Для визначення дисциплін, з якими доцільно поєднувати вивчення дискретної математики, організовуючи інтегровані заняття або заняття на міждисциплінарній основі, проаналізуємо її взаємозв'язок з освітніми компонентами навчального плану майбутніх вчителів математики та інформатики.

Дискретна математика досліджує різні структури, задані на скінченних множинах [4; 15]. Поняття «множина» є одним із понять математичного аналізу, алгебри і теорії чисел (зокрема під час визначення різних алгебраїчних структур), геометрії (множина точок утворює фігуру), шкільної математики (зокрема, арифметики), комбінаторики, інформатики (використовуються для опису вхідних та вихідних даних алгоритмів; у базах даних, різних мовах програмування), фізики тощо.

Елементи комбінаторики, що є другим змістовим модулем дискретної математики,

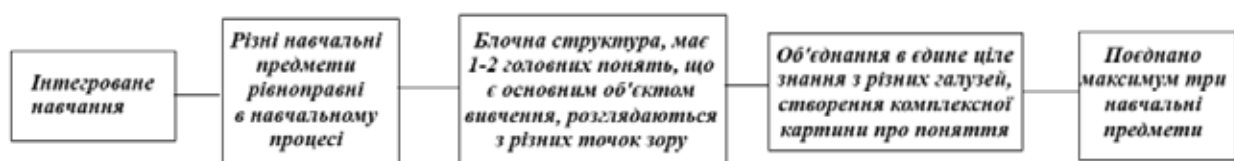


Рис. 1. Інтегроване заняття

розглядається в школі, використовуються в теорії ймовірності (під час знаходження ймовірності) та математичній статистиці, інформатиці (наприклад, для аналізу ефективності алгоритмів сортування, у теорії інформації, у криптографії), фізиці (статистична фізика та квантова механіка), біології (для аналізу комбінацій генів), лінгвістиці та соціології.

Теорія графів – третій змістовий модуль дискретної математики. Завдяки графам можна представляти алгебраїчні структури, у геометрії їх можна використати для моделювання геометричних об'єктів, у шкільній математиці можна використовувати під час аналізу логічних задач (наприклад, задачі на використання Ейлерових графів – можливість зобразити рисунок, не відриваючи олівця від паперу, утворення різних чисел із заданих цифр тощо). Широке застосування графи мають в інформатиці, зокрема для представлення комп'ютерних мереж та протоколів, схем баз даних та зв'язків між таблицями, для моделювання нейронних мереж. Графи використовуються й в інших науках: у фізиці (електричні схеми), хімії (кристалічні решітки), біології (еволюційні мережі), географія (карти), соціології (аналіз соціальних мереж), економіці (задачі на оптимізацію), лінгвістиці тощо.

Оскільки ми розглядаємо вивчення дискретної математики майбутніми вчителями математики та інформатики, то доречним буде проводити інтегровані заняття з математичними дисциплінами (зокрема, з математичним аналізом, вищою алгеброю), елементарною математикою (вивчення шкільного курсу математики), теорією ймовірності та інформатикою.

Проаналізувавши різні освітні програми освітнього ступеня «Бакалавр» підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики, зокрема, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка [7], Українського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [9], Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [10], ми прийшли до висновку, що дискретна математика розглядається на другому навчальному році після вивчення таких дисциплін як математичний аналіз, вища алгебра, вища геометрія, хоча у Глухівському національному педагогічному університету імені Олександра Довженка [8] вона вивчається на третьому курсі й не є обов'язковою дисципліною.

Вивчення теорії множин доречніше проводити в інтеграції із відомостями, отриманими здобувачами освіти під час вивчення математичного аналізу, який у педагогічних університетах розглядається на першому курсі, та елементарної математики (розглядаючи теорію множин із шкільного курсу математики, зокрема операції

над множинами, використання кіругів Ейлера, розв'язування нерівностей тощо).

Вивчення комбінаторики доречно поєднувати із елементарною математикою (комбінаторика у шкільних підручниках), і з теорією ймовірності. Тут все залежить від структури освітньої програми. Так, наприклад, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини [10] «Теорія ймовірності та математична статистика» не входить до обов'язкових навчальних дисциплін, тому під час такої інтеграції викладачеві доведеться пригадувати поняття ймовірності, відомої здобувачам освіти зі школи. А в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка [8], вивчення «Теорії ймовірності та математичної статистики» передуює вивченню дискретної математики, що спрощує таку інтеграцію предметів.

Вивчення графів доцільно поєднувати із вивченням елементарної математики, демонструючи розв'язування логічних задач, та інформатикою, де графи мають широке застосування.

Оскільки вивчення дискретної математики спрямоване на розвиток критичного, алгоритмічного та креативного мислення майбутнього вчителя математики та інформатики, то вивчення різних тем необхідно обов'язково проводити в інтеграції із шкільним курсом математики та інформатики.

Розглянемо для прикладу інтегроване заняття на тему «Розфарбування графа». Основні поняття теми пов'язані із поняттями графа, хроматичного числа, хроматичного поліному та різних алгоритмів відшукування цього хроматичного числа. Отже, маємо тісний зв'язок із алгеброю поліномів, інформатикою та шкільною математикою (створення схем розв'язування текстових задач, зокрема й логічних).

Тоді, на початку заняття можна запропонувати шкільну задачу, яку легко розв'язати за допомогою представлення умови у вигляді графа та використавши розфарбування вершин.

Наприклад. У деякому дачному товаристві є 5 будинків А, В, С, D, Е, кожен з яких з'єднаний з іншими будинками алеями: А з'єднаний із В і С; В – з А, С, D; С – з А, В, Е; D – з В і Е; Е – з С і D. Господарі будинків вирішили пофарбувати їх так, щоб жодні сусідні будинки не були одного кольору. Чи можливо це? Якщо так, то яка мінімальна кількість фарб потрібна?

Оскільки попередніми темами було вивчення графів, здобувачі освіти розуміють, що задачу потрібно представити саме у вигляді графа (рис. 2). А далі йдуть логічні міркування. Зрозуміло, що пофарбування можна здійснити. І бачимо, що максимально – це буде 5 кольорів, а от мінімальна кількість становить три.

Далі розглядаємо теорію теми «Розфарбовування графів»: поняття розфарбування, поняття

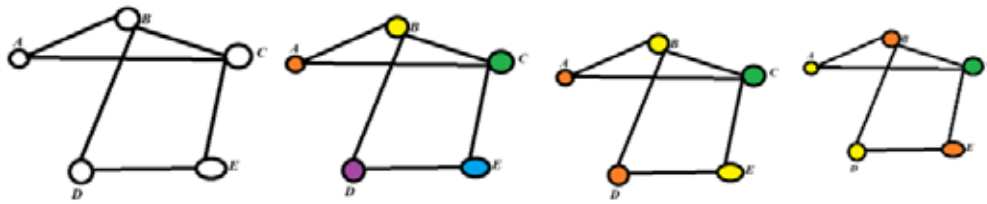
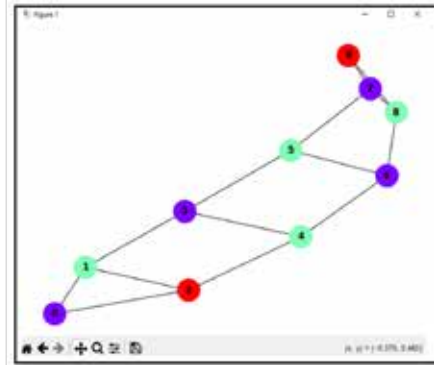


Рис. 2. Розв'язування задачі



```

1 import networkx as nx
2 import matplotlib.pyplot as plt
3
4 # Створення графа
5 num_vertices = 10
6 graph = nx.Graph()
7
8 # Додавання вершин
9 graph.add_nodes_from(range(num_vertices))
10
11 # Додавання ребер (можна змінити для інших прикладів)
12 edges = [
13     (0, 1), (0, 2), (1, 2), (1, 3), (2, 4),
14     (3, 4), (3, 5), (4, 6), (5, 6), (5, 7),
15     (6, 8), (7, 8), (7, 9), (8, 9)
16 ]
17 graph.add_edges_from(edges)
18
19 # Метод розфарбування
20 def color_graph(graph):
21     colors = {}
22     for node in graph.nodes():
23         neighbor_colors = {colors[neighbor] for neighbor in graph.neighbors(node) if neighbor in colors}
24         for color in range(len(graph)):
25             if color not in neighbor_colors:
26                 colors[node] = color
27                 break
28     return colors
29
30 # Розфарбування графа
31 colors = color_graph(graph)
32
33 # Призначення кольорів
34 color_map = [colors[node] for node in graph.nodes()]
35
36 # Візуалізація
37 plt.figure(figsize=(8, 6))
38 nx.draw(
39     graph, with_labels=True, node_color=color_map,
40     node_size=800, cmap=plt.cm.rainbow, font_weight='bold'
41 )
42 plt.show()
43

```

Рис. 3. Розфарбування графу з 10 вершинами, Python

хроматичного числа та хроматичного поліному, теореми Візінга, Брукса, Шеннона, Вітні, Кенінга.

Тут можна продемонструвати зв'язок між дискретною математикою та теорію многочленів, адже хроматичний поліном дозволяє розглядати розфарбування графів з точки зору алгебри, оскільки він є функцією від числа λ , яке задає кількість доступних кольорів. Хроматичний поліном $P(G, \lambda)$ графа G визначається як: $P(G, \lambda) = \lambda(\lambda - 1)(\lambda - 2) \dots (\lambda - n + 1)$, де n – кількість вершин у графі G . Пригадуємо методи знаходження коренів многочленів різних степенів, властивості многочленів.

Далі розглядаються алгоритми розфарбування графів, зокрема: жадібний алгоритм, алгоритм Уелша-Паулле, переборний алгоритм, DSATUR, алгоритм обміну кольорами, точні алгоритми та інші. Це той матеріал, який необхідно подавати у тісному зв'язку з інформатикою, пропонуючи здобувачам освіти скласти відповідний алгоритм та перевірити його.

Так, наприклад, можна запропонувати реалізувати один із алгоритмів на мові програмування: Python, C++, Java. На мові Python це може виглядати як на рисунку 3.

Таким чином майбутній вчитель математики та інформатики одразу бачить тісний взаємозв'язок між навчальними дисциплінами та розуміє необхідність у вивченні даного освітнього компонента.

Висновки. Дискретна математика є фундаментальною дисципліною для багатьох сучасних галузей, особливо тих, що пов'язані із інформаційними технологіями, а отже, відіграє велику роль під час підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики. Здатність бачити зв'язки між різними розділами дискретної математики та іншими математичними дисциплінами, бачити зв'язок із інформатикою, знання основних понять та методів дискретної математики й вміння їх використовувати у різних ситуаціях, можна сформувати у здобувачів освіти під час проведення інтегрованих занять.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабенко А.Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла». 2015. Випуск 37. С. 9–12.
2. Кобильник Т. П. Використання міжпредметних зв'язків при навчанні математичної інформатики у педагогічному університеті. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* Випуск 8 (15). С. 143–148.

3. Красницький М.П. Про зміст курсу дискретної математики для природничих факультетів. *Методологія викладання математичних дисциплін для нематематичних спеціальностей у сучасних умовах: Тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції* (Суми, 16–18 грудня 2009 року) / Ред. кол.: К.М. Левківський, В.О. Ячменьов. Суми: СумДУ, 2009. С. 117–118.

4. Кугай Н.В. Методологічні знання майбутнього вчителя математики: монографія. Харків: ФОП Панов А.М. 2017. 336 с.

5. Лаврик Т.В., Маслова З.І. Використання тренажерів у дискретній математиці як один зі способів формування алгоритмічного мислення у студентів. *Сучасні інформаційні системи і технології: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (м. Суми, 21–24 травня 2013) / Ред.кол.: А.С. Довбиш, О.А. Борисенко, О.В. Бондар. Суми: СумДУ, 2013. С. 101.

6. Люк О.В. Інтегрований підхід як методологічна основа цілісного освоєння змісту початкової освіти. *Науково-методична робота.* URL: <http://surl.li/djrvfy>

7. ОПП «Середня освіта (Математика та інформатика)». ОС Бакалавр. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. 2024. URL: <http://surl.li/tdchbr>

8. ОПП «Середня освіта (Математика та інформатика)». ОС Бакалавр. Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка. 2024. URL: <http://surl.li/lpdgwk>

9. ОПП «Середня освіта (Математика)». ОС Бакалавр. Український державний університет ім. М. П. Драгоманова. 2022. URL: https://drive.google.com/file/d/1uQggjXn3RHSEefn6DZFageKtaRq_26Qz/view

10. ОПП «Середня освіта (Математика. Інформатика)». ОС Бакалавр. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2024. URL: https://fmf.udpu.edu.ua/images/inf_pac_2019/2024/ZOP_V_M_I_2024.pdf

11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис. 1997. 416 с.

12. Сосницька Н.Л., Онищенко Г. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з дискретної математики. *Новітні комп'ютерні технології.* Т. XV. 2017. С. 206–209. URL: <https://ccjournals.eu/ojs/index.php/nocote/article/view/625/682>

13. Страх О.П., Лукашова Т.Д. Міждисциплінарні зв'язки при вивченні деяких тем дискретної математики та диференціальних рівнянь. *Фізико-математична освіта.* 2021. Випуск 3(29). С. 112–118.

14. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник (для студентів вищих педагогічних закладів освіти). К.: Видавничий центр «Академія». 2002. 528 с.

15. Yanhong A. Liu, Matthew Castellana. *Discrete Math with Programming: A Principled Approach.* URL: <http://surl.li/fzweyf>

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У МОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FUTURE ENGLISH TEACHERS' SELF-EDUCATION COMPETENCE FORMATION DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING IN LINGUISTIC UNIVERSITY

У статті розглядається проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови під час професійної підготовки у мовному ЗВО. Авторами аналізується важливість та актуальність формування цього виду компетентності для випускників вишу як основи у формуванні вмінь самостійного навчання впродовж життя. На думку авторів, сформованість самоосвітньої компетентності в стінах ЗВО дозволило її випускникам стати ініціативними творчими особистостями, здатними до реалізації рекомендацій Нової української школи.

Зазначимо, що інтеграція України до європейської і світової спільноти, розширення професійних і культурних зв'язків нашої країни з іншими державами, співпраця з країнами світу вимагає надання англійській мові статусу мови іншомовної комунікації та у зв'язку з цим змін у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови у ЗВО, зокрема збільшення частки самостійної роботи.

Відомо, що Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей, серед яких є самоосвітня.

У статті розглянуті ключові ознаки професійної самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та подано її визначення.

Розглянуто особливості формування самоосвітньої компетентності студентів в умовах метакогнітивного підходу та наголошено на важливості трьох факторів, з яких слід починати формування цього виду компетентності, беручи до уваги індивідуальні потреби та інтереси кожного, а саме: «пізнай себе» (планування розвитку самоосвітньої компетентності), визначення цілей самоосвітньої компетентності, характеристика рівня особистісного росту професійної самоосвітньої компетентності.

Запропоновано стратегії «пізнай себе», які автори узагальнили та адаптували в руслі теми статті і довели доцільність їх впровадження експериментально, а також стратегії власного самоаналізу сильних і слабких сторін для грамотного формування цілей розвитку самоосвітньої компетентності.

Представлена авторська розробка карти особистісного рівня формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, в якій студенти мають можливість проаналізувати труднощі у реалізації власно поставленої цілі розвитку самоосвітньої компетентності, їх причини, впевнитися в ефективності вибраних стратегій в реалізації цілі та окреслити напрями поліпшення формування самоосвітньої компетентності.

Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати, що самостійне планування цілей розвитку самоосвітньої компетентності, відбір технологій необ-

хідних та достатніх для реалізації власних цілей позначаються на успішності індивідуального рівня сформованості професійної самоосвітньої компетентності. Середній рівень успішності склав 47%.

Ключові слова: самоосвіта, професійна самоосвітня компетентність, метакогнітивний підхід, майбутній вчитель іноземної мови, «Sense of Self», «S.M.A.R.T.».

The article examines the issues of future English teachers' self-education competence formation during their professional training in linguistic University.

The authors of the article analyze the importance and topicality of such competence for University graduates as the fundamental basis for their Continuous Professional Development (CDP). The article emphasizes the necessity of students' professional self-education competence formation at a Higher Educational Establishment as it enables the future English teachers to become initiating and creative personalities who are ready to implement the educational reforms of the New Ukrainian School.

It has been noted, that the integration of Ukraine into European society, broadening of professional and cultural relations with other countries, mutual cooperation with many of them required the necessity of giving the English language a new status in Ukraine – the language of international communication.

Consequently, the in-service professional training of future English teachers in Linguistic Universities needed upgrading to answer the challenges, especially the increase of students' independent work.

Special attention is paid to five groups of key competences, highlighted by the Council of Europe, among which is self-education competence. The article contains the definition of self-education competence and presents its main characteristics.

It outlines particularities of future English teachers' self-education competence on the basis of metacognitive approach.

The importance of early stage of professional training is emphasized as well as the necessity of taking learners' individual needs and interests into consideration.

It has been recommended to base students' professional training on three main factors: "sense of self", which deals with every student's perception of personal individuality as a future teacher, planning the aims of self-education and selecting necessary strategies for realization of aims.

Different possible strategies which are necessary and sufficient for students' achievements in their self-education competence formation are described.

The articles contains the map for students individual testing of their level of self-education competence development, which enables them to analyse strengths and weaknesses, to find out the reasons of difficulties, to see what strategies block the process of self-education competence

УДК 378.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.14>

Калінін В.О.,

канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри методики
викладання навчальних предметів
Комунального закладу «Житомирський
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Житомирської
обласної ради

Калініна Л.В.,

канд. пед. наук, професор,
професор кафедри міжкультурної
комунікації та іншомовної освіти
Навчально-наукового інституту
іноземної філології Житомирського
державного університету
імені Івана Франка

development and to substitute them for more effective ones.

The results of the experimental research given proved the expedience and validity of the approach and strategies suggested in the article for future English teachers' self-edu-

cation competence development in linguistic University.

Key words: *self-education, professional self-education competence, metacognitive approach, future foreign language teacher, «Sense of Self», «S.M.A.R.T.».*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Значні якісні зміни в економіці, науково-теоретичної сфери та освітньому просторі у світі та в Україні визначають об'єктивну потребу в кардинальному реформуванні процесу підготовки фахівців різних галузей. На ринку праці сьогодні тільки компетентні фахівці, ініціативні та здатні швидко реагувати на виклики сьогодення, оцінювати ризики та самостійно приймати рішення є конкурентноспроможними й найбільш затребуваними.

Крім того, інтеграція України до європейської і світової спільноти, значне розширення професійних і культурних зв'язків нашої країни з іншими державами, інтенсивна співпраця України з країнами світу під час воєнного стану вимагають від вітчизняної системи освіти забезпечення високоякісної підготовки фахівців, невід'ємним компонентом якої є володіння іноземною мовою. У світлі сказаного особливої актуальності набуває прийнятий Верховною Радою закон про надання англійській мові статусу мови іншомовної комунікації [3]. Особлива увага приділяється здатності фахівців працювати у співпраці з іноземними партнерами, вмінням брати участь в діалозі культур з дотриманням всіх правил мовленнєвого етикету, притаманного представникам різних культур.

Для цього сучасний випускник мовного вузу повинен не тільки володіти глибокими знаннями з іноземної мови на достатньому, європейському рівні не менше B2 (незалежний користувач), але і вміти постійно самостійно поновлювати та удосконалювати їх з метою власного інтеркультурного, творчого і професійного розвитку, з одного боку, та готовності навчати цьому своїх потенційних учнів, з іншого. Все це потребує збільшення частки самостійної роботи студентів у їх професійній підготовці, важливості необхідності оволодіння самоосвітньою компетентністю в стінах вишу.

Значна кількість ефективних досліджень, присвячених даній проблемі, свідчить про її актуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам професійної самоосвіти присвячені праці Федь І. Є., Вікторенко І. А., Вовк Н. В., Добридень А. В. [2], Швець М. М. [5] та інших.

Питанням методики організації студентської самоосвіти з іноземної мови – Marrion Williams, Sarah Mercer, Stephen Regan [9].

Ряд досліджень, зокрема іноземних вчених, присвячені психологічним аспектам самоосвіти

людей, які вивчають іноземні мови: Anderson N. G. [6], Maslow A. H. [10], Doran G. T. [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Незважаючи на численні дослідження різних аспектів самоосвіти студентів сьогодні, недостатньо висвітлено особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів англійської мови у процесі їх професійної підготовки у мовному ЗВО.

Мета статті – розкрити особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів іноземної мови під час професійної підготовки у мовному ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Основним підходом професійної підготовки фахівців є компетентнісний підхід, який покладений в основу нових стандартів вищої освіти в Україні і який передбачає розвиток у студентів вмінь самоосвітньої компетентності, незалежно від спеціальності й майбутньої професії [1; 2; 5].

Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей, серед яких є компетентність самоосвіти [7].

Аналіз існуючих визначень самоосвітньої компетентності дозволив нам виокремити ключові ознаки, які є необхідними та достатніми для професійної самоосвітньої компетентності – це спеціально організована, самодіяльна, систематично пізнавальна *діяльність*, спрямована на досягнення суспільно значущих освітніх цілей: задоволення професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації [4, с. 108].

Аналіз літератури дозволив нам розглянути різні визначення самоосвітньої компетентності:

– це *якість* особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на продовження своєї освіти в загальнокультурному та професійному аспектах [10, с. 52];

– це компетентність, що реалізує *здатність* і *бажання* вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і громадському житті [7].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що самоосвітня компетентність є одиницею виміру професійності особистісного зростання фахівця у стінах ЗВО, рівня опанування професією, досягнення необхідної кваліфікації, його/її готовності творчо застосовувати в різних нестандартних ситуаціях самостійно отримані професійно значущі знання, навички та вміння, а значить,

саме ця компетентність є фактором конкурентно-спроможності випускника ЗВО.

В умовах упровадження в процес навчання іноземної мови різних видів навчання (on-line, гібридне, перевернуте), а також новітніх технологій, інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), технологій соціально-емоційного навчання (SEL) та інших, поле професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови значно розширилося.

У контексті сьогодення, формування вмінь методичної самостійності студентів повинно починатися з молодших курсів.

Наш досвід роботи у формуванні самоосвітньої компетентності у мовному ЗВО свідчить про ефективність трьох визначених факторів метакогнітивного підходу, з якого починається формування вмінь самоосвітньої компетентності. Він є базовим та детермінує формування інших ключових компетентностей майбутнього вчителя і представляє три стрижневі фактора самоосвітньої компетентності у вигляді геометричної фігури трикутника (мал. 1).

Розглянемо можливості кожного метакогнітивного фактора більш детально.

По визначенню Андерсона «Метакогнітивність – це здатність того, хто навчається, рефлексувати на предмет того, *що він знає і робить*, і з приводу того *що він/вона не знає і не робить* [6, ст. 170]. Тому метакогнітивність кожного студента є індивідуальною та може слугувати направляючою у плануванні власного саморозвитку.

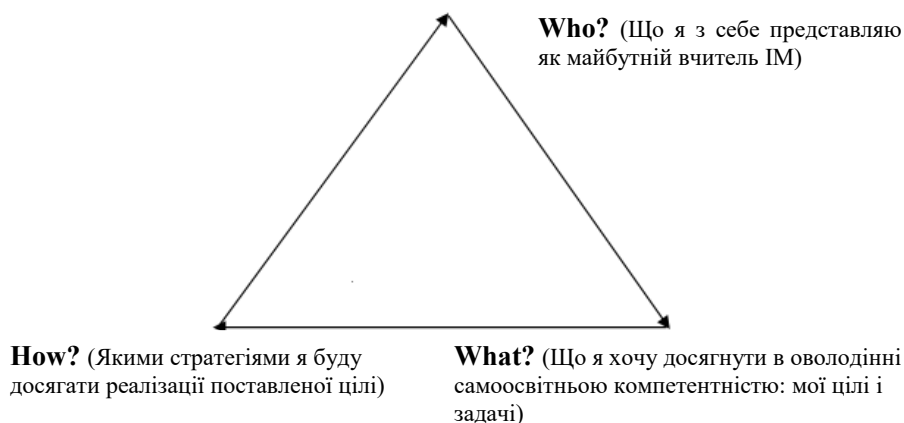
Обравши спеціальність вчителя іноземної мови вже на другому курсі, коли студент починає вивчати методику навчання іноземної мови, згідно нової програми, створеної викладачами іноземної мови, під егідою Британської Ради в Україні та МОН України, майбутній вчитель повинен визначитися, яким вчителем він/вона хоче стати, пізнати себе в ролі знавця англійської мови (sense of self) для того, щоб в подальшому регулювати формування власної самоосвітньої компетентності.

Представники гуманістичного напрямку в психології та педагогіці на перше місце ставлять унікальність кожного окремо взятого студента, його/її потреби, інтереси, почуття та емоції, що свідчить про індивідуальність планування розвитку самоосвітньої компетентності кожної особистості виключно для себе. Американський вчений Maslow A. H. розробив ієрархію потреб індивіда, згідно якої задоволення базових потреб веде до потреб вищого рівня – самореалізація (Self-actualization), яка дозволяє тим, хто навчається, реалізувати свій повний потенціал [10]. Визнання унікальності кожного підтверджує наше припущення про необхідність персонального планування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів ІМ.

В психологічній літературі запропоновані різні методики «пізнання себе» (understanding the self), які ми розширили та адаптували до нашої теми дослідження і які складають шість блоків:

1. Здатність ставити цілі власного самовдосконалення;
2. Наявність відповідальності за досягнення поставленої цілі у формування самоосвітньої компетентності;
3. Самовизначення власної здатності діяти ефективно (self-efficiency), наприклад, у ситуаціях міжкультурного спілкування, щоб уникати «культурного шоку»;
4. Самовизначення рівня володіння іноземною мовою, необхідного та достатнього для іншомовної комунікації з носіями мови (linguistic self-confidence);
5. Самовизначення, яке з мовленнєвих вмінь потребує покращення (self-concept);
6. Самовиховання віри в свої сили та успіх, позитивне налаштування на вивчення іноземної мови (self-belief, self-worth).

Ми припустили, що в плануванні власної самоосвітньої компетентності студенти другого курсу будуть орієнтуватися на самореалізацію потреб вищого порядку, однак, щоб переконатись



Мал. 1. Визначальні фактори планування розвитку самоосвітньої компетентності

у правильності нашого припущення, до початку дослідження в ННІ іноземної філології Житомирського державного університету студентам була запропонована анкета «Sense of Self», де кожен з шести блоків вміщував певні компоненти, які оцінювались нами за 6-бальною шкалою у двох графах:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 6 – має для мене велике значення; | 6 – володію цілим компонентом; |
| 1 – не має значення | 1 – зовсім не володію |

Ми попросили майбутніх вчителів обвести той бал, який відповідає їхній власній думці.

I графа – важливість цього компонента для формування власної самоосвітньої компетентності.

II графа – самооцінка володіння запропонованим компонентом.

Аналіз одержаних результатів анкетування показав, що 100% респондентів вважають оволодіння самоосвітньою компетентністю важливим, а в графі «самооцінка» тільки 10% студентів обвели цифрами 5, 6, показуючи, що вони знають як планувати власне самовдосконалення, решта студентів зазначили, що мають певні труднощі у цьому питанні. Працюючи з питаннями інших блоків, 92% майбутніх вчителів відмічали їх важливість в оволодінні професією вчителя, проте самооцінка по багатьом параметрам була доволі низькою: самооцінка рівня власного володіння англійською мовою склала 42% (багато студентів визначали її по результатам екзаменаційних сесій); самооцінка ефективної участі у іншомовній комунікації у 28% студентів, які навчалися за кордоном, була достатньо високою, але решта студентів не мала можливості спілкування з іноземними студентами, тому самооцінка була нижчою; серед вмінь, які б вони хотіли покращити, були вміння аудіювання (52% студентів) та письмового мовлення (56%). Саме вони показали низьку самооцінку.

Всі респонденти продемонстрували позитивну мотивацію до самовдосконалення, але 71% студентів при готовності більше працювати над власним професійним зростанням не знали, яким чином цього можна досягти. Таким чином,

результати проведеного дослідження показали, що майбутні вчителі іноземної мови мають внутрішню мотивацію, яка виявляється в бажанні досягти більшого, розширити свої знання, уміння і навички самостійно, досягти успіхів у тому, що їх цікавить найбільше всього, щоб «стати хорошим професіоналом», «майстром своєї справи», «вчителем нового покоління» і т.д.

Другий фактор планування формування самоосвітньої компетентності визначається в умінні студентів визначати власні цілі.

Володіючи різними стилями навчання, майбутня вчитель повинні навчитися індивідуально ставити пріоритети до самовдосконалення, знаючи свої сильні і слабкі сторони, вибираючи потрібні стратегії та режими роботи.

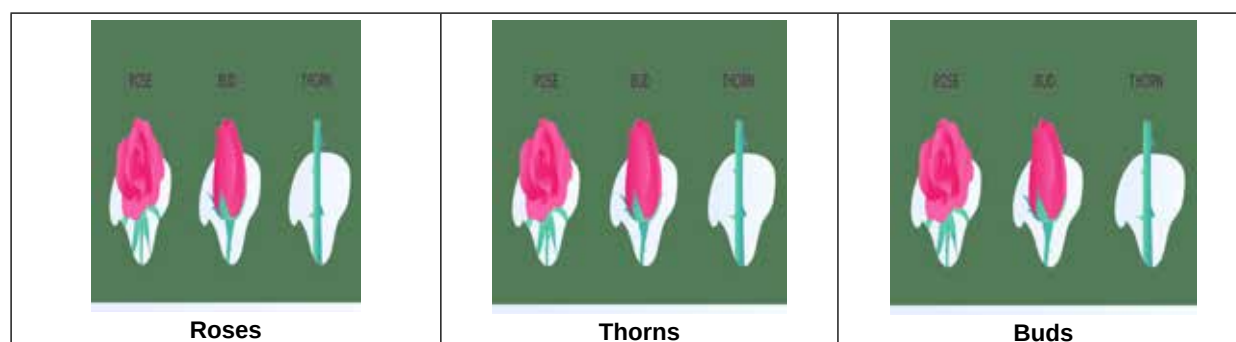
З цією метою під кінець одного з практичних завдань з методики викладання іноземних мов, майбутні вчителі отримали наступні завдання:

Individually do you self-reflection test, using “Roses – Thorns – Buds” technique, where “Roses” stand for Strengths in your professional development, “Thorns” – area for further improvement, and “Buds” – your possible action plan for further professional development (мал. 2).

Для того, щоб на основі індивідуального аналізу своїх сильних і слабких сторін грамотно сформулювати цілі розвитку самоосвітньої компетентності, ми запропонували майбутнім вчителям відомий акронім “S. M. A. R. T.”, створений англійським вченим Дораном у 1981 р., який ми попередньо прокоментували, щоб кожен студент міг побудувати свій індивідуальний план [8].

Представили зразок “S. M. A. R. T.” планування з ключовими питаннями до кожної букви (мал. 3).

Для успішного прогресу саморозвитку майбутні вчителі повинні вірити, що саме їх власна діяльність спроможна привести до успішного формування самоосвітньої компетентності. Учені психологи довели, що віра в здатність визначати цілі самовдосконалення і досягати їх, виховання в собі відповідальності за свою діяльність називається **agency**, що в перекладі значить «незрим сила», дія [9, с. 120].



Мал. 2. Технологія «Roses – Thorns – Buds»



Мал. 3. Планування цілей самоосвітньої компетентності за G. T. Doran (1981) [8, с. 35–36]

Наші спостереження показали, що, як правило, студенти визначають власні індивідуальні цілі у формуванні самоосвітньої компетентності на семестр або навіть на навчальний рік, орієнтуючись на ті предмети і труднощі, з якими вони стикаються під час навчання. Наприкінці семестра / року, методист який працює в групі, пропонує кожному окремому студенту заповнити карту особистісного росту власного рівня професійної самоосвітньої компетентності, яка представлена у таблиці 1.

Фінальні заняття з курсу методики присвячені обговоренню результатів професійного розвитку

самоосвітньої компетентності. Майбутні вчителі охоче діляться тим, що вони зуміли досягнути, пишаються власними здобутками, із власного досвіду розповідають, що саме сприяло їх успіхам. Середній відсоток успішності майбутніх вчителів після другого курсу становить 44%; відсоток студентів, які відчували певні труднощі в реалізації власних цілей – 56%.

Висновки і перспективи дослідження: Практика показує, що планування студентами власного професійного саморозвитку кожний семестр / рік сприяє виробленню у них сформованих вмій грамотної постановки цілей, вибору ефективних

Таблиця 1

Карта особистісного росту рівня професійної самоосвітньої компетентності

№	Критерії оцінювання	Відповіді та коментарі студентів
1.	Поставлені цілі самоосвітньої компетентності.	
2.	Успішність реалізації цілей.	
3.	Найбільш ефективні стратегії в реалізації цілі.	
4.	Труднощі в реалізації цілей, їх причини.	
5.	Напрями поліпшення.	

стратегій їх реалізації, швидкої реакції на виклики сьогодення, самостійному визначенню напрямків подолання труднощів, що виникають.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 1300.04 / Херсон. держ. ун-т, Херсон, 2011. 20 с.

2. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010 № 1. С. 59–64.

3. Закон України про застосування англійської мови в Україні / Відомості Верховної Ради (ВРР), 2024. № 38, с. 243.

4. Федь І. Є., Вікторенко І. Л., Вовк Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 3. С. 106–110.

5. Швець М.М. Формування самоосвітньої компетентності студентів як педагогічна проблема. *Наукові праці. Педагогіка*. Випуск 176. Том 188, 2021. С. 111–116.

6. Anderson, N. J. Metacognition: Awareness of language learning. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. London: Palgrave Macmillan UK, 2012. P. 169–187.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 16.01.2025).

8. Doran, G. T. There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review (AMA Forum)*, 70 (11), 1981. P. 35–36.

9. Marion Williams, Sarah Mercer, Stephen Regan. *Exploring Psychology in Language Learning*. Oxford University Press, 2019. 169 p.

10. Maslow, A. H. *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row, 1970. 399 p.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION: CURRENT TRENDS

Адаптивне фізичне виховання є невід'ємною складовою системи реабілітації та соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. У статті висвітлено сучасні методологічні підходи до адаптивного фізичного виховання, їхню ефективність та можливості впровадження інноваційних технологій. Зокрема, розглянуто індивідуальні, групові та інтерактивні підходи до проведення фізичних занять, що враховують специфіку потреб кожного учасника. Основна увага приділяється аналізу останніх досліджень, які демонструють переваги використання інтерактивних технологій, таких як доповнена реальність (AR) та інтерактивні тренажери, у реабілітації та фізичному вихованні. Представлено порівняння ефективності різних методик, яке свідчить про високу результативність програм, що поєднують індивідуальний підхід із технологічними інноваціями. Наведені результати також демонструють позитивний вплив групових занять на соціалізацію та емоційний стан учасників. Автором запропоновано комплексний підхід до адаптивного фізичного виховання, який об'єднує індивідуальні, групові та технологічні елементи, що дозволяє значно підвищити ефективність реабілітаційних програм. У статті обґрунтовано необхідність інтеграції інновацій у практику адаптивного фізичного виховання, акцентовано увагу на важливості підготовки фахівців до роботи з новітніми методиками. Розглянуто перспективи впровадження систем моніторингу, які базуються на цифрових технологіях, що дозволяють оцінювати прогрес учасників у реальному часі. Особливу увагу приділено розробці рекомендацій для освітніх програм, спрямованих на підвищення кваліфікації фахівців у сфері адаптивного фізичного виховання. Також зазначено важливість врахування культурних, соціальних та екологічних аспектів у процесі розробки програм реабілітації. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку включають створення інноваційних підходів до інтеграції адаптивного фізичного виховання в систему освіти, а також розробку довгострокових стратегій для покращення якості життя осіб з обмеженими можливостями. Стаття має практичне значення для науковців, педагогів, реабілітологів та всіх, хто займається питаннями фізичного виховання осіб з особливими потребами.

Ключові слова: адаптивне фізичне виховання, індивідуальний підхід, групові заняття, інтерактивні технології, доповнена реальність, фізична реабілітація,

соціальна інтеграція, інноваційні методики, реабілітаційні програми, фізичний розвиток.

Adaptive physical education is an integral part of the system of rehabilitation and social integration of people with special needs. The article highlights modern methodological approaches to adaptive physical education, their effectiveness and the possibility of introducing innovative technologies. In particular, individual, group, and interactive approaches to physical education that take into account the specific needs of each participant are considered. The main focus is on the analysis of recent studies that demonstrate the benefits of using interactive technologies, such as augmented reality (AR) and interactive simulators, in rehabilitation and physical education. A comparison of the effectiveness of different methods is presented, which shows that programs that combine an individual approach with technological innovations are highly effective. The results also demonstrate the positive impact of group classes on the socialization and emotional state of participants. The author proposes an integrated approach to adaptive physical education that combines individual, group and technological elements, which can significantly increase the effectiveness of rehabilitation programs. The article substantiates the need to integrate innovations into the practice of adaptive physical education, emphasizes the importance of training specialists to work with the latest techniques. The prospects for the introduction of monitoring systems based on digital technologies that allow assessing the progress of participants in real time are considered. Particular attention is paid to the development of recommendations for educational programs aimed at improving the skills of specialists in the field of adaptive physical education. The importance of taking into account cultural, social and environmental aspects in the process of developing rehabilitation programs is also noted. Prospects for further research in this area include the creation of innovative approaches to the integration of adaptive physical education into the education system, as well as the development of long-term strategies to improve the quality of life of people with disabilities. The article is of practical importance for scientists, educators, rehabilitation specialists and all those involved in physical education of people with special needs.

Key words: adaptive physical education, individual approach, group classes, interactive technologies, augmented reality, physical rehabilitation, social integration, innovative methods, rehabilitation programs, physical development.

УДК 796.011.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.15>

Кобиліук Х.М.,

магістр, асистент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Вишневська-Смірнова Т.І.,

магістр, асистент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Адаптивне фізичне виховання відіграє ключову роль у забезпеченні рівних можливостей для всіх членів суспільства, зокрема осіб з особливими потребами. У сучасному світі, де інклюзивність і рівність є пріоритетними, адаптивне фізичне

виховання дозволяє інтегрувати людей з обмеженими фізичними можливостями в соціальне та культурне середовище, сприяючи їх фізичному розвитку і соціальній адаптації. Це є важливим аспектом не лише для самих осіб з особливими потребами, але й для суспільства в цілому,

оскільки сприяє зменшенню соціальної ізоляції та формуванню толерантності.

Фізичне виховання має значний вплив на фізичний та психічний стан людей з особливими потребами. Регулярна фізична активність сприяє зміцненню м'язів, покращенню координації рухів і загальному фізичному розвитку. З психологічної точки зору, участь у фізичних вправах підвищує самооцінку, знижує рівень тривожності та депресії, сприяє поліпшенню емоційного стану і розвитку соціальних навичок. Таким чином, адаптивне фізичне виховання сприяє підвищенню якості життя цих осіб. Адаптивне фізичне виховання перебуває в центрі уваги сучасних наукових досліджень і практичних програм у галузі фізичного виховання та реабілітації. Сучасні дослідники зосереджуються на розробці нових методик і технологій, які можуть бути адаптовані до потреб різних груп людей. Це включає розробку спеціальних програм для дітей з обмеженими можливостями, ветеранів з травмами, людей похилого віку та інших категорій населення. Практичні завдання включають інтеграцію адаптивного фізичного виховання в систему освіти, охорони здоров'я і соціального забезпечення, що робить цей напрям актуальним і затребуваним.

Узагальнюючи, можна сказати, що адаптивне фізичне виховання є складним і багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу. Це потребує співпраці між різними галузями науки і практики для розробки ефективних рішень, які відповідатимуть сучасним викликам і потребам суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні дослідження та публікації свідчать про зростаючу увагу наукової спільноти до питань адаптивного фізичного виховання. Значну роль у цьому напрямі відіграють роботи, які аналізують методологічні підходи до фізичного виховання осіб з особливими потребами, розробляють ефективні стратегії інтеграції в освітній та соціальний простір. Це відображено у наукових дослідженнях таких авторів, як Осадченко Т. М. [7], Борецька Н. О. [1], Круцевич Т. Ю. [3], Кравчук Л. В. [2].

Дослідження питань адаптації фізичного виховання для різних категорій населення, зокрема дітей з особливими потребами, ветеранів, людей похилого віку, широко висвітлені у роботах Москаленка Н. В., Ткаченка В. Т. [6] та Шавеля Х. Є. [9]. Зокрема, вони акцентують увагу на необхідності розробки індивідуальних навчальних планів, які враховують специфіку кожної групи.

У публікаціях з теорії і методики адаптивної фізичної культури наголошується на важливості врахування фізичних, психосоціальних та педагогічних чинників у розробці програм адаптивного фізичного виховання. Також питанням використання інформаційно-комунікаційних технологій

для викладання фізичного виховання приділено значну увагу у дослідженнях Передерій А., Розторгуй М. [8] та Малоївана Я. [4].

У сучасній літературі питання адаптивного фізичного виховання розглядаються і в контексті нових підходів до періодизації тренувального процесу в адаптивному спорті. Ці аспекти висвітлені у роботах Михальчук А. та Погасій Л. [5].

Незважаючи на значний прогрес у сфері адаптивного фізичного виховання, існує кілька важливих аспектів, які залишаються недостатньо вивченими та потребують подальших досліджень.

Однією з основних проблем є відсутність універсальних підходів до адаптації програм фізичного виховання для різних категорій осіб. Хоча існують окремі дослідження, які аналізують потреби певних груп, таких як діти з особливими потребами або люди похилого віку, комплексні програми, що враховують широкий спектр фізичних і психічних особливостей, досі залишаються обмеженими. Це ускладнює створення інклюзивних програм, які могли б ефективно задовольняти потреби різних груп населення.

Ще однією значною прогалиною є недостатня кількість емпіричних досліджень, які б оцінювали ефективність нових технологій і методик у адаптивному фізичному вихованні. Інноваційні підходи, такі як використання віртуальної реальності, дистанційного навчання та інтерактивних тренажерів, ще не отримали належного наукового обґрунтування. Немає достатніх даних щодо їхнього впливу на фізичний і психічний стан осіб з особливими потребами, що ускладнює їхнє впровадження у практику.

Існує також необхідність у розробці комплексних моделей оцінки ефективності програм адаптивного фізичного виховання. Більшість сучасних досліджень зосереджуються на окремих аспектах, таких як фізичний розвиток або психологічний стан. Проте відсутні інтегративні моделі, які б дозволяли оцінити загальний вплив програм на якість життя осіб з особливими потребами, їхню соціальну інтеграцію та довгострокові результати.

Таким чином, незважаючи на значний прогрес у дослідженнях, сфера адаптивного фізичного виховання потребує подальших наукових розвідок, спрямованих на усунення наявних прогалин. Це відкриває перспективи для створення більш ефективних та інклюзивних програм, які відповідатимуть сучасним викликам і потребам суспільства.

Мета статті полягає в аналізі та систематизації сучасних методологічних підходів до адаптивного фізичного виховання, а також у визначенні найбільш перспективних тенденцій та їх практичного застосування для покращення фізичного і психічного стану осіб з особливими потребами. У зв'язку з важливістю цієї теми, мета дослідження полягає в розробці комплексних рекомендацій щодо

вдосконалення програм адаптивного фізичного виховання, що враховують різноманітність індивідуальних потреб різних категорій населення.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку завдань, що дозволять здійснити всебічний аналіз сучасних підходів до адаптивного фізичного виховання, а також розробити практичні рекомендації для вдосконалення існуючих методик і технологій у цій галузі.

Основні завдання дослідження включають:

1. Дослідження ефективності сучасних методик адаптивного фізичного виховання для різних категорій осіб з особливими потребами.

2. Аналіз і порівняння існуючих методологічних підходів і технологій, а також їх застосування у процесі адаптивного фізичного виховання.

3. Розробка рекомендацій для практичного застосування сучасних методів адаптивного фізичного виховання з урахуванням індивідуальних потреб різних груп населення.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення цілей дослідження було використано кілька методологічних підходів, що дозволяють всебічно оцінити ефективність адаптивного фізичного виховання. Перш за все, застосовувався порівняльно-аналізуючий метод, який дозволяє порівнювати різні методики та підходи, що використовуються в адаптивному фізичному вихованні. Цей метод допомагає виявити сильні та слабкі сторони різних підходів до фізичного виховання осіб з особливими потребами, що є важливим для вдосконалення програм. Додатково, застосовувався метод наукового спостереження, що дозволяє оцінити реальний вплив адаптивних програм на фізичний і психічний стан осіб під час практичних занять. Це дозволяє зібрати дані про результативність окремих технік і методів у реальних умовах, а також ідентифікувати фактори, які впливають на успішність застосування цих методів.

Не менш важливим був метод експертних оцінок, який передбачає аналіз думок фахівців у галузі адаптивного фізичного виховання. Це дає змогу зрозуміти, наскільки ефективними є запропоновані методики з точки зору практичної діяльності викладачів і тренерів, а також наукових працівників, які займаються цією проблемою.

Отримані дані свідчать про значні переваги адаптивних програм у порівнянні з традиційними

методиками фізичного виховання. Аналізуючи ефективність різних підходів, було виділено три ключові аспекти: підвищення рівня мотивації до занять, поліпшення фізичного стану та зміцнення соціальних зв'язків серед осіб з особливими потребами.

Одним із важливих висновків дослідження є те, що адаптивне фізичне виховання не лише сприяє фізичному розвитку, а й позитивно впливає на емоційний стан та самооцінку учасників. Зокрема, індивідуалізовані програми показали найвищий рівень ефективності для осіб із серйозними обмеженнями, тоді як групові заняття значною мірою забезпечували соціальну інтеграцію.

Особливий інтерес становить аналіз порівняльної ефективності різних методик, що представлено у (табл. 1).

Ця таблиця надає наочний огляд ключових характеристик різних підходів, дозволяючи глибше зрозуміти їх вплив на учасників адаптивних програм.

Індивідуальні підходи, завдяки можливості гнучко адаптувати вправи під специфічні потреби кожного учасника, забезпечили значне покращення фізичних показників, таких як сила, витривалість та координація. Проте висока вартість реалізації таких програм обмежує їхнє широке використання.

Групові заняття, хоч і менш ефективні в контексті індивідуального фізичного прогресу, сприяли розвитку комунікаційних навичок і почуття спільності серед учасників. Особливо це важливо для осіб із психосоціальними проблемами, для яких соціальна підтримка є ключовою складовою реабілітації.

Інтерактивні технології (наприклад, використання віртуальної реальності або інтерактивних тренажерів) продемонстрували високий рівень залучення і мотивації до занять. Однак їхнє впровадження потребує значних інвестицій у технічне забезпечення та підготовку персоналу.

Результати підтверджують важливість інтеграції інноваційних підходів до адаптивного фізичного виховання. Зокрема, поєднання індивідуального підходу з елементами інтерактивних технологій забезпечує комплексний вплив на фізичний, емоційний та соціальний аспекти реабілітації. Такі висновки узгоджуються з даними попередніх

Таблиця 1

Порівняльна характеристика адаптивних методик

Підхід	Переваги	Недоліки
Індивідуальний підхід	Висока ефективність, врахування особливостей	Вимагає великих ресурсів
Групові заняття	Соціальна інтеграція, зменшення витрат	Менша увага до індивідуальних потреб
Інтерактивні технології	Мотивація до занять, залучення	Висока вартість обладнання

досліджень, зазначених у роботах Осадченко Т. М. [7], Борецька Н. О. [1], які акцентували на важливості адаптивних програм у сучасній системі фізичного виховання.

Таким чином, порівняльний аналіз підтверджує, що для досягнення максимального ефекту необхідно використовувати мультидисциплінарний підхід, який враховує переваги кожної методики і адаптує їх до конкретних потреб учасників.

Ефективність адаптивного фізичного виховання залежить від правильного вибору методик, що враховують потреби та можливості кожного учасника. Дослідження показали, що індивідуальний підхід дає найкращі результати для фізичної реабілітації, тоді як групові заняття сприяють соціалізації. Інтерактивні технології, попри високу вартість, забезпечують мотивацію та залучення, що є важливими факторами для довгострокового прогресу. Зокрема, в учасників, які брали участь у програмах із використанням інтерактивних тренажерів, було зафіксовано зростання рівня фізичної активності на 25% у порівнянні з традиційними методиками. Індивідуальні заняття продемонстрували покращення фізичного стану на 30%, тоді як групові – на 15%, з основним акцентом на психологічну підтримку [10].

Інтерактивні технології, такі як доповнена реальність (AR), демонструють позитивні результати у реабілітації дітей з різними патологіями, включаючи онкологічні захворювання, реабілітацію після травм та операцій, а також аутизм. Зокрема, спостерігається зростання використання AR у реабілітації дітей з аутизмом за останні 5 років:

Рік	Використання AR у реабілітації дітей з аутизмом, %
2019	20%
2020	30%
2021	45%
2022	55%
2023	65%

Джерело: розроблено автором на основі [10]

Щодо порівняння індивідуальних та групових занять, дослідження свідчать, що індивідуальні програми реабілітації дозволяють більш точно враховувати особливості кожного пацієнта, що сприяє підвищенню ефективності відновлення. Водночас групові заняття сприяють соціальній інтеграції та надають психологічну підтримку учасникам [10].

Для більш глибокого розуміння результатів можна запропонувати створення змішаних програм, які поєднують індивідуальні підходи, групову взаємодію та технологічні інновації.

Отримані дані підтверджують теоретичну гіпотезу про те, що поєднання адаптивного підходу

з інноваційними технологіями забезпечує комплексний вплив на фізичний, психічний і соціальний розвиток учасників. З практичної точки зору, це відкриває нові можливості для впровадження програм, які враховують індивідуальні потреби та використовують сучасні технології, такі як VR-реабілітація та інтерактивні тренажери. Результати дослідження також свідчать про необхідність навчання спеціалістів новим методикам і технологіям, що дозволить розширити масштаби застосування адаптивного фізичного виховання.

Висновки. Адаптивне фізичне виховання займає важливе місце у сучасному суспільстві, оскільки воно сприяє покращенню фізичного, психічного та соціального стану осіб з особливими потребами. В процесі дослідження було встановлено, що індивідуальний підхід у поєднанні з інтерактивними технологіями є найбільш ефективним для досягнення позитивних результатів у реабілітації та соціалізації. Застосування сучасних інноваційних технологій, таких як доповнена реальність та інтерактивні тренажери, дозволяє забезпечити гнучкість програм фізичного виховання та врахувати індивідуальні потреби учасників. Ці технології сприяють не лише покращенню фізичного стану, а й підвищенню мотивації до занять.

Дослідження також підкреслили важливість інтеграції групових занять для соціалізації учасників, що особливо актуально для дітей і підлітків. Групові програми створюють атмосферу підтримки та взаємодопомоги, що позитивно впливає на емоційний стан учасників. Отримані результати демонструють необхідність розробки комплексних програм, які поєднують індивідуальні, групові та технологічні підходи. Такі програми не лише підвищують ефективність реабілітації, але й сприяють впровадженню адаптивного фізичного виховання в різні сфери життя.

Перспективи подальших досліджень включають оцінку довгострокових ефектів від впровадження інтерактивних технологій у реабілітаційні програми, розробку нових інструментів для моніторингу прогресу учасників, а також навчання спеціалістів роботі з інноваційними методиками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борецька Н. О. Адаптивне фізичне виховання: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2019. 216 с.
2. Кравчук Л. В. Методологічні засади формування фізичної культури особистості. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2013. 320 с.
3. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Теорія і методика адаптивної фізичної культури: навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк. 2012. 248 с.
4. Малойван Я. Загальні основи адаптивного фізичного виховання. Сучасні тенденції розвитку фізичної культури і спорту. 2019. № 2. С. 67–72.
5. Михальчук А., Погасій Л. Сучасні підходи та тенденції організації в початкових школах країн Європи

процесу фізичного виховання. *Сучасний рух науки: тези доповідей*. 2021. С. 89–92.

6. Москаленко Н. В., Ткаченко В. Т. Актуальні підходи до викладання адаптивного фізичного виховання в процесі підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2020. С. 123–130.

7. Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Адаптивне фізичне виховання: навчальний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.

8. Передерій А., Розторгуй М. Теоретико-методичні підходи до періодизації багаторічної

підготовки спортсменів у адаптивному спорті. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2018. № 1. С. 45–50.

9. Шавель Х. Є. Щодо модифікації традиційних методів фізичного виховання для використання на платформах дистанційної освіти в Україні. *Педагогічна академія*, 2020. С. 15–25.

10. Явтушенко, П. В., Трубікова, С. С., & Горошко, В. І. Використання доповненої реальності в лікуванні дітей і підлітків: статистичні дані та перспективи. *Rehabilitation and Recreation*, 2023, (17), 188–194.

NEUROPEDAGOGICAL APPROACHES THAT INCREASE THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ, ЩО ПІДВИЩУЮТЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Neuropedagogy is an interdisciplinary field combining neuroscience, psychology and pedagogy, offers different approaches to enhance students' language acquisition. By aligning teaching strategies with the brain's natural learning processes, neuropedagogy fosters deeper engagement and retention. Neuropedagogical approaches, which integrate insights from neuroscience, psychology, and pedagogy, have revolutionized strategies for enhancing students' language acquisition. These methods utilize the brain's inherent learning processes, such as neuroplasticity, multisensory involvement and emotional engagement to design impactful and captivating language learning experiences. The article explores key brain-based teaching strategies that promote immersive and contextual learning, repetition, gamification, foster the formation of strong neural pathways essential for processing and retaining new linguistic skills. The above-mentioned approaches support the learning environment in promoting language acquisition. Examples of exercises presented in the article demonstrate tasks a teacher can propose to the pre-intermediate level students of non-linguistic higher educational establishments.

Highlighting the significance of emotional involvement, the paper describes techniques like storytelling, role-playing and cultural immersion that connect language learning to real-world applications, thereby increasing motivation and reducing anxiety.

Research demonstrates that applying neuropedagogical principles not only improve linguistic proficiency, but also cultivate confidence and a positive attitude toward learning. The implementation of these principles revolutionizes traditional teaching methods, making them more efficient, inclusive and aligned with how the brain learns best. These principles not only enhance academic achievement, but also empower students to thrive in an increasingly complex and dynamic world.

This study highlights the importance of integrating neuropedagogy into contemporary educational practices to empower learners and promote lifelong learning. Enhancing the understanding of cognitive processes in language learning along with adopting brain-based teaching strategies and fostering supportive learning environments can lead to improved language proficiency.

Key words: neuropedagogy, principles, teaching strategies, language proficiency, teaching methods, educational environment.

Нейропедагогіка – це міждисциплінарна галузь, яка об'єднує нейронауку, психологію та педагогіку, пропонуючи різні підходи до вдосконалення засвоєння іноземної мови.

Узгоджуючи стратегії викладання з природними процесами роботи мозку, нейропедагогіка сприяє більш глибокому залученню та покращенню запам'ятовування матеріалу. Нейропедагогічні підходи, що поєднують знання з нейронауки, психології та педагогіки, кардинально змінили стратегії вдосконалення засвоєння іноземної мови. Ці методи використовують властиві мозку процеси навчання, такі як нейропластичність, мультисенсорне та емоційне залучення, що впливає на отримання позитивного враження від вивчення іноземної мови. У статті розглянуто ключові підходи, які сприяють зануренню в контекстуальне навчання, повторенню, гейміфікації, сприяють формуванню сильних нейронних зв'язків, необхідних для обробки та закріплення нових мовленнєвих навичок. Наведені приклади вправ демонструють завдання, які викладач може запропонувати студентам, що навчаються у немовному вищому навчальному закладі і мають рівень володіння іноземною мовою нижче середнього.

Підкреслюючи важливість емоційної значущості, у статті розглянуто такі техніки як: розповіді історій, рольові ігри та звернено увагу на культурне занурення, що пов'язує вивчення іноземної мови з реальними життєвими ситуаціями, тим самим підвищуючи мотивацію та знижуючи тривожність.

Дослідження демонструє, що застосування нейропедагогічних принципів не лише покращує розвиток лінгвістичних навичок, а й розвиває впевненість та позитивне ставлення студентів до навчання. Застосування цих принципів змінює традиційні методи навчання, роблячи їх більш ефективними, інклюзивними та узгодженими з тим, як мозок найкраще засвоює інформацію. Ці принципи не лише покращують академічну успішність, а й надають студентам можливість відчувати себе більш впевненими у складному та динамічному світі.

Це дослідження підкреслює важливість включення нейропедагогіки в сучасну освітню практику, оскільки розширює перспективи студентів щодо навчання протягом усього життя. Розуміння когнітивних процесів впровадження стратегій навчання, заснованих на роботі мозку, та створення комфортного навчального середовища сприяє більш ефективному вивченню студентами іноземної мови.

Ключові слова: нейропедагогіка, принципи, стратегії навчання, володіння мовою, методи навчання, освітнє середовище.

UDC 370.5.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.16>

Krekoten O.V.,

Senior lecturer at the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University

Shcherbyna Y.M.,

Senior lecturer at the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University

Problem statement. Since the late 20th century, scientists and educators have shown increasing interest in understanding the brain and its processes, connecting its functionality directly to challenges in education. This growing focus led to foundational discoveries that gave rise to neuropedagogy, a new

interdisciplinary field. Neuropedagogy combines insights from neuroscience, psychology and education to optimize learning processes. Neuropedagogy integrates insights from psychology, biology, pedagogy and other related disciplines. It aims to understand how the brain functions during learning

and applies this knowledge to design evidence-based educational strategies. This science also explores concepts like neuroplasticity, emotional engagement and personalized learning to enhance educational outcomes. It offers innovative approaches to teaching foreign languages by aligning teaching methods with how the brain processes, stores, and retrieves language-related information.

Analysis of recent research and publications.

The principles of neuropedagogy have been widely explored in scientific studies and monographs, including notable works by S. Gvozdi, I. Bakhov, V. Pienov, S. Palamarchuk, N. Dudnyk and L. Petrukhan-Shcherbakova in "Neuropedagogy in Contemporary Formal and Non-Formal Education" [4]; Gabriela Solano, Melita Vega in "Exploring Innovative Neuropedagogical Implications in English as a Foreign Language Teaching" [9]; Ansari, D., König J., Leask, M., & Tokuhama-Espinosa T. in "Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge"[1]. These and other works explore how neuropedagogy enhances educational practices, focusing on its opportunities and challenges in formal and non-formal settings, discusses the integration of neuropedagogy into modern education and its potential to individualize learning processes, analyze the relationship between neuropedagogy, neuroeducation and teacher training, emphasizing the importance of neuroimaging in educational strategies, investigate the impact of neuropedagogy on intelligence development using superlearning techniques. While many researchers have examined the goals, objectives and historical significance of neuropedagogy, less emphasis has been paid to its practical application in teaching. Consequently, examining the implementation of neuropedagogical innovations in educational environments remains a highly relevant area that demands further investigation.

The purpose of the article. This article aims to examine the challenges neuropedagogy addresses in education, exploring different effective approaches that enhance motivation and students' language acquisition, activating and developing various parts of the brain that influence good memory and better learning. It also explores technologies that stimulate brain activity during foreign language learning, providing insights into memory, attention and emotional engagement. The author focuses on activities that influence the development of "brain-friendly" teaching strategies and demonstrates how neuropedagogical achievements can assist teachers in effectively organizing educational environments.

Presentation of the main material.

Neuropedagogy offers innovative approaches to teaching foreign languages by aligning teaching methods with how the brain processes stores

and retrieves language-related information. The article studies approaches that demonstrate how neuropedagogy enhances foreign language acquisition.

1. Leveraging Neuroplasticity for Language Learning. Neuroplasticity is the brain's capacity to reshape and adapt by creating new neural pathways. Neuropedagogical approaches capitalize on this by providing immersive and repetitive language exposure, enabling learners to build strong neural pathways for language processing. Repeated exposure and multisensory engagement in language classrooms align with neuropedagogical principles, optimize neural processing of new languages [10]. Activities like role-playing, gamified learning, and spaced repetition enhance these neural adaptations, leading to improved fluency and retention. To demonstrate how leveraging neuroplasticity works in language learning, exercises must involve repetition, contextual immersion and multisensory engagement. Below are some examples of activities for the first year students of non-linguistic universities, who study the topic "Travel".

Exercise 1. Vocabulary Mapping (Visual and Semantic Connections).

The objective: Build associations between new travel-related words and visual/contextual cues.

Instructions: Provide learners with a mind map template. In the center, place the word "Travel". Surround it with categories such as "Transport," "Places," "Activities," and "Packing." Learners populate the map with related words in the target language (e.g., "airplane," "beach," "museum"). Pair each word with an image or icon for better memory retention.

Repetition and visual association strengthen neural connections, making words easier to recall.

Exercise 2. Role-Playing: Planning a Trip.

The objective: Practice conversational skills in real-world scenarios.

Instructions: Divide learners into pairs or groups. Assign roles like a travel agent, tourist or local resident. Provide a scenario: "A tourist is booking a trip to a foreign city." Learners must use target language phrases to: ask for recommendations (e.g., "Where can I find a good hotel?"), discuss transportation options (e.g., "How do I get to the airport?"), plan activities (e.g., "I'd like to visit historical sites.").

Speaking in real-life contexts helps consolidate vocabulary and grammar through meaningful practice.

Exercise 3. Virtual Reality (VR) or Video-Based Immersion.

The objective: Immerse learners in realistic travel environments.

Instructions: Use VR headsets or video tours of famous landmarks (e.g., walking through the Eiffel Tower or a Japanese garden). Learners describe what they see, ask questions, or write short paragraphs

in the target language about their experience. Immersion activates multiple senses, enhancing neuroplasticity through context-rich experiences. So, multisensory engagement enables learners to absorb the language more efficiently and apply it naturally in travel-related situations.

2. Multisensory Approaches. Multisensory learning (engaging auditory, visual, and kinesthetic senses) is central to neuropedagogy. In language learning the following activities are used: listening to audio (e.g., songs, dialogues), viewing visual aids (e.g., images, videos, gestures), performing physical actions tied to language concepts. These methods activate different brain regions, strengthening memory and comprehension. For example, songs trigger emotional and auditory memory. Learning lyrics combines rhythm, vocabulary and pronunciation. Incorporating images, videos and animations elicit emotional responses, enhancing engagement and memory.

3. Emotionally engaged learning. Studies have shown that emotionally engaged learning improves language acquisition. A study by Solano and Vega demonstrated that emotionally engaging and interactive activities increased motivation and language proficiency among those, who studied English as a foreign language [9]. Neuroscientific studies show that positive emotions experienced during learning boost neural activity in areas of the brain associated with memory, leading to improved retention. Emotions play a critical role in motivation and memory. Emotionally engaged learning emphasizes leveraging emotions to deepen cognitive engagement, enhance memory retention and foster motivation. Such activities as storytelling, role-playing and drama, music and songs, gamification, cultural immersion activities, personalized learning stimulate students' better learning. Emotional connections make vocabulary and grammar stick in long-term memory, a supportive and engaging environment reduces fear of mistakes, fun and meaningful activities inspire learners to keep practicing, exploring emotions tied to cultural content fosters deeper appreciation for the language. Here are some examples of exercises that demonstrate how this approach is used in language learning.

Storytelling with Personal Connections.

Instructions: ask students to share a short story about a memorable experience (e.g., their favorite holiday or a time they learned something new). Provide a template with sentence starters to guide them: "I went to [place] with my [family/friends]." "The best part was [activity]." Encourage them to add emotions: "I felt [excited, happy, surprised] because..."

Techniques Used: 1. Personalization: Connecting language tasks to students' real lives fosters emotional involvement. 2. Positive Emotions: Sharing happy or exciting experiences boosts motivation

and confidence. 3. Peer Interaction: Students share their stories with groupmates, creating a supportive learning environment.

4. Promoting Immersive and Contextual Learning. Neuropedagogy encourages immersive experiences, such as: watching movies or reading texts in the target language, practicing in authentic contexts, like conversations with native speakers. This real-world exposure activates the brain's mirror neurons, fostering better pronunciation and cultural understanding. Here are examples of exercises suitable for pre-intermediate students.

Role-Playing: At a Restaurant.

The objective: Practice conversational skills in a dining context.

Instructions: Divide students into pairs: one is a waiter/waitress, and the other is a customer. Provide simple menus in the target language. The customer orders food and drinks, asks questions about the menu, and the waiter provides suggestions or answers.

Example dialogue:

Customer: "Can you tell me what today's specials are?"

Waiter: "Of course! We have grilled salmon with vegetables and our chef's special lasagna."

Customer: "That sounds great. What do you recommend?"

Waiter: "The lasagna is very popular, but if you like seafood, the salmon is excellent."

Customer: "I'll try the salmon, then. Can I also get a small salad on the side?"

Waiter: "Certainly! Would you like a house salad or Caesar salad?"

Customer: "A Caesar salad, please."

Immersion: Use real or printed menus and set up the classroom to resemble a restaurant. Context: This activity places students in a real-world scenario, teaching them functional language for dining out.

Conclusions. The study concludes that enhancing the understanding of cognitive processes in language learning, along with adopting brain-based teaching strategies and fostering supportive learning environments, can lead to improved language proficiency, retention and application in non-linguistic higher education institutions.

REFERENCES:

1. Ansari, D., König J., Leask, M., & Tokuhamo-Espinosa, T. Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, OECD, Chapter 9*. 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
2. Botwina, R., & Saniewska, M. Updating the school: neurodidactics in foreign language teaching. 2016. №20. P. 41–49. <https://doi.org/10.15290/LINGDID.2016.20.03>.

3. El-Henawy, Walaa. Examining the Impact of Brain-Based Professional Development on EFL Novice Teachers' Pedagogical Perceptions and Practices. *Journal of Scientific Research in Education*. 2020. № 21. P. 429–479.

4. Gvozdi, S., Bakhov, I., Pienov, V., Palamar-chuk, S., Dudnyk, N., & Petrukhan-Shcherbakova, L. Neuropedagogy in Contemporary Formal and Non-Formal Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. V. 13(4). P. 264–279. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/387>

5. Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*. 2020. № 8. P. 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>.

6. Lakhmotova, Y., Sadovets, O., Orlovska, O., Martynyuk, O., Myroshnychenko, V., & Lebedieva, L. Distance Learning of a Foreign Language in the Context of Neuropedagogical Factors. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2024. V. 15 № 1. P. 105–121. <https://doi.org/10.18662/brain/15.1/539>.

7. Medvedieva S. O., Stepanova I. S., Nykyporets S. S., & Ibrahimova L. V. The application of a neuropedagogical approach while teaching English to students of higher educational establishments. *Perspektivy ta Innovatsii Nauky, Pedagogika Series*. 2023. № 8(26), P. 13–24. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-13-24](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-13-24).

8. Piddubna O., Maksymchuk A., Lytvychenko D., Revutska O., Moskalenko M. & Sopina O. Implementing Neuropedagogical Innovation in Schools: From Theory to Practice. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023. № 14(2). P. 37–58. <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/443>

9. Solano G., & Vega M. Exploring Innovative Neuropedagogical Implications in English as a Foreign Language Teaching. *Runas. Journal of Education and Culture*. 2024. V. 5 № 10. e240195. <https://doi.org/10.46652/runas.v5i10.195>.

10. Vovk O., Zenya L., & Brovarska I. Neuropedagogy: A concept of brain compatible teaching a foreign language. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2022. № 2. P. 64–71. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-64-73>

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

LEADING TRENDS IN MODERN SPEECH THERAPY

УДК 37.047

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.17>

Заміщак М.І.,

канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри психології,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Гринців М.В.,

канд. психол. наук,
ст. викладач кафедри соціальної
педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Клим М.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

У статті розглядаються провідні тенденції сучасної логопедії. Зазначено, що сучасна логопедія як наука та практична галузь стикається з численними викликами та змінами, що обумовлені розвитком новітніх технологій, зміною соціокультурного контексту та підходів до навчання, розвитку, корекції та виховання. Визначено основні аспекти, які породжують актуальність дослідження: зміна методів і підходів, які використовуються в логопедії; використання інноваційних технологій; соціальні зміни; міждисциплінарний підхід. Проаналізовано останні сучасні дослідження науковців з логопедії. Визначено основні інноваційні напрямки роботи в логопедії, до яких віднесено: використання сучасних технологій, використання мультимедійних засобів, індивідуальний підхід в навчанні, кроссдисциплінарний підхід, використання нейропсихологічних методів, впровадження гейміфікації, використання соціальних мереж та онлайн-спільнот, використання технік арт-терапії. Розглянуто кожну сучасну інновацію в роботі логопедів. Звернуто увагу на те, що сучасна логопедія розвивається з акцентом на інклюзивність, технологічність та індивідуалізацію. Ці тенденції покликані забезпечити більш ефективну підтримку для дітей з мовленнєвими порушеннями, їхнім сім'ям сприяючи всебічному розвитку і соціалізації. Зроблено висновок, що у сучасній логопедії спостерігаються кілька провідних тенденцій, які відображають зміни в підходах до корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими розладами: це інтеграція технологій. Використання сучасних технологій, таких як мобільні додатки, онлайн-платформи та спеціалізоване програмне забезпечення, стає все більш поширеним. Це дозволяє логопедам надавати дистанційні консультації та проводити заняття, що особливо актуально в умовах війни та для дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: логопедія, сучасні тенденції, новітні технології, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні засоби,

кроссдисциплінарний підхід, арт-терапія, нейропсихологічні методи, гейміфікація.

The article discusses the leading trends in modern speech therapy. It is noted that modern speech therapy as a science and practical field faces numerous challenges and changes due to the development of new technologies, changes in the socio-cultural context and approaches to learning, development, correction and education. The main aspects that give rise to the relevance of the study are identified: changes in methods and approaches used in speech therapy; use of innovative technologies; social changes; interdisciplinary approach. The latest modern research of scientists in speech therapy is analyzed. The main innovative areas of work in speech therapy are identified, which include: the use of modern technologies, the use of multimedia, an individual approach to teaching, a cross-disciplinary approach, the use of neuropsychological methods, the introduction of gamification, the use of social networks and online communities, the use of art therapy techniques. Each modern innovation in the work of speech therapists is considered. It is noted that modern speech therapy is developing with an emphasis on inclusiveness, technology and individualization. These trends are designed to provide more effective support for children with speech disorders and their families, promoting comprehensive development and socialization. It is concluded that there are several leading trends in modern speech therapy that reflect changes in approaches to correctional and developmental work with children with speech disorders: the integration of technology. The use of modern technologies, such as mobile applications, online platforms, and specialized software, is becoming increasingly common. This allows speech therapists to provide remote consultations and conduct classes, which is especially important in times of war and for children with disabilities.

Key words: speech therapy, modern trends, latest technologies, information and communication technologies, multimedia, cross-disciplinary approach, art therapy, neuropsychological methods, gamification.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна логопедія як наука, а також як сфера практичної діяльності стикається з багатьма викликами та змінами, пов'язаними з розвитком нових технологій, змінами соціокультурного середовища, підходів до освіти і навчання. У цьому контексті необхідно систематизувати й проаналізувати найважливіші тенденції в цій галузі з метою підвищення якості логопедичної роботи та адаптації її до потреб сучасного суспільства.

Таким чином, актуальність дослідження даної проблематики викликана наступними аспектами:

- Зміною в методах і підходах, які використовуються в логопедії. Сучасні дослідження свідчать про необхідність переходу від традиційних методів корекції мовленнєвих порушень до інтегративних, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини.
- Використанням інноваційних технологій. Зростаюча роль інформаційних технологій у логопедичній практиці відкриває нові можливості для діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Проте виникають питання щодо ефективності та доступності таких технологій.

- Соціальними змінами. Зміна соціокультурних умов життя, зокрема збільшення дітей з особливими потребами, вимагає адаптації логопедичних програм до нових реалій.

- Міждисциплінарним підходом. Сучасна логопедія все більше інтегрується з іншими науками: педагогікою, психологією, нейропсихологією, медициною, що потребує дослідження ефективності таких підходів у практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій зазначив, що в останні роки науковці активно займаються пошуком новітніх інноваційних методів для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Серед найбільш актуальних хотілося б відмітити:

А. Харківську, яка розглядала арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. У своїй роботі авторка досліджує роль різноманітних мистецьких методик, таких як малювання, ліплення, ігри з піском, музикотерапія, ігротерапія та інші види арт-терапії, у покращенні мовленнєвих навичок та соціальної адаптації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. А також підкреслює важливість індивідуалізованого підходу до кожної дитини з урахуванням її особливостей та потреб. Науковиця розкриває особливості впливу різних методів арт-терапевтичних технологій на розвиток мовлення дитини, розвиток та корекцію її пізнавальних процесів [1].

Ю. Рібцун, яка активно працює над розробкою та впровадженням сучасних технологій логопедії в освітнє середовище. Серед популярних робіт авторки можемо виокремити: «Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб», «Концептуально-теоретичні основи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», «Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища» [2; 3; 4].

Г. Барсуковську, яка розробила модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням. Сутність даної моделі полягає у комплексному підході до подолання заїкання у дітей дошкільного віку, який включає систему чітко розділених, але узгоджених між собою дій різних фахівців: лікаря, логопеда, психолога, фізіотерапевта і соціального працівника, діяльність яких спрямована на створення спеціальних умов, що сприяють корекції всього симптомокомплексу заїкання [5].

Г. Свириденко, яка написала дисертаційне дослідження зі створення педагогічних умов корекції дискалькульї в учнів початкових класів із порушенням мовлення в інклюзивному навчанні. У своєму дисертаційному дослідженні науковиця обґрунтувала педагогічні умови корекції дискалькульї учнів початкових класів із порушеннями мовлення (організація вивчення дітей із порушеннями

мовлення; організація психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями мовлення і дискалькульєю; організація психолого-педагогічної роботи з формування навичок математичної діяльності; реалізація діяльнісного підходу під час уроків математики та практичної діяльності; навчання через рух і пізнання через органи відчуття; взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу з батьками учнів із порушеннями мовлення і дискалькульєю; підтримка позитивної мотивації учнів із порушеннями мовлення і дискалькульєю до вивчення математики), описала методичні шляхи (форми, методи, прийоми, засоби, технології та ін.) їх реалізації у процесі психолого-педагогічного супроводу у закладі з інклюзивним навчанням [6].

Метою статті є аналіз сучасних інноваційних напрямків роботи логопедів.

Виклад основного матеріалу. Логопедія постійно розвивається, і сучасні логопеди впроваджують нові інноваційні підходи для покращення процесу корекції мовлення. На сьогоднішній день робота логопеда складається із таких інноваційних сфер діяльності:

1. Сучасні технології в корекційній роботі. Логопеди активно впроваджують інформаційно-комунікаційні технології (далі ІКТ) в свою роботу. Використання ІКТ в діяльності логопеда відкриває нові можливості для підвищення ефективності корекційної роботи [7; 8; 9]. Ось кілька ключових аспектів, які ілюструють, як ІКТ можуть бути інтегровані в логопедичну практику:

- Проведення онлайн-консультацій та занять. Завдяки відеозв'язку логопеди можуть проводити заняття з дітьми, які мають порушення мовлення та не мають змоги займатися офлайн. Це особливо актуально в умовах війни та для дітей з обмеженими можливостями.

- Використання мобільних додатків та програм. На сьогодні існує значна кількість мобільних додатків, з допомогою яких можна виконувати вправи для розвитку мовлення, тренування артикуляції тощо. Логопеди можуть рекомендувати ці додатки для самостійної роботи вдома. Серед найпопулярніших додатків є: ArticulationStation – призначений для розвитку артикуляції; SpeechBlubs – використовує технологію розпізнавання голосу для допомоги дітям у навчанні вимови; Proloquo2Go – програма для альтернативної комунікації для дітей з важкими мовленнєвими розладами; Toca Boca – серія ігор, які сприяють розвитку мовлення через гру.

- Використання комп'ютерних програм для проведення діагностики та оцінки мовленнєвих порушень. З допомогою спеціальних програм є можливість автоматизовано збирати дані та здійснювати аналіз отриманих результатів. До таких програм відносяться: Speech Assessment and Interactive Learning System (SAILS) – програма,

яка дозволяє логопедам проводити оцінку мовленнєвих навичок, включаючи артикуляцію, фонологію та граматику; Goldman-Fristoe Test of Articulation (GFTA) – стандартний тест для оцінки артикуляційних навичок; Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) – програма для оцінки мовленнєвого розвитку у дітей; The Speech and Language Assessment Tool (SLAT) – інструмент для оцінки мовлення та мовлення у дітей; Pediatric Speech and Language Assessment Software (PSLAS) – програма для комплексної оцінки мовленнєвих порушень у дітей; Articulate It – додаток для оцінки і корекції артикуляційних порушень; Speech Therapy Toolkit – набір інструментів для логопедів, який включає тести та оцінки; Language Sample Analyzer (LSA) – програма для аналізу мовленнєвих зразків.

- Використання інтерактивних платформ. Логопеди в своїй діяльності використовують інтерактивні платформи для створення індивідуальних навчальних планів, які включають ігри, вправи та інші активності, що заохочують дітей до корекційно-розвиткових занять. Найпопулярнішими інтерактивними платформами є: Articulation Station – ця платформа пропонує різноманітні ігри та вправи для розвитку артикуляції. Вона містить різні рівні складності та можливість запису голосу, що дозволяє дітям практикувати вимову; SpeechBlubs – додаток, який орієнтований на дітей і використовує відео та ігри для стимуляції мовлення. Він включає в себе вправи для розвитку фонематичного слуху та артикуляції; Tactus Therapy Solutions – ця компанія пропонує ряд додатків для логопедів, які включають вправи на розвиток мовлення, пам'яті та когнітивних навичок. Додатки мають різноманітні теми та рівні складності; Linguisticator – така платформа використовує мнемонічні техніки для навчання мови та розвитку словникового запасу. Вона включає в себе інтерактивні вправи для покращення мовлення; Proloquo2Go – цей додаток є альтернативним засобом спілкування для дітей з мовленнєвими порушеннями. Він дозволяє користувачам створювати речення за допомогою символів і тексту, що сприяє розвитку комунікативних навичок; TeachMeApps – платформа, яка пропонує різноманітні навчальні додатки, які можна використовувати для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Вони включають в себе вправи на розвиток словникового запасу, граматики та артикуляції; Speech and Language Kids – цей ресурс пропонує безкоштовні матеріали, ідеї для ігор та завдання для розвитку мовлення, які можна використовувати як в умовах навчального закладу, так і вдома; Aasoft – даний інструмент допомагає в навчанні альтернативному спілкуванню за допомогою карток та символів, що може бути корисно для дітей з серйозними мовленнєвими

порушеннями; GoTalk NOW – один із додатків, який дозволяє створювати індивідуальні комунікаційні пристрої для дітей з обмеженими можливостями мовлення, використовуючи малюнки, фотографії та текст; SayIt: SpeechTherapy – додаток, який пропонує вправи на розвиток вимови та артикуляції, а також можливість запису голосу для самостійної практики.

- Логопеди також використовують ІКТ для створення баз даних та ведення електронної картотеки, що дозволяє зберігати історію.

- Використання ІКТ для ведення електронних картотек, що дозволяє зберігати історію лікування, відстежувати прогрес і планувати подальші корекційно-розвиткові заняття.

- Використання ІКТ для участі у онлайн-спільнотах, в яких логопеди можуть обмінюватися досвідом та ресурсами через професійні соціальні мережі, що сприяє підвищенню кваліфікації та обміну новими ідеями.

- Використання ІКТ для проходження навчання на онлайн курсах та вебінарах для підвищення кваліфікації, розвитку та вдосконалення своїх навичок. Ось кілька платформ і ресурсів, де можна знайти такі можливості: Coursera – ця платформа пропонує курси з різних аспектів мовлення та мовленнєвої терапії, включаючи нейролінгвістику, розвиток мовлення у дітей та інші теми. Udemu має широкий вибір курсів, які охоплюють різні аспекти логопедії, від основ до спеціалізованих тем, таких як робота з дітьми з аутизмом. SpeechPathology.com – цей ресурс спеціалізується на професійних курсах для логопедів. Вебінари та онлайн-курси охоплюють різні теми, від оцінки до лікування різних розладів. ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) пропонує різноманітні вебінари, курси та ресурси для логопедів, включаючи можливість отримання кредитів для підвищення кваліфікації. The SpeechTherapyBlog – це блог, який пропонує безкоштовні ресурси, а також інформацію про вебінари і курси, що стосуються сучасних методик лікування. The raryEd проводить онлайн-курси та вебінари для підготовки логопедів, що охоплюють теми, пов'язані з терапією мовлення та аудіювання. MedBridge пропонує професійні онлайн-курси для логопедів, включаючи навчальні матеріали та сертифікаційні програми. The Hanen Centre центр, який спеціалізується на навчанні фахівців у сфері мовленнєвої терапії і пропонує вебінари та курси з акцентом на комунікацію у дітей. LinkedIn Learning – на цій платформі можна знайти курси, пов'язані з розвитком навичок спілкування, психологією та іншими аспектами, які можуть бути корисними для логопедів. Перед вибором курсу або вебінару рекомендується перевірити відгуки, сертифікацію та акредитацію програми, щоб забезпечити високу якість навчання.

2. Мультимедійні засоби [10]. Використання мультимедійних засобів у роботі логопеда є важливим аспектом сучасної логопедичної практики. Це дозволяє зробити заняття більш інтерактивними, цікавими та ефективними. Нижче описані деякі з найважливіших можливостей використання мультимедійних засобів в логопедії:

- Відеоматеріали. З допомогою мультимедійних засобів логопеди під час занять використовують навчальні відео та анімаційні ролики. З допомогою навчальних відео відбувається демонстрація правильної артикуляції звуків або складних слів, що допомагає дітям візуалізувати, як правильно вимовляти звуки. Анімаційні ролики забезпечують пояснення мовленнєвих концепцій або ігор, що в разі підвищує зацікавленість дітей до активної участі в процесі навчання.

- Логопеди в своїй роботі активно використовують аудіозаписи звукових вправ, казок та розповідей. Звукові вправи – записи правильного вимовлення звуків або слів, які діти можуть прослуховувати і повторювати, що, в свою чергу, допомагає розвивати слухові навички та коригувати вимову. Використання аудіокниг з казками та розповідями сприяє розвитку мовлення та слухового сприйняття, що також може стимулювати цікавість до читання.

- Мультимедійні презентації та інтерактивні дошки. Презентації створені в програмі PowerPoint або програмі Canva використовуються для демонстрації нового матеріалу або для демонстрації прогресу дітей. Використання інтерактивної дошки дозволяє проводити заняття в інтерактивному форматі, де діти можуть брати участь у вправах на дошці.

- Гейміфікація – використання логопедами ігор на розвиток мовлення. Використання ігрових елементів у навчанні, таких як вікторини або конкурси, що робить процес навчання більш веселим і захопливим.

3. Індивідуалізація навчання в логопедії є ключовим аспектом, що дозволяє адаптувати процес корекції мовленнєвих порушень до потреб і можливостей конкретної дитини, адже всі діти різні і різні рівні мовленнєвих навичок, особливості розвитку та індивідуальні характеристики [11]. До основних аспектів індивідуалізації навчання в логопедії ми відносимо:

- Оцінку індивідуальних потреб, яка проводиться з допомогою діагностики (тестування фонематичного слуху, артикуляції, граматики та словникового запасу) та аналізу особистісних характеристик (врахування віку, рівня розвитку, мотивації та інтересів дитини, що дозволяє створити більш ефективну програму корекційно-розвиткової роботи).

- Створення індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи, який врахує специфічні

потреби дитини. Це може включати вибір тем, видів діяльності та методів роботи. А також визначення цілей та завдання корекційно-розвиткової роботи, що дозволить в майбутньому відстежувати прогрес дитини.

- Вибір методів і засобів навчання, які будуть використовуватися під час занять в залежності від потреб дитини.

- Гнучкість у проведенні занять. Можливість змінювати темп занять, зосереджуючи увагу на тих аспектах, які потребують більше часу і зусиль та врахування емоційного стану, який визначається за допомогою спостереження за емоційною реакцією дитини під час занять і готовність змінити підхід у разі потреби.

- Залучення сім'ї. На сьогодні логопеди активно співпрацюють із батьками дитини. Логопед постійно інформує їх про прогрес дитини та надає рекомендації щодо підтримки розвитку мовлення вдома. Також батьки забезпечуються навчальними матеріалами та рекомендаціями для самостійної роботи з дитиною вдома.

- Психологічна підтримка. Створення комфортної атмосфери, забезпечення позитивного емоційного фону на заняттях, що сприяє відкритості і бажанню вчитися, підвищення мотивації. Для цього логопеди використовують різноманітні мотиваційні стратегії для заохочення дітей до активної участі у процесі корекційно-розвиткової роботи.

4. Кросдисциплінарний підхідв логопедії передбачає інтеграцію знань і методів з різних наук і дисциплін для комплексного вирішення проблем, пов'язаних із мовленнєвими порушеннями. Цей підхід передбачає, що мовлення і комунікація є складними процесами, які залежать від багатьох факторів, включаючи фізичний, когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дитини.

Кросдисциплінарний підхід в логопедії передбачає: співпрацю з іншими фахівцями: з педіатрами, психологами, педагогами, неврологами, дефектологами та іншими спеціалістами; спільну роботу надіндивідуальними планами корекції, що дозволяє врахувати всі аспекти розвитку дитини; інтеграцію знань з різних дисциплін для кращого розуміння різних аспектів мовленнєвих проблем, які є у дитини.

5. Нейропсихологічні методи в логопедії [12; 13] є важливими інструментами для корекції мовленнєвих порушень, оскільки вони базуються на розумінні зв'язку між мовленням, когнітивними процесами та функціонуванням мозку. Ці методи дозволяють логопедам працювати не лише з мовленнєвими навичками, але й з основними когнітивними функціями, які можуть впливати на розвиток мовлення. Ось кілька основних нейропсихологічних методів, які використовуються в логопедії:

Нейропсихологічна діагностика. Оцінка когнітивних функцій: використання спеціалізованих тестів для оцінки пам'яті, уваги, мислення, сприймання та інших когнітивних функцій, що можуть впливати на мовлення. Вивчення мовленнєвих порушень, проведення аналізу для визначення типу і ступеня мовленнєвих порушень у контексті нейропсихологічних функцій.

Складання індивідуальної корекційно-розвиткової програми, яка буде враховувати специфіку нейропсихологічних порушень (наприклад: дислексія, афазія і т. д.). Обов'язкове включення вправ на розвиток когнітивних функцій до корекційно-розвиткової програми: на розвиток пам'яті, мислення, уваги, які безпосередньо пов'язані із мовленням.

Застосування методів нейропсихологічної реабілітації. Наприклад, терапія через гру, в якій використовуються ігрові методики для розвитку мовлення та когнітивних функцій у дитини. Або застосування методик сенсорної інтеграції для покращення сприймання інформації та розвитку мовлення.

Дуже часто під час нейропсихологічної діагностики застосовуються елементи когнітивно-поведінкової терапії з метою зміни негативних установок щодо власних можливостей у навчанні та розвитку мовлення, використання мотиваційних технік для заохочення дітей до активної участі в навчальному процесі.

6. Гейміфікація в логопедії – це використання ігрових елементів та технік у процесі навчання, розвитку та корекції мовленнєвих порушень. Цей підхід сприяє підвищенню мотивації, залученню дітей до активної участі на заняттях та полегшенню засвоєння нових навичок [14].

Зазвичай використовуються наступні види ігор:

Ігри на розвиток мовлення: настільні ігри, карткові ігри або цифрові платформи для проведення вправ на розвиток артикуляції, фонематичного слуху, словникового запасу тощо.

Сценарні ігри. Розігрування різних ситуацій (наприклад, в магазині, в кафе) для практики мовлення в контексті.

Мобільні додатки. Використовування спеціалізованих додатків, які містять інтерактивні ігри для розвитку мовлення. Це може включати вправи на вимову, слухання, читання та письмо.

Групові ігри. Організація командних ігор сприяє розвитку комунікативних навичок через співпрацю та взаємодію з іншими дітьми.

7. Використання соціальних мереж та онлайн-спільнот в логопедії відкриває нові можливості для батьків та фахівців. Це може значно полегшити доступ до ресурсів, підтримки та інформації. Використання соціальних мереж та онлайн-спільнот у логопедії забезпечує:

Підтримку та обмін досвідом. Закриті групи підтримки зазвичай створюються у Facebook або на

інших платформах, де логопеди або батьки дітей з мовленнєвими порушеннями можуть обмінюватися досвідом, порадами та емоційною підтримкою. Форуми: участь у форумах, присвячених логопедії, де можна задати питання, отримати рекомендації від фахівців та інших батьків.

Інформаційні ресурси, які пов'язані із освітою: вебінари та онлайн-курси. Проведення освітніх вебінарів для батьків і фахівців, які охоплюють різні аспекти логопедії, методи роботи, новини в галузі тощо.

Наукові статті та блоги. Публікація статей, досліджень, корисних порад на платформах, таких як Instagram або Pinterest, що дозволяє поширювати знання про мовленнєві порушення.

Доступ до фахівців з отриманням консультацій в онлайн режимі. Використання інтернет-платформ для проведення відео-консультацій з логопедами, що дозволяє батькам та дітям отримувати допомогу без необхідності відвідувати логопеда.

Також є можливість ставити запитання до експертів-логопедів через соціальні мережі або спеціалізовані платформи.

Використання соціальних мереж та онлайн-спільнот як ресурсів для навчання. Це можуть бути відеоуроки, вправи, матеріали для самостійного опрацювання [15].

8. Арт-терапія є ефективним методом в логопедії, який використовує творчі процеси для розвитку мовлення, комунікативних навичок та емоційного благополуччя дітей. Зазвичай в логопедичній практиці використовуються наступні методи арт-терапії: малювання, ліплення, театралізація, казкотерапія, музична терапія, кінетична терапія, створення колажів та аплікацій, фототерапія і т. д. [1; 16; 17].

Висновки. Таким чином, можемо зазначити, що у сучасній логопедії спостерігаються кілька провідних тенденцій, які відображають зміни в підходах до корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими розладами: це інтеграція технологій. Використання сучасних технологій, таких як мобільні додатки, онлайн-платформи та спеціалізоване програмне забезпечення, стає все більш поширеним. Це дозволяє логопедам надавати дистанційні консультації та проводити заняття, що особливо актуально в умовах війни та для дітей з обмеженими можливостями.

Індивідуалізація підходів. Зростає увага до індивідуальних потреб кожної дитини. Логопеди використовують персоналізовані програми, які враховують особливості розвитку, інтереси та мотивацію дітей, що сприяє більш ефективному навчальному процесу.

Кросдисциплінарний підхід. Співпраця з іншими фахівцями, такими як педагоги, психологи, педіатри, дефектологи та соціальні працівники є вимогою сучасності. Це дозволяє комплексно підходити

до проблеми та враховувати всі аспекти розвитку дитини.

Робиться фокус на емоційне благополуччя. Сучасна логопедія все більше акцентує увагу на емоційному та соціальному розвитку дітей. Терапія не лише спрямована на корекцію мовленнєвих порушень, але й на розвиток впевненості в собі, соціальних навичок і емоційної регуляції.

Використання арт-терапії, музичної терапії та інших творчих підходів стає популярним у логопедичній практиці. Ці методи допомагають дітям виражати свої почуття і думки, що позитивно впливає на корекційно-розвитковий та навчальний процеси.

Профілактика та рання інтервенція. В сучасній логопедії зростає усвідомлення важливості ранньої діагностики та втручання у випадках мовленнєвих порушень. Це дозволяє забезпечити більш ефективну підтримку розвитку мовлення з раннього віку.

Таким чином, сучасна логопедія в своєму розвитку все більше робить акцент на інклюзивності, технологічності та індивідуалізації. Ці тенденції покликані забезпечити більш ефективну підтримку для дітей з мовленнєвими порушеннями, їхнім сім'ям сприяючи всебічному розвитку і соціалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12. № 44. С. 48–52.
2. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. 2022. № 1(8). С. 164–175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
3. Рібцун Ю. В. Концептуально-теоретичні основи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice*: Scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. P. 189–204. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742287>
4. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool And Primary Education in European integration and national dimensions*: Scientific Monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. P. 94–115. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736622>
5. Барсуковська Г. Модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням. *Path of Science. Section "Education"*. 2024. Vol. 10. № 5. С. 3070–3078.
6. Свириденко Г. В. Педагогічні умови корекції дискалькульї в учнів початкових класів із порушенням мовлення в інклюзивному навчанні: дис. ... доктора філософії. Київ, 2024. 194 с.
7. Міхальова А. І. Використання засобів ІКТ у роботі учителя-логопеда з дітьми з порушеннями мовлення. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 478–481.
8. Міхальова А. І. Особливості використання засобів ІКТ у роботі вчителя-логопеда з дітьми в закладі дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*: до 85-річчя академіка В. І. Бондаря: збірник наукових праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 219–224.
9. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. 2019. Випуск 13. С. 93–100.
10. Приходько Т. Л. Використання мультимедійних технологій на логопедичних заняттях. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 119–122.
11. Звєкова В. К., Качуровська О. Б., Сілявіна Ю. С. Принципи організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти на засадах діяльнісного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 73. С. 102–105.
12. Радько Т. В. Нейропсихологічний підхід у корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/30366a65-ab7b-4661-9778-3263ea0fabb4/content>
13. Константинів О. В., Ткач О. М. Нейропсихологічні підходи до усунення проявів дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. 2022. Випуск 20. С. 126–137.
14. Мицик Г., Бабіченко А. Використання гейміфікації в попередженні дислексії у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Випуск 58. Том 2. С. 248–255.
15. Яцишин А. В., Коваленко В. В. Використання електронних соціальних мереж для роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. *Освіта розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 8 (39). С. 32–38.
16. Литвиненко В. А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми, 2011. 112 с.
17. Дяченко М. А., Бутузова Л. П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference*. Copenhagen, Denmark. 2024. PP. 177–180. URL: <https://isg-konf.com/modern-challenges-trends-problems-and-prospectsdevelopment/>

ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

APPROACHES TO THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

У статті розглянуто сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Акцент зроблено на інтеграції логопедичних, педагогічних та психологічних методик, що забезпечують всебічний розвиток мовлення. Оцінка мовленнєвих порушень здійснюється за допомогою спеціалізованих логопедичних тестів і методик, які сприяють визначенню характеру та рівня мовленнєвих труднощів. Так, під час тестування аналізують здатність дитини розрізняти звуки, правильно вимовляти слова, будувати граматично правильні слова та виражати свої думки. Виявлення цих відхилень дозволяє сформувати повну картину розвитку мовлення дитини. Розкрито значення індивідуального підходу, ігрових технологій та співпраці з родиною для успішної корекції. Встановлено, що використання цифрових інструментів, зокрема логопедичних програм, мобільних додатків та інтерактивних платформ, допомагає урізноманітнити заняття та зробити їх більш привабливими для дітей. Завдяки яскравій візуалізації, інтерактивним завданням і можливості самостійної роботи діти з більшим ентузіазмом беруть участь у навчальному процесі, а складні мовленнєві вправи перетворюються для них на захопливу гру.

Корекція мовленнєвих порушень включає й роботу над психологічним станом дитини, оскільки труднощі в мовленні нерідко ускладнюють її соціалізацію. Через нерозуміння з боку оточення такі діти можуть відчувати невпевненість у собі. Для подолання цих труднощів психологи організовують індивідуальні та групові заняття, що сприяють розвитку самооцінки. Зокрема, рольові ігри, під час яких діти висловлюють свої думки та почуття, допомагають їм вдосконалювати мовлення у природному комунікативному середовищі. Завдяки такому міждисциплінарному підходу забезпечується всебічний розвиток дитини, що дозволяє враховувати її індивідуальні особливості та потреби.

Ключові слова: мовленнєві порушення, тяжкі порушення мовлення, дошкільники,

корекція мовлення, логопедична робота, індивідуальний підхід, ігрові технології.

The article considers modern approaches to the correction of speech disorders in preschoolers with severe speech disorders. The emphasis is on the integration of speech therapy, pedagogical and psychological methods that ensure the comprehensive development of speech. Assessment of speech disorders is carried out using specialized speech therapy tests and methods that help determine the nature and level of speech difficulties. Thus, during testing, the child's ability to distinguish sounds, pronounce words correctly, build grammatically correct words and express his thoughts is analyzed. Identifying these deviations allows you to form a complete picture of the child's speech development. The importance of an individual approach, gaming technologies and cooperation with the family for successful correction is revealed. It has been established that the use of digital tools, in particular speech therapy programs, mobile applications and interactive platforms, helps to diversify classes and make them more attractive for children. Thanks to bright visualization, interactive tasks and the possibility of independent work, children participate in the learning process with greater enthusiasm, and complex speech exercises turn into an exciting game for them.

Correction of speech disorders also includes work on the psychological state of the child, since difficulties in speech often complicate their socialization. Due to misunderstanding on the part of the environment, such children may feel insecure. To overcome these difficulties, psychologists organize individual and group classes that contribute to the development of self-esteem. In particular, role-playing games, during which children express their thoughts and feelings, help them improve their speech in a natural communicative environment. Thanks to this interdisciplinary approach, the comprehensive development of the child is ensured, which allows taking into account their individual characteristics and needs.

Key words: speech disorders, severe speech impairments, preschool children, speech correction, speech therapy, individual approach, play-based technologies.

УДК 37.013(477.8)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.18>

Котлова Л.О.,
канд. психол. наук,
доцент, завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Бондар І.О.,
асистент кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Долінчук І.О.,
асистент кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми. Сучасні умови дошкільної освіти вимагають забезпечення якісного розвитку мовлення дітей, адже саме у ранньому віці закладаються основи комунікативних навичок, що є критичними для успішної соціалізації та навчання. Однак у дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається значне відставання у формуванні мовленнєвих функцій, що впливає не лише на їхню мовленнєву компетентність, а й на загальний когнітивний та емоційний розвиток. Це ускладнює їхню інтеграцію у колектив однолітків та подальше навчання, що потребує цілеспрямованої корекційної роботи.

Основною проблемою є недостатня розробка інтегрованих методик, які б враховували індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема їхній когнітивний розвиток, рівень емоційної стійкості та особливості сприйняття. Складність полягає у потребі поєднання логопедичних, педагогічних і психологічних підходів для досягнення максимального ефекту корекційної роботи. Існуючі методики часто орієнтовані на окремі аспекти мовлення, що не дає змоги комплексно вирішувати проблеми дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Ще одним важливим аспектом є недостатня співпраця між фахівцями, які працюють із дитиною,

та її батьками. Без залучення родини та створення сприятливого мовленнєвого середовища вдома корекційна робота може бути менш ефективною. Таким чином, проблема корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими мовленнєвими порушеннями потребує комплексного підходу, що поєднує зусилля логопедів, педагогів, психологів та батьків для забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основний внесок у теорію та практику корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення зробили такі науковці, як: О. Белова, М. Лалаєва, Л. Прохорова, Т. Філіппова, Н. Селіванова, І. Жукова, які детально розглянули механізми виникнення мовленнєвих порушень та методики їх корекції. Їхні роботи акцентують увагу на важливості ранньої діагностики, логопедичних занять та комплексного підходу, який включає педагогічні та психологічні аспекти.

До питань застосування сучасних технологій у корекції мовлення внесли вагомий вклад такі дослідники, як Р. Бабушкіна, Г. Волкова, Н. Мікляєва та Ю. Родіонова. У їхніх працях детально розглянуто використання логоритмічних вправ, ігрових методик та координаційних занять, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Важливе місце займає співпраця з батьками, що сприяє створенню сприятливого мовленнєвого середовища для дітей вдома.

Мета статті – аналіз сучасних підходів до корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення з акцентом на інтеграції логопедичних, педагогічних і психологічних методик.

Виклад основного матеріалу. Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення є одним із ключових напрямів роботи в системі спеціальної освіти. Цей процес вимагає комплексного підходу, який включає застосування логопедичних, педагогічних та психологічних методик, спрямованих на всебічний розвиток мовленнєвої компетенції дитини. Особливу увагу приділяють підбору індивідуальних стратегій корекції, які враховують тип і ступінь мовленнєвих порушень, когнітивні можливості, емоційно-вольову сферу та особливості соціальної адаптації дитини. Такий підхід забезпечує ефективно подолання мовленнєвих труднощів і сприяє покращенню якості життя дітей.

Науковці та практики акцентують увагу на багатогранності проблеми, оскільки кожна дитина має унікальні особливості мовленнєвого розвитку, що зумовлює необхідність індивідуалізації роботи. Успішна корекція мовленнєвих порушень можлива лише за умови ретельної діагностики, яка дозволяє визначити не лише мовленнєві дефіцити,

а й супутні психологічні чи фізіологічні проблеми. Важливо також використовувати інтерактивні та ігрові методики, які підвищують мотивацію дітей і сприяють активному залученню до процесу навчання [6, с. 33].

Одним із ключових аспектів у корекційній роботі з дошкільниками, які мають тяжкі порушення мовлення, є діагностика. Вона відіграє фундаментальну роль у визначенні специфіки мовленнєвих труднощів і є відправною точкою для подальшої корекційної роботи. Діагностичний процес охоплює детальне вивчення мовленнєвого розвитку дитини, її здатності до артикуляції, фонематичного сприйняття, словникового запасу та граматичної структури мовлення. Важливим є також аналіз темпу та ритму мовлення, оскільки ці характеристики часто порушуються у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями [5, с. 149].

Діагностика мовленнєвих порушень передбачає використання спеціальних логопедичних тестів і методик, які допомагають визначити тип та ступінь мовленнєвих порушень. Наприклад, за допомогою тестів оцінюють здатність дитини розрізняти звуки, правильно вимовляти слова, будувати речення та висловлювати думки. До поширених порушень, які виявляють під час діагностики, належать дислалія (порушення звуковимови), алалія (недорозвинення мовлення), ринолалія (порушення тембру голосу через анатомічні дефекти) та дизартрія (порушення артикуляційної моторики). Визначення цих особливостей дозволяє створити чітку картину мовленнєвого дефіциту дитини.

Результати діагностичного обстеження є основою для розробки індивідуальної програми корекції, яка враховує специфіку порушення та індивідуальні особливості дитини. Наприклад, для дітей із дизартрією програма включає вправи на розвиток артикуляційної моторики та дихальних технік, тоді як для дітей із алалією особливу увагу приділяють збагаченню словникового запасу й формуванню фразового мовлення. Таким чином, ретельна та всебічна діагностика дозволяє максимально ефективно організувати корекційний процес, враховуючи потреби кожної дитини.

Логопедична робота з дітьми дошкільного віку часто базується на ігрових методиках, які є одним із найефективніших інструментів для зацікавлення дітей у процесі навчання. Ігри дозволяють створити комфортну атмосферу, в якій дитина почувається впевнено та мотивовано до участі в заняттях. Це особливо важливо для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які можуть відчувати труднощі в традиційних формах навчання. Гра сприяє не лише розвитку мовлення, але й активізації когнітивних процесів, таких як пам'ять, увага та мислення.

Для роботи з дітьми, які мають фонетико-фонематичні порушення, широко використовуються

спеціалізовані ігрові техніки, спрямовані на розпізнавання, відтворення та диференціацію звуків. Наприклад, гра «Вгадай звук» передбачає прослуховування різних звуків або слів і їхнє впізнавання, що розвиває фонематичний слух. У грі «Звуковий ланцюжок» дитина повторює слова або звуки в певній послідовності, що допомагає закріпити правильну артикуляцію. Завдяки грі «Магічна буква» діти навчаються знаходити слова, які починаються або закінчуються на заданий звук, що сприяє вдосконаленню звукового аналізу й синтезу.

Ігрові методики особливо корисні для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки вони дозволяють поступово формувати навички правильного звуковимовлення та сприйняття звуків. Наприклад, діти можуть виконувати завдання на зіставлення звуків із зображеннями або грати в сюжетно-рольові ігри, де необхідно використовувати певні звуки чи слова. Такий підхід не лише допомагає покращити фонематичний слух і вимову, а й розвиває впевненість у власних силах, знижуючи мовленнєву тривожність. Це створює сприятливі умови для подальшого мовленнєвого розвитку й успішної соціалізації дітей.

Особливе місце в корекційній роботі займають логоритмічні вправи, які поєднують мовлення з руховою активністю. Логоритміка спрямована на розвиток мовленнєвої моторики, координації рухів, ритмічного сприйняття та загальної моторики дитини. Завдяки цим вправам формується гармонійний зв'язок між мовленням, диханням і рухами, що є особливо важливим для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У супроводі музики або ритмічних віршів діти виконують артикуляційні та моторні вправи, які допомагають закріплювати правильну вимову звуків і слів. Наприклад, завдання на синхронізацію рухів із проголошенням віршів сприяють не лише розвитку мовлення, а й поліпшенню темпоритмічної організації мовлення.

Такі вправи, як «Підбери рух до слова» або «Мовленнєва зарядка», використовуються для тренування мовленнєвого апарату та розвитку координації між мовленням і рухами. Наприклад, у грі «Підбери рух до слова» діти відтворюють певні рухи (плескання, нахили, кроки) у відповідь на слова, що починаються з конкретного звуку або рими. Це допомагає покращити чутливість до звукових характеристик мовлення та закріпити артикуляційні навички. Вправа «Мовленнєва зарядка» передбачає виконання артикуляційних рухів, таких як «трубочка» (витягування губ уперед) або «усмішка», у поєднанні з ритмічними словами чи звуками. Завдяки таким методикам діти розвивають мовленнєвий апарат і поступово освоюють правильну вимову звуків, водночас підвищуючи загальний рівень мовленнєвої активності [4, с. 45].

Значну увагу в корекційній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення приділяють розвитку дихання, оскільки дихальний контроль безпосередньо впливає на якість вимови звуків і складів. У таких дітей часто спостерігаються труднощі з регуляцією дихального ритму, що проявляється у нерівномірності мовленнєвого потоку, недостатній силі голосу або неправильно сформованій артикуляції. Дихальні вправи спрямовані на формування навичок правильного діафрагмального дихання, яке забезпечує необхідну опору голосу і сприяє більш чіткій та плавній вимові.

До ефективних дихальних вправ належать ігрові завдання, які стимулюють розвиток мовленнєвого дихання. Наприклад, у вправі «Надуй кульку» діти імітують надування кульки, що допомагає навчитися рівномірно розподіляти повітряний потік. У грі «Подуй на пір'ячко» діти намагаються плавно й довго видихати, щоб утримати пір'ячко в повітрі, тренуючи силу і тривалість видиху. Вправа «Свічка» передбачає видування повітря з різною інтенсивністю, ніби задуваючи свічку, що дозволяє дітям відчувати і контролювати силу видиху. Такі вправи поступово розвивають у дітей навички дихального контролю, необхідні для правильної мовленнєвої продукції, та сприяють гармонізації мовленнєвої діяльності загалом.

Важливою складовою корекційної роботи з дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення є використання візуальних матеріалів, які сприяють кращому сприйняттю інформації та зосередженню уваги дитини на мовленнєвих завданнях. Картки, малюнки, таблиці та інші візуальні засоби допомагають конкретизувати мовленнєві завдання, сприяючи кращому розумінню звуків, слів і фраз. Такі матеріали є особливо ефективними для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, оскільки вони допомагають візуально поєднувати звукову і графічну форми мовлення.

Наприклад, для роботи над вимовою звуків використовуються картки із зображеннями предметів, назви яких починаються або містять заданий звук. Це дозволяє дітям не лише тренувати артикуляцію, але й збагачувати свій словниковий запас. Для розвитку зв'язного мовлення застосовують серії малюнків, за допомогою яких діти складають короткі історії, що одночасно активізує мислення та уяву. Наприклад, серія малюнків із зображенням дій персонажів («Дівчинка гуляє в парку», «Дівчинка годує пташок», «Дівчинка повертається додому») стимулює дитину формувати зв'язні речення і переказувати послідовність подій, розвиваючи логіку, мовлення та креативність [2, с. 23].

Особливу роль у корекційній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення відіграє співпраця з батьками, яка забезпечує продовження корекційного процесу в домашніх умовах.

Ефективність роботи значно зростає, якщо батьки активно залучені до виконання завдань, рекомендованих логопедом, і створюють сприятливе мовленнєве середовище вдома. Важливо, щоб батьки розуміли цілі та методи корекційної роботи, що дозволяє їм бути повноцінними партнерами в цьому процесі.

Логопеди зазвичай надають батькам чіткі рекомендації щодо щоденних занять, які включають повторення вправ, ігор або завдань, адаптованих до потреб дитини. Наприклад, вони можуть запропонувати батькам читати дитині казки, звертаючи увагу на правильність вимови окремих слів або фраз, а також обговорювати сюжет для розвитку зв'язного мовлення. Крім того, батькам рекомендується виконувати ігрові завдання, спрямовані на тренування звуків, такі як «Вгадай звук» або «Збери слово», які підтримують мотивацію дитини до навчання. Такий підхід забезпечує систематичність і послідовність у корекційній роботі, що є ключем до успішного мовленнєвого розвитку [3, с. 12].

Корекція мовленнєвих порушень також передбачає роботу з психологічним станом дитини. Часто такі діти відчують труднощі в соціалізації через нерозуміння оточуючими. Для подолання цього аспекту психологи проводять індивідуальні та групові заняття, які допомагають дітям розвивати впевненість у собі. Наприклад, рольові ігри, де діти мають висловлювати свої думки та почуття, сприяють розвитку мовлення у природному середовищі.

Крім того, у корекційній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення важливе місце займає використання сучасних технологій, які значно розширюють можливості логопедичної практики. Цифрові інструменти, такі як логопедичні програми, мобільні додатки та інтерактивні платформи, дозволяють урізноманітнити заняття та зробити їх більш цікавими для дітей. Завдяки яскравій візуалізації, інтерактивним завданням і можливості самостійної роботи діти активніше долучаються до навчального процесу, а складні мовленнєві вправи стають для них захопливими іграми.

Наприклад, такі програми, як «Логопедична абетка», дозволяють дітям тренувати вимову звуків через ігрові завдання з використанням анімації та звукового супроводу. «Звуковий тренажер» допомагає розвивати фонематичний слух і правильно вимовляти звуки через інтерактивні вправи, що адаптуються до рівня дитини. Інші спеціалізовані ігри, такі як тренажери для артикуляційної гімнастики чи дихальні вправи, дозволяють закріплювати навички, отримані на заняттях з логопедом. Завдяки сучасним технологіям діти із задоволенням виконують завдання, що сприяє їхньому прогресу у мовленнєвому розвитку [7, с. 58].

Особливу увагу слід приділити розвитку зв'язного мовлення. Для цього використовують методи складання історій, опису картинок або гри «Продовжи речення». Наприклад, дитина може скласти історію на основі малюнків, поступово розвиваючи здатність до послідовного викладу думок.

Корекційна робота з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення також включає інтеграцію до колективу однолітків. Наприклад, групові заняття, під час яких діти спільно виконують завдання, сприяють формуванню комунікативних навичок. Такі вправи, як «Склади історію разом» або «Знайди друга за звуком», допомагають не лише розвивати мовлення, але й покращувати соціальну адаптацію [1, с. 45].

Не менш важливим є впровадження елементів арт-терапії. Наприклад, малювання під час обговорення теми чи створення виробів із пластиліну з одночасним проговорюванням дій сприяє розвитку дрібної моторики та мовлення. Ці методи є особливо ефективними для дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Успішна корекція мовленнєвих порушень у дошкільників можлива лише за умов постійної взаємодії між логопедом, психологом, педагогами та батьками. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує всебічний розвиток дитини, допомагає врахувати всі аспекти її індивідуальних особливостей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити, що корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення є багатограним процесом, який потребує комплексного підходу. Інтеграція логопедичних, педагогічних і психологічних методик, використання ігрових та логоритмічних вправ, а також впровадження сучасних технологій сприяють ефективному вирішенню завдань корекційної роботи. Особливу роль відіграє співпраця з батьками, які забезпечують продовження роботи вдома, створюючи умови для систематичного розвитку мовлення.

Разом із тим варто підкреслити, що особливості кожної дитини зумовлюють потребу в індивідуалізації підходів, що забезпечує успішну адаптацію корекційних програм до специфіки мовленнєвих порушень. Використання дихальних і артикуляційних вправ, збагачення словникового запасу через ігрові завдання та застосування візуальних матеріалів дозволяють ефективно розвивати мовленнєву компетенцію дітей. Також важливим є створення міждисциплінарної взаємодії між логопедами, педагогами, психологами та родиною, що підвищує якість корекційної роботи.

Подальших досліджень потребує впровадження інноваційних методик у корекційний процес, зокрема детальніше вивчення ефективності цифрових технологій і мобільних додатків

у логопедичній практиці. Крім того, перспективним напрямом є розробка програм для роботи з дітьми, які мають комбіновані порушення мовлення та інших функцій, а також аналіз довгострокових результатів впливу комплексних методик на їхній розвиток.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В.І. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку: сучасні підходи. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 6. С. 45–49.
2. Лалаєва Р.І. Логоритміка у системі корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Педагогічний альманах*. 2019. № 3. С. 23–27.
3. Прохорова Л.А. Застосування ігрових технологій у корекції мовленнєвих порушень дошкіль-
- ників. *Педагогічний альманах*. 2021. № 2. С. 12–16.
4. Рібцун, Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Тернопіль. *Мандрівець*. 2016. 192 с.
5. Рібцун, Ю. В. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з 2 до 18 років. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Київ, 2018. С. 149–156.
6. Селіванова Н.І. Індивідуальний підхід у логопедичній роботі з дошкільниками. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5. С. 33–36.
7. Філіппова Т.В. Використання сучасних технологій у логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. № 8. С. 58–62.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHERS TO INTERACT WITH PARENTS WHO RAISE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення, а саме готовності фахівців до роботи в системі інклюзивного навчання. На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти передбачає відповідність ринку праці, регіону та цілям сталого розвитку. Ключовим аспектом у корекційно-розвивальній, консультативній роботі вчителя-логопедів є співпраця із батьками дітей, що мають порушення мовлення. Для удосконалення системи підготовки із формування консультативної компетентності майбутніх вчителів-логопедів нами було емпірично досліджено наявний рівень готовності їх до роботи із батьками дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Найважливішою складовою успішного розвитку дитини залишається висвітлення проблеми мовленнєвих розладів у сфері сімейного виховання.

Необхідно розвивати залученість і готовність батьків брати участь у подоланні мовленнєвих порушень дітей. У статті подано сучасний погляд на підготовку вчителів-логопедів у ЗВО до взаємодії з родиною як необхідною умовою ефективної логопедичної роботи. Наведено дані дослідження щодо участі батьків у процесі логопедичної роботи та готовності до усунення мовленнєвих проблем у дітей з порушеннями мовлення. З урахуванням даних дослідження можливо встановити принципи організації навчально-виховного процесу, спрямованого на підготовку студентів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. На основі теоретичного аналізу та діагностичних досліджень визначено відсоток студентів залучених та готових до роботи з батьками. Підготовка студентів до роботи з батьками дітей з тяжкими порушеннями мовлення, реалізується під час проходження виробничих практик, а також під час вивчення таких освітніх компонент як «Логопедична допомога дітям з тяжкими порушеннями мовлення», «Комплексне оцінювання дітей з мовленнєвими порушеннями».

Ключові слова: підготовка вчителів-логопедів, консультативна компетентність вчителів-логопедів, професійна діяльність, професійні якості, корекційно-розвивальна

робота вчителів-логопедів, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

The article is devoted to the current problem of today, namely the readiness of specialists to work in the system of inclusive education. Today, the training of future specialists in higher education institutions assumes compliance with the labor market, the region and the goals of sustainable development. A key aspect in the correctional and developmental, consultative work of a speech therapist teacher is cooperation with parents of children with speech disorders. To improve the training system for the formation of consultative competence of future speech therapist teachers, we empirically investigated the current level of their readiness to work with parents of children with severe speech disorders. The most important component of the successful development of a child remains the coverage of the problem of speech disorders in the field of family education. It is necessary to develop the involvement and readiness of parents to participate in overcoming speech disorders in children. The article presents a modern view on the training of speech therapist teachers in higher education institutions for interaction with the family as a necessary condition for effective speech therapy work. The study data on the participation of parents in the process of speech therapy work and readiness to eliminate speech problems in children with speech disorders are presented. Taking into account the study data, it is possible to establish the principles of organizing the educational process aimed at preparing students to work with children with speech disorders. Based on theoretical analysis and diagnostic studies, the percentage of students involved and ready to work with parents is determined. Students are prepared to work with parents of children with severe speech disorders during internships, as well as during the study of such educational components as "Speech therapy for children with severe speech disorders", "Comprehensive assessment of children with speech disorders".

Key words: training of speech therapist teachers, consultative competence of speech therapist teachers, professional activity, professional qualities, correctional and developmental work of speech therapist teachers, children with severe speech disorders.

УДК 378.147-051:37.011.3-056.264
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.19>

Котлова Л.О.,

канд. психол. наук, доцент,
завідувачка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Колодій В.В.,

студентка магістратури
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вимоги сучасного суспільства до підготовки майбутніх учителів-логопедів підтверджують актуальність дослідження проблеми залучення батьків до процесу. Спільна логопедична робота та готовність батьків брати активну участь в усуненні проблем мовленнєвих порушень у дітей, дозволило б логопеду найбільш ефективно використовувати набуті знання та підвищити свою професійну компетентність. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до роботи з батьками, на нашу думку,

це процес набуття системи професійних логопедичних знань; розвиток найважливіших психолого-педагогічних умінь (аналітико-діагностичних, рефлексивних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних); розвиток таких базових професійно-особистісних якостей, як емоційна стійкість, емпатія та виховання на цій основі професійних ціннісних орієнтацій.

Результатом навчання є певний рівень готовності майбутнього учителя-логопеда до професійної діяльності, яка виявляється у розвитку,

формуванні та закріпленні таких властивостей внутрішнього світу та поведінки, як комунікативних, творчих, пізнавальних, мотиваційних, рефлексивних і морально-духовних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наш час проблемою розвитку готовності майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності займалися такі вчені як: В. Гладуш, М. Ємяшев, В. Кисличенко, З. Ленів, Ю. Рібцун, В. Шилонова тощо [2; 3; 5; 6; 7; 8; 10]. На важливості взаємодії батьків та логопедів під час активізації та корекції у дітей мовленнєвого розвитку наголошували О. Андрєєва, С. Вивір, Г. Хворова [1; 4; 9].

Сьогодні в середньому кожна четверта дитина дошкільного віку страждає затримкою мовлення або розладом мовлення. В даний час збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення пояснюється соціокультурними умовами в яких ростуть діти, незалежно від рівня освіти батьків або їх соціального класу. Однією з причин затримки мовленнєвого розвитку у дітей є недостатнє спілкування батьків з дітьми. Для багатьох дітей телебачення та інтернет стає основним джерелом інформації. Мовчазність членів сім'ї в повсякденному житті і постійний перегляд електронних ресурсів мають сумні наслідки для оволодіння дитиною мовленням. Найважливіше місце в процесі її розвитку належить сімейному вихованню. На думку більшості батьків, розвиток мовлення дитини починається з того пам'ятного дня і години, коли малюк вимовив перші важливі слова: мама і тато. Але насправді набагато раніше, тому що це тривалий і складний процес. З народження дитина починає сприймати звуки, слова і запам'ятовує їх. Дитина безпосередньо наслідує мову старших, спілкується з ними, опановує мовлення; навчитися правильно говорити, він чи ні, а насамперед має чути правильну мову дорослих [9].

Особливості розвитку дитини з порушеннями мовлення визначаються її статусом в родині. Правильна організація сімейного виховання дозволяє створити адекватні психолого-педагогічні умови для подолання недосконалої мовлення. Сім'ї, в яких є діти з проблемами мовленнєвого розвитку, мають спільні риси відносини батьків і дітей, а також специфічні проблеми розвитку мовлення у дитини. Загалом для батьків, які мають дитину з порушенням мовлення, характерні такі типи поведінки у стосунках з дитиною: батьки розгублені; батьки скаржаться на стан дитини з проблемами мовленнєвого розвитку або відкидають її; батьки шукають шляхи вирішення проблем [4].

Педагоги університету створюють умови для самореалізації студентів. Це проявляється у забезпеченні самостійного вибору та альтернатив, заохоченні до вдумливих дій та особистого самоаналізу. Можна констатувати, що в контексті поточної ситуації на ринку праці найбільш

успішними будуть лише ініціативні, самоорганізовані, компетентні спеціалісти, а також спеціалісти, здатні вдосконалюватися та розвиватися професійно та особистісно [5].

Мета статті: висвітлення результатів дослідження щодо рівня підготовки майбутніх вчителів-логопедів до взаємодії з батьками, які виховують дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. У нашому емпіричному дослідженні, взяли участь здобувачі Житомирського державного університету імені Івана Франка (48 студентів університету заочної і денної форм навчання, віком 20–27 років).

Мета емпіричного дослідження: визначити рівень готовності майбутніх учителів-логопедів до взаємодії з батьками, які мають дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Для реалізації поставленої мети нами було використано такі методики: опитувальник «Мотивація вибору професії логопеда» (власна розробка); методика «Діагностика емпатійних здібностей» (у адаптації М.С. Міщенко); методика «Діагностика толерантної поведінки. Незакінчені речення» (за авторства А.М. Костюченко); тест «Визначення ступеня схильності до стресу» (адаптований М.М. Прилуцькою); методика «Діагностика рівня впевненості в собі у ситуації міжособистісного спілкування» (за авторства В. Тимчук).

За результатами анкетування можна зробити такі висновки: студенти в основному визначають логопедію як науку, що вивчає порушення мовлення, методи їх профілактики, діагностики та корекції за допомогою спеціального навчання й виховання. Вони зазначають, що логопедія досліджує причини, механізми, прояви та особливості мовленнєвих порушень, а також розробляє системи корекційного впливу. Крім того, студенти наголошують, що логопедія займається не лише виправленням мовленнєвих порушень, а й формуванням правильного мовлення в процесі розвитку та його вдосконаленням на подальших етапах.

На питання «Чи обрали ви професію логопеда через інтерес до цього навчального предмета?» відповіді розподілилися так: 87,5% студентів підтвердили свій інтерес до логопедії, тоді як 12,5% не змогли дати однозначну відповідь. Це свідчить про те, що вибір професії більшості студентів був мотивований саме зацікавленістю в навчальному предметі.

Щодо відповідності професії їхнім здібностям, 62,5% студентів вважають, що логопедія відповідає їхнім можливостям, 8,3% дали негативну відповідь, а 29,2% не впевнені у своїх здібностях як майбутніх фахівців. Отже, не всі студенти мають повну впевненість у власній професійній відповідності.

На питання «Чи обрали ви професію логопеда, бо прагнете допомагати людям?» 83,3% студентів відповіли ствердно, тоді як 16,7% ще не

визначилися щодо цієї мотивації. Це вказує на те, що більшість студентів усвідомлюють соціальну значущість професії логопеда, оскільки вона не лише спрямована на виправлення вимови, а й сприяє всебічному розвитку мовлення.

Друга частина анкетування була присвячена вивченню наявного досвіду роботи студентів із дітьми з ТПМ та їхніми батьками.

На питання «Чи маєте Ви вже досвід роботи з дітьми з ТПМ?» відповіді розподілилися наступним чином: 66,7% студентів зазначили, що вже працювали з такими дітьми, тоді як 33,3% ще не мали такого досвіду.

Щодо запитання «На Вашу думку, чи важко працювати з дітьми з ТПМ?» більшість студентів (87,5%) вважають, що така робота є складною, оскільки діти цієї категорії потребують особливої уваги та значних зусиль. Водночас 12,5% студентів не вважають роботу з дітьми з ТПМ складною.

На запитання «Чи маєте Ви досвід взаємодії з батьками дітей з ТПМ?» 66,7% студентів відповіли ствердно, а 33,3% зазначили, що ще не мали такої практики.

Стосовно залучення батьків до корекційної роботи з їхніми дітьми відповіді розподілилися таким чином: 62,5% студентів уже залучали батьків до цього процесу, 4,2% ще не працювали з батьками, а 33,3% взагалі не мали досвіду взаємодії з дітьми з ТПМ та їхніми родинами.

Також з'ясувалося, що 54,2% студентів вже проводили консультації та тренінги для батьків щодо підтримки мовленнєвого розвитку їхніх дітей у домашніх умовах. Водночас 12,5% студентів мають досвід роботи з дітьми з ТПМ та їхніми батьками, проте поки що не проводили консультацій чи тренінгів. Загалом 33,3% студентів не мали жодного практичного досвіду роботи з дітьми з ТПМ та їхніми родинами.

На запитання «Як Ви оцінюєте свої навички консультування батьків дітей із ТПМ?» відповіді розподілилися таким чином: 62,5% студентів оцінили свій рівень як середній, лише 4,2% вказали на низький рівень, а 33,3% зізналися, що взагалі не мають досвіду консультування батьків дітей із ТПМ. Відповідаючи на відкрите запитання «Які основні виклики можна зустріти у роботі з батьками дітей із ТПМ?», студенти, які вже мали досвід такої роботи, зазначили такі труднощі:

- Недостатнє розуміння проблем дитини – батьки не завжди усвідомлюють серйозність або специфіку мовленнєвих порушень у дитини.
- Низька мотивація до співпраці – деякі батьки не залучаються до корекційного процесу або не виконують рекомендації логопеда.
- Емоційне вигорання батьків – виснаження та пригніченість, пов'язані з труднощами виховання дитини з ТПМ, що ускладнює ефективну взаємодію з логопедом.

- Брак знань про методики роботи з дитиною – батьки часто не володіють достатньою інформацією про те, як підтримувати мовленнєвий розвиток дитини вдома.

- Опір змінам у вихованні – деякі батьки скептично ставляться до нових підходів або не готові змінювати свої звичні методи.

- Фінансові труднощі – нестача ресурсів для придбання спеціальної літератури чи матеріалів для занять.

- Комунікаційні бар'єри – нерозуміння або конфлікти між логопедом і батьками, що ускладнює співпрацю.

- Психологічна напруженість – почуття тривоги, стресу або провини у батьків, які можуть заважати ефективному спілкуванню та взаємодії з логопедом.

Таким чином, робота з батьками дітей із ТПМ має низку викликів, які потребують від логопеда не лише професійних знань, а й навичок психологічної підтримки та ефективної комунікації.

Наступним етапом дослідження стало опитування студентів за методикою «Діагностика толерантної поведінки. Незакінчені речення» А.М. Костюченко, що дозволяє визначити їхнє ставлення до людей з особливими потребами.

Результати показали, що жоден зі студентів не виявив свідомої відмови визнавати, приймати та розуміти людей з ООП. Водночас 12,5% опитаних, хоча й декларують рівність прав усіх людей, на особистісному рівні відчують неприйняття осіб із особливими потребами. Більшість – 66,7% студентів – не лише визнають фізичні та психічні відмінності інших людей, а й підтримують їхню повноцінну інтеграцію в суспільство, не маючи соціальних забобів і стереотипів. Водночас 25% опитаних приймають ці відмінності, але, здебільшого несвідомо, можуть використовувати певні соціальні стереотипи у своєму ставленні до людей з ООП.

З огляду на це, студенти, які демонструють недостатній рівень толерантності, мають пройти програму розвитку особистісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, що допоможе їм сформувати більш усвідомлене та відкрите ставлення до людей з особливими потребами.

Далі було проведено дослідження за методикою «Діагностика емпатійних здібностей» (адаптація М.С. Міщенко). Результати показали, що у 45,8% студентів спостерігається середній рівень емпатії, 25% мають високий рівень, натомість у 25% рівень емпатії занижений, а у 4,2% – дуже низький.

Щодо типів емпатійної чутливості, 29,2% студентів переважно орієнтовані на емоційне співпереживання, що дозволяє їм легко налаштовуватися на почуття інших. У 20,8% розвинена здатність створювати атмосферу довіри та

відкритості в комунікації, 16,7% студентів демонструють схильність до ідентифікації – вміння ставити себе на місце іншої людини. Водночас 16,7% орієнтовані на раціональний підхід до емпатії, що є більш поверхневим видом співпереживання. Ще 8,3% студентів сприймають емоції оточення на інтуїтивному рівні, а в 8,3% виявлені установки, що можуть як сприяти, так і перешкоджати емпатії.

Аналізуючи ці результати, можна зробити висновок, що хоча більшість студентів демонструють середній рівень емпатії, певна частина має низькі показники, що є критичним для роботи в інклюзивній освіті та потребує корекції.

Наступним етапом стало опитування за методикою «Визначення ступеня схильності до стресу» (адаптованою М.М. Прилуцькою). Більшість студентів (54,2%) мають середній рівень стресостійкості, 25% виявили високу схильність до стресу, а 20,8% – низьку. Це свідчить про те, що у більшості майбутніх логопедів стресостійкість знаходиться в межах норми, що є позитивним фактором у роботі з дітьми з ТПМ та їхніми батьками.

Остання методика, використана у дослідженні, – «Діагностика рівня впевненості в собі у ситуації міжособистісного спілкування» (В. Тимчук). Результати показали, що 54,2% студентів мають середній рівень впевненості, 20,8% – вищий за середній, 16,7% – нижчий за середній, а 8,3% – найнижчий. Отже, більшість студентів демонструють достатню впевненість у міжособистісному спілкуванні, що є важливим для їхньої професійної діяльності.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зазначити, що опитані студенти загалом демонструють високий рівень толерантності, не мають виражених соціальних забобів та позитивно ставляться до людей з особливими потребами. Також у більшості з них виявлено середній рівень емпатії, впевненості в собі та стресостійкості. Водночас лише частина студентів має досвід взаємодії з батьками дітей з ТПМ, тому для підвищення ефективності їхньої майбутньої професійної діяльності необхідно розвивати та вдосконалювати ці навички.

Висновки. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей із ТПМ є надзвичайно важливою, оскільки ефективна взаємодія між фахівцем і родиною дитини є ключовим фактором успішної корекційно-розвивальної роботи. Майбутні учителі-логопеди повинні оволодіти навичками емоційної підтримки, консультування та інформування батьків щодо особливостей розвитку їхніх дітей та методів допомоги. Це сприяє встановленню довіри, активному залученню батьків у процес реабілітації та створенню сприятливого середовища для покращення мовленнєвих навичок дитини. Для підвищення готовності студентів до співпраці з батьками дітей із ТПМ були розроблені

рекомендації, спрямовані на зміцнення довірливих стосунків між логопедом і батьками, активне залучення родини у процес реабілітації та формування сприятливих умов для мовленнєвого розвитку дитини. До основних рекомендацій належать: проведення індивідуальних консультацій для батьків дітей із ТПМ; організація груп підтримки для батьків, що виховують дітей із ТПМ; забезпечення психологічної підтримки батьків через супервізію; застосування кейс-методів у навчанні батьків ефективним методикам корекції мовлення; інтеграція батьків у процес мовленнєвої корекції їхньої дитини. Перспективою подальших досліджень вбачаємо реалізацію цих рекомендацій, що сприятиме більш ефективній взаємодії між логопедом і батьками, що, у свою чергу, позитивно вплине на розвиток мовлення у дітей із ТПМ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрєєва О. Взаємодія батьків та вчителя-логопеда на шляху формування у дітей мовленнєвої компетентності / Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. Лисичанськ: ТОВ «Фокспринт», 2021. С. 32–38.
2. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Підготовка працівників спеціальної освіти в Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 16. С. 48–60.
3. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти. Україна. *Здоров'я нації*. 2019. № 2 (55). С. 26–33.
4. Вивір С.А. Взаємодія вчителя-логопеда і батьків у корекційній логопедичній роботі з дошкільниками. *Корекційна педагогіка*. 2015. №7. С. 29–35.
5. Ємяшева М. Ю. Особистісні та професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя-логопеда. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2014. Вип. 9. С. 89–94.
6. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2011. 216 с.
7. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 28. С. 119–125.
8. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.
9. Хворова Г.М. Формування батьківської компетентності в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 28. С. 236–243.
10. Hladush V., Stupak B. Development of teacher's professional skills in the context of innovative process. *SWorldJournal*. Svishtov, 2023. Issue 18, part 3. P. 14–21.

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION AS A KEY ELEMENT OF THE EARLY INTERVENTION SYSTEM TO SUPPORT CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена дослідженню альтернативної та додаткової комунікації (АДК) як ефективного засобу підтримки дітей із порушеннями мовлення та комунікації в межах системи раннього втручання. Проаналізовано онтогенез спілкування дітей раннього віку, який передбачає поступальний розвиток комунікативних навичок від дорефлексивної поведінки до автономної комунікації. Розглянуто «Матрицю спілкування» (Communication Matrix) як інструмент для оцінки рівня розвитку дитини та підбору оптимальних методів АДК.

На основі аналізу наукових джерел і практичних підходів визначено ключові етапи впровадження АДК, що включають оцінку рівня комунікативного розвитку та визначення мотивів взаємодії, підбір відповідних засобів комунікації, серед яких жести, предмети, фотографії, система обміну картинками, комунікативні книги та електронні пристрої. Важливим аспектом є навчання батьків і фахівців ефективному використанню альтернативної комунікації, що сприяє її інтеграції у повсякденну діяльність дитини. Моніторинг прогресу та коригування стратегій відповідно до змін у розвитку дитини дозволяють своєчасно адаптувати методи та забезпечити максимальну ефективність їхнього використання.

У статті розглянуто сучасний досвід застосування АДК у програмах раннього втручання та її вплив на формування комунікативних і соціальних навичок дітей із порушеннями мовлення. Визначено основні бар'єри, що ускладнюють широке впровадження АДК, серед яких недостатня обізнаність фахівців і батьків, нестача адаптованих ресурсів і відсутність системного підходу до навчання та підтримки дітей, які потребують альтернативних засобів спілкування.

Зроблено висновок про необхідність удосконалення механізмів впровадження АДК, розробки навчальних програм для спеціалістів, розширення доступу до спеціалізованих ресурсів та адаптації методик альтернативної комунікації до сучасних умов. Підкреслено важливість подальших досліджень у цій сфері для підвищення ефективності раннього втручання та покращення якості життя дітей із порушеннями комунікації.

Ключові слова: альтернативна та додаткова комунікація, раннє втручання, комунікативний розвиток, онтогенез спілкування, Матриця спілкування, соціальна адаптація дітей.

The article is devoted to the study of augmentative and alternative communication (AAC) as an effective means of supporting children with speech and communication disorders within the early intervention system. The ontogenesis of communication in young children is analyzed, which involves the gradual development of communicative skills from pre-reflexive behavior to autonomous communication. The Communication Matrix, developed as an assessment tool, is considered an effective method for determining the child's level of communication development and selecting optimal AAC strategies.

Based on an analysis of scientific sources and practical approaches, key stages of AAC implementation have been identified. These include assessing the level of communicative development and determining interaction motives, selecting appropriate AAC tools such as gestures, objects, photographs, the Picture Exchange Communication System (PECS), communication books, and electronic devices. An essential aspect is the training of parents and specialists in the effective use of alternative communication, which facilitates its integration into the child's daily activities. Continuous monitoring of progress and adapting strategies according to the child's developmental changes ensure maximum efficiency of AAC application.

The article examines modern practices of AAC implementation in early intervention programs and its impact on the formation of communicative and social skills in children with speech disorders. The primary barriers to widespread AAC adoption are identified, including a lack of awareness among specialists and parents, insufficient adapted resources, and the absence of a systematic approach to training and supporting children who require alternative communication methods.

The study concludes that there is a need to improve AAC implementation mechanisms, develop training programs for professionals, expand access to specialized resources, and adapt AAC methods to current conditions. The importance of further research in this area is emphasized to enhance the effectiveness of early intervention and improve the quality of life for children with communication impairments.

Key words: augmentative and alternative communication, early intervention, communicative development, communication ontogenesis, Communication Matrix, social adaptation of children.

УДК 376.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.20>

Мантуленко М.А.,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Потамоснєва О.М.,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) відіграє критичну роль у підтримці дітей із порушеннями мовлення, оскільки дає їм змогу спілкуватися, висловлювати потреби та емоції, сприяючи соціалізації,

емоційному благополуччю та когнітивному розвитку. Особливо важливим є її раннє впровадження, коли дитина тільки починає опановувати комунікативні навички. Однак цей процес часто затримується через очікування появи мовлення,

навіть у випадках, коли відсутні передумови для його формування. Унаслідок такого зволікання втрачається цінний час, який можна було б використати для розвитку немовленнєвого спілкування як основи для подальшого оволодіння мовленням.

Затримка мовленнєвого розвитку має серйозні наслідки для дитини, зокрема впливає на її соціальну адаптацію, емоційний стан і когнітивні можливості. Діти з порушеннями мовлення часто стикаються з труднощами у взаємодії з однолітками та дорослими, що може призводити до ізоляції, емоційних розладів і обмеження пізнавальних здібностей [3, с. 153]. Відсутність своєчасного впровадження АДК посилює ці проблеми, ускладнюючи подолання комунікативних бар'єрів і розвиток мовленнєвих навичок у перспективі.

В Україні використання АДК залишається недостатньо поширеним. Основними бар'єрами є низька обізнаність батьків і фахівців щодо її переваг і методів, брак підготовлених спеціалістів і обмежений доступ до сучасних ресурсів (ААС). Ці фактори стримують впровадження АДК у систему раннього втручання, ускладнюючи надання ефективної допомоги дітям із порушеннями комунікації.

Таким чином, необхідним є підвищення обізнаності про АДК серед батьків і спеціалістів, розширення доступу до відповідних ресурсів, підготовка фахівців та створення умов для системного впровадження АДК у ранньому віці. Це дозволить не лише закласти основу для розвитку альтернативної комунікації та мовлення, а й сприятиме соціалізації та інтеграції дітей у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) є невід'ємним елементом системи раннього втручання, спрямованої на підтримку дітей із порушеннями комунікації. Дослідження міжнародних та українських науковців підтверджують, що своєчасне впровадження АДК сприяє формуванню комунікативних навичок, соціальній інтеграції та когнітивному розвитку дітей.

Роботи Лінди Буркхарт та Каролін Массі доводять, що раннє використання АДК допомагає дітям із тяжкими мовленнєвими порушеннями розвивати навички спілкування, навіть якщо традиційне мовлення не формується. Зокрема, застосування системи обміну картинками (PECS) (Bondy & Frost, 1994) і жестової мови (Rowland & Schweigert, 2000) є ефективними інструментами для розвитку альтернативних форм комунікації. Такі методи дозволяють дитині активніше взаємодіяти з оточенням, зменшуючи рівень фрустрації та покращуючи емоційне благополуччя [4].

Вплив АДК у межах програм раннього втручання досліджувався такими науковцями, як Патріція Дауден (Dowden, 1999) та Джоан Бруно (Bruno & Trembath, 2006). Вони підкреслюють, що

зaproвадження АДК у дітей до 3 років значно підвищує їхню здатність до подальшого навчання, зокрема сприяє розвитку усного мовлення, якщо це можливо [4]. Крім того, дослідження Ребекки Л. Лібен (Lüke, 2014) свідчать, що раннє використання жестової мови та візуальних символів може створити передумови для засвоєння звукового мовлення [6, с. 64].

В Україні впровадження АДК відбувається нерівномірно та залежить від окремих ініціатив. Дослідники О.В. Кривоногова, І.М. Орленко та Д.О. Паламарчук наголошують на тому, що основними перешкодами є недостатня підготовка фахівців, низький рівень обізнаності батьків, а також брак адаптованих програм і ресурсів. Важливим аспектом є також використання АДК у кризових ситуаціях, зокрема під час військових дій, коли альтернативні методи комунікації допомагають дітям із порушеннями мовлення адаптуватися до нових умов [2, с. 34].

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують, що АДК є ефективним засобом комунікації в межах раннього втручання, однак в Україні цей напрям потребує системного розвитку, що включає навчання фахівців, розширення доступу до ресурсів і підвищення рівня обізнаності батьків.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування значущості альтернативної та додаткової комунікації (АДК) у системі раннього втручання для дітей із порушеннями комунікації, а також розробка алгоритму її використання залежно від рівня розвитку дитини. Дослідження базується на аналізі онтогенезу спілкування, концепції «Матриці спілкування» (Communication Matrix) та сучасних методів АДК, що дозволяє визначити ефективні засоби комунікації для різних етапів формування мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Раннє втручання у розвиток комунікативних навичок дітей із порушеннями мовлення та комунікації є визначальним чинником їхньої соціальної адаптації, когнітивного розвитку та формування мовленнєвих компетенцій. Відповідно до онтогенезу спілкування, процес опанування комунікації відбувається поступово: від базових реакцій на зовнішні стимули до усвідомленого використання мовних і немовних засобів взаємодії. Для ефективного впровадження альтернативної та додаткової комунікації (АДК) необхідно визначити поточний рівень розвитку дитини, її комунікативні мотиви та доступні засоби спілкування.

Онтогенез спілкування включає кілька основних стадій [1, с. 48]:

- Дорефлексивний рівень (0–6 міс.) – комунікація здійснюється переважно через рефлексорні реакції (крик, міміка, рухи).
- Рівень афективної комунікації (6–12 міс.) – з'являються перші наміри впливу на оточення через

зміну поведінки (встановлення контакту очима, усмішка, вокалізації).

- Рівень ситуативної комунікації (12–18 міс.) – дитина починає використовувати жести, міміку, предмети як засоби спілкування.

- Рівень знаково-контекстної комунікації (18–24 міс.) – з'являються перші умовні символи (жести, графічні знаки, зображення) для позначення об'єктів або дій.

- Рівень автономної комунікації (2+ роки) – використання слів, картинок або жестів у значеннях, що не залежать від конкретної ситуації.

Визначення рівня комунікативного розвитку є необхідним для вибору оптимальної стратегії АДК. Для цього застосовується «Матриця спілкування» (Communication Matrix), розроблена доктором Шерон Роуланд (Rowland, 2004). Ця методика дозволяє оцінити рівень комунікації дитини, класифікувати її поведінку за комунікативними функціями та обрати відповідні засоби взаємодії [5].

«Матриця спілкування» містить сім рівнів розвитку комунікації:

- Рівень I (передсимволічна поведінка): немовленнєві прояви (крик, рухи тіла, міміка) без чіткої комунікативної спрямованості.

- Рівень II (навмисна поведінка): дитина використовує рухи, звуки або вирази обличчя для привернення уваги.

- Рівень III (немовленнєві символи): використання жестів, предметів або зображень для комунікації.

- Рівень IV (мовленнєві символи): застосування простих слів, символів або картинок із конкретним значенням.

- Рівень V–VII (комбінована символічна комунікація): використання комбінацій символів або слів для побудови складніших повідомлень.

Залежно від рівня розвитку комунікації та особливостей дитини пропонується наступний алгоритм використання АДК:

1. Оцінка рівня комунікації та мотивів взаємодії. Визначається рівень розвитку відповідно до «Матриці спілкування» та онтогенетичних стадій формування комунікації. Аналізуються основні мотиви спілкування, такі як отримання бажаного (їжа, іграшки), привертання уваги, ініціація контакту, вираження емоцій та заперечення (відмова від взаємодії).

2. Вибір відповідних засобів АДК. Для дітей на передсимволічному рівні (I–II) використовуються предмети, фотографії та прості жести. На рівні немовленнєвих символів (III) запроваджується система обміну картинками (PECS) або комунікативні планшети із зображеннями. Для дітей на символічному рівні (IV–V) застосовуються комунікативні книги, електронні пристрої з голосовим виходом та спеціалізовані додатки для планшетів.

3. Навчання батьків та спеціалістів методам АДК. Залучення дорослих до процесу є необхідним для успішного впровадження альтернативної комунікації. Навчальні сесії включають демонстрацію використання символів, моделювання комунікативних ситуацій та адаптацію методик під індивідуальні потреби дитини.

4. Формування комунікативної взаємодії в повсякденних ситуаціях. Для ефективного засвоєння АДК методи комунікації повинні бути інтегровані в природне середовище дитини: під час ігор, приймання їжі, соціальної взаємодії з батьками та однолітками.

5. Моніторинг прогресу та адаптація стратегії. Регулярна оцінка змін у комунікативній поведінці дозволяє своєчасно коригувати засоби АДК, ускладнювати завдання та впроваджувати нові рівні комунікації.

Застосування цього алгоритму сприяє формуванню ефективної системи альтернативної та додаткової комунікації у дітей із порушеннями мовлення, забезпечуючи їм можливість активної соціальної взаємодії та покращуючи якість життя. Таким чином, раннє втручання з використанням АДК дозволяє не лише компенсувати мовленнєві труднощі, а й закладає основу для подальшого розвитку мовлення, соціальної інтеграції та пізнавальної активності дитини.

Висновки. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) є важливим інструментом підтримки дітей із порушеннями мовлення та комунікації, особливо в межах системи раннього втручання. Аналіз онтогенезу спілкування свідчить про необхідність поетапного формування комунікативних навичок, починаючи від базових рефлексорних реакцій до використання символічних засобів взаємодії.

Застосування «Матриці спілкування» (Communication Matrix) дозволяє визначити рівень комунікативного розвитку дитини та підібрати відповідні методи АДК. Відповідно до рівня розвитку, можуть використовуватися жести, фотографії, система обміну картинками (PECS), комунікативні книги або електронні пристрої з голосовим виходом.

На основі аналізу сучасних досліджень та практичних підходів розроблено алгоритм впровадження АДК.

Попри доведену ефективність АДК, в Україні її впровадження залишається обмеженим через недостатню обізнаність фахівців і батьків, брак спеціалізованих ресурсів та відсутність системного підходу. Подальші дослідження та практичні ініціативи мають бути спрямовані на розширення доступу до АДК, удосконалення навчальних програм для спеціалістів і розробку адаптованих методик для українських умов.

Таким чином, системне впровадження АДК у ранньому віці сприятиме розвитку комунікативних навичок дітей із порушеннями мовлення, їхній

соціальній інтеграції та підвищенню якості життя, що підтверджує необхідність її подальшого дослідження та практичного застосування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю.Д., Сіліна Г.О., Васильєва К.І. та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання : навч.-метод. посіб. Харків : ХАНО, 2014. 292 с.
2. Чайка М.С., Усатенко Г.В., Кривоногова О.В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г.В., 2021. 80 с.

3. Рекомендовані практики в Ранньому Втручанні: Посібник для фахівців. Харків : Факт, 2020. 355 с. <https://www.eurlyaid.eu/eciguidebook-ukrainianversion/>

4. Burkhart L. What is AAC? International Society of AAC. 2016. <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/>

5. Communication Matrix. <https://communicationmatrix.org>

6. Hoffman H.J., Li C.-M., Losonczy K., Chiu M.S., Lucas J.B., St. Louis K.O. Voice, speech, and language disorders in the U.S. population: The 2012 National Health Interview Survey (NHIS). Abstract No. 648. In Abstracts of the 47th Annual Meeting of the Society for Epidemiologic Research, June 24–27, 2014, Seattle, WA; p. 156.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ПЛАТФОРМИ WORDWALL ТА BAAMBOOZLE

GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES CLASSES: WORDWALL AND BAAMBOOZLE PLATFORMS

У статті досліджено особливості застосування гейміфікації на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням студентів нелінгвістичних спеціальностей. Гейміфікація розглядається як технологія включення елементів гри до навчального процесу з метою підвищення рівня знань, набуття умінь та навичок здобувачами вищої освіти та посилення їхньої мотивації. Під час використання ігрових елементів необхідно враховувати вікові особливості, інтереси та рівень сформованості гнучких навичок студентів. Визначено освітній потенціал онлайн-платформ Wordwall та Baamboozle, зокрема їхню можливість створення інтерактивних тестів, вікторин, ігрових завдань та інших навчальних матеріалів, з метою використання наявних матеріалів та самостійно розроблених вправ для гейміфікації освітнього процесу. Розглянуто, як ігрові елементи платформ (рейтингові таблиці, рівні, системи балів) сприяють підвищенню мотивації та посиленню інтересу студентів до вивчення мови. Також наведено приклади впровадження гейміфікації на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням студентів освітньо-професійної програми «Логістика», представлені ігрові завдання, створені на основі онлайн-платформ. Під час дослідження було виявлено, що застосування згаданих платформ сприяє розвитку когнітивної і мовної компетенцій студентів, підвищенню рівня засвоєння нової інформації або закріплення вивченого матеріалу, формуванню самостійності та активному залученню до навчального процесу. Збір та аналіз даних про активність студентів дозволяє викладачам ефективно відстежувати досягнення та адаптувати навчальний процес для кращого засвоєння матеріалу. У майбутньому планується використання інших платформ та подальше розроблення завдань для охоплення всіх видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: гейміфікація, Wordwall, Baamboozle, іноземна мова за професійним спрямуванням, інтерактивні платформи, мотивація студентів, когнітивна компетенція.

This article explores the features of gamification in foreign language classes for non-linguistic majors. Gamification is seen as a technology that incorporates game elements into the learning process to improve knowledge, skills, and abilities of higher education students and enhance their motivation. When using game elements, it is necessary to consider the age, interests, and level of development of students' soft skills. The educational potential of online platforms Wordwall and Baamboozle is identified, in particular, their ability to create interactive tests, quizzes, game tasks, and other educational materials, to use existing materials and independently developed exercises for gamification of the educational process. It is shown how the game elements of the platforms (rating tables, levels, point systems) contribute to increasing motivation and enhancing students' interest in learning the language. Examples of the implementation of gamification in foreign language classes for logistics students are also provided, and game tasks created based on online platforms are presented. The study revealed that the use of these platforms contributes to the development of students' cognitive and linguistic competencies, increases the level of assimilation of new information or consolidation of the material studied, and promotes independence and active involvement in the learning process. The collection and analysis of data on student activity allows teachers to effectively track progress and adapt the learning process for better assimilation of the material. In the future, it is planned to use other platforms and further develop tasks to cover all types of speech activity.

Key words: gamification, Wordwall, Baamboozle, foreign language, specific purposes, interactive platforms, student motivation, cognitive competencies.

УДК 37.211.24; 371.382:81'243
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.21>

Бабич М.С.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного
університету

Самар О.М.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного
університету

Фурманчук Н.М.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні освітні реформи спрямовані не лише на надання професійних знань, а й на формування особистості, здатної гнучко реагувати на виклики сьогодення та активно долучатися до розвитку українського суспільства, яке все більше усвідомлює важливість мовної освіти. На жаль, рівень володіння іноземною мовою випускників немовних спеціальностей залишає бажати кращого. Однією з головних причин цього є недостатня мотивація студентів. Щоб змінити ситуацію, необхідно

вдосконалювати підходи до викладання іноземних мов, зокрема, розробляти та впроваджувати інноваційні методи й засоби навчання, які б стимулювали студентів до активного вивчення мови. Важливо не тільки спонукати студентів до навчання на початку вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, а й підтримувати їхній інтерес протягом усього періоду навчання.

Низка наукових досліджень свідчить про те, що інформаційні та комунікаційні технології все активніше застосовуються у процесі викладання у ЗВО.

Інформатизація стала невід'ємною частиною сучасного викладання іноземних мов. Ба більше, стрімкий розвиток технологій відкриває нові можливості для їх інноваційного використання в освітньому процесі [1, с. 152].

У сучасних реаліях гостро постає питання модернізації курсу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО шляхом впровадження ігрових технологій для ефективнішого удосконалення мовних компетенцій та розвитку самостійності студентів. Безумовно, завдяки розвитку інформаційних технологій та новим методичним підходам гейміфікація стає все популярнішою у сфері вищої освіти.

Поява терміна «гейміфікація» у педагогіці пов'язана з публікаціями монографій американських педагогів М. Поренські (2008) та К. Каппа (2012). Гейміфікація – це процес впровадження ігрових елементів та технологій у неігрові процеси, зокрема в освіту. Він передбачає не лише додавання ігрових елементів, а сприйняття будь-якої діяльності за посередництвом ігрового мислення. Тобто будь-яку рутину можна перетворити на захопливу гру, додавши елементи змагання, співпраці та дослідження. Ця педагогічна стратегія демонструє значний потенціал у підвищенні ефективності вивчення іноземної мови, оскільки навчальні ігри не лише привертають увагу студентів, а й сприяють активному вивченню іноземних мов, посилюють мотивацію, розвивають мовні й когнітивні навички, лідерські якості та здатність передавати власні думки іноземною мовою, перетворюючи процес навчання на захопливу гру [7, с. 563].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування новітніх комп'ютерних засобів, а саме ігрових елементів (бали, бейджі, рейтинги лідерів), у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням є предметом багатьох наукових розвідок як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Особливості використання ігор на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням неодноразово досліджували Г. Алексєєва, Л. Горбатюк, Р. Кравець, Н. Кравченко, І. Лобачук, О. Пошетун, Т. Розумна, С. Цимбал та ін. Інтерактивні методи, за твердженням науковців, найефективніше сприяють засвоєнню великих обсягів професійної лексики іноземною мовою. Українські дослідники О. Пасічник, Т. Шелестова, М. Ткаченко, Г. Кутасевич та Н. Якубовська зробили вагомий внесок у розвиток гейміфікації на заняттях з іноземних мов. О. Пасічник розробила низку підходів до впровадження гейміфікації в університетський курс, Т. Шелестова та М. Ткаченко провели порівняльний аналіз гейміфікації та інших технік та запропонували використання онлайн платформ для вивчення іноземних мов. Г. Кутасевич та Н. Якубовська розробили нові підходи до оцінювання знань студентів з використанням

елементів гейміфікації. Науковці зазначають, що існують різні можливості впровадження технології гейміфікації в навчальний процес. Використання ігрових форм для вивчення нових слів на заняттях з іноземної мови значно покращує здатність студентів ефективно запам'ятовувати нові англомовні фахові терміни. Така стратегія підвищує мотивацію студентів до вивчення термінологічної лексики [2, с. 80; 9, с. 345].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У своєму дослідженні зосередили увагу на визначенні освітнього потенціалу онлайн-платформ Wordwall та Baamboozle, їх застосуванні для впровадження гейміфікації на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Мета статті. Метою нашого дослідження є визначення особливостей механізму гейміфікації курсу іноземної мови та визначення ступеня ефективності впливу ігор, розроблених на онлайн-платформах Wordwall та Baamboozle, на процес опанування іноземної мови за професійним спрямуванням, зацікавленість і мотивацію студентів.

Виклад основного матеріалу. Застосування різноманітних методів навчання, серед яких значну роль відіграє гейміфікація, є важливим для підвищення ефективності викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Саме гейміфікація дає можливість додати динаміки, азарту, емоцій, що є необхідним для залучення пасивних студентів до активної роботи. Обираючи ігрові методи навчання, важливо враховувати вікові особливості та інтереси студентів, щоб перетворити процес вивчення англійської мови на цікавий та ефективний. Для сучасних студентів геймінг становить значну частину життя, міцно вкоренившись у ньому. Використання ігрових елементів в освіті, таких як Crossword, Hangman, Horse Race, Matching Tasks, Group Puzzle, Multiple Choice Quiz, Audio / Video with Notices та ін., набуло популярності завдяки щораз більшому інтересу молоді до комп'ютерних ігор. Н. Тимощук зазначає, що впровадження гейміфікації в заняття з іноземної мови за професійним спрямуванням значно підвищує мотивацію студентів та покращує їхні результати [3, с. 199; 8, с. 265].

Загалом, вивчення іноземної мови – це комплексний процес, який передбачає розвиток навичок читання, письма, говоріння та аудіювання, кожна з яких вимагає окремої уваги і практики. При навчанні іноземної мови професійного спрямування складність становить вивчення термінів, їх запам'ятовування та відтворення. Тож, щоб процес був ефективнішим, важливо пов'язувати слова з реальними ситуаціями та опрацювати їх під час комунікації, співпраці з іншими студентами та викладачем, що допомагає створити комфортну атмосферу для навчання і практики

мови. Різноманітні онлайн-платформи дають можливість зосередити увагу на вивченні термінології та граматичних конструкцій з використанням гейміфікації.

Розглянемо алгоритм гейміфікації курсу іноземної мови у нелінгвістичному закладі вищої освіти. Варто наголосити, що перед розробленням гейміфікованого курсу важливо провести детальний аналіз знань з іноземної мови студентів різних груп та спеціальностей. Окрім оцінки мовного рівня, необхідно звернути увагу на емоційний стан студентів, їхні вміння працювати в команді та лідерські якості. Отримані дані допоможуть визначити конкретні цілі курсу та підібрати оптимальні елементи гейміфікації. Для досягнення поставлених завдань слід розробити чітку структуру курсу, поділивши його на етапи. При цьому важливо враховувати індивідуальні особливості кожного студента та адаптувати навчальний матеріал відповідно до рівня та потреб групи. У такому контексті гейміфікація стає потужним інструментом для формування та вдосконалення іншомовних комунікативних умінь. Поєднання різних мультимедійних форматів забезпечує глибоке занурення в мовне середовище та сприяє розвитку всіх мовних навичок [5, с. 347].

Слід зазначити, що гейміфікація може стати двосічним мечем у навчанні. З одного боку, вона може стати потужним інструментом для мотивації пасивних студентів, стимулюючи їх до активної участі в навчальному процесі. З іншого боку, надмірне використання гейміфікації може призвести до демотивації та зниження інтересу до навчання у вмотивованих студентів.

На заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням використовується цілий набір ігор, інтерактивних челенджів зі словниковим запасом, мовних головоломок та командних змагань, які значно підвищують ефективність освітнього процесу. А самостійне вивчення матеріалу на інтерактивних платформах з подальшим закріпленням знань на занятті робить навчання не лише цікавим, а й результативним. Розглянемо приклади ігор, сайтів та онлайн-вікторин.

Одним із найпопулярніших засобів для вивчення іноземних мов є платформа *Baamboozle*. За допомогою гейміфікації сервер дозволяє урізноманітнити навчальний процес і зробити його більш інтерактивним. Однією з характерних ознак цього сервісу є можливість формулювання питань, які не тільки надихають студентів на креативне мислення, але також стають основою для поглибленого та розширеного розуміння теми, що обговорюється [6, с. 52].

Використовуючи *Baamboozle* для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, можна створювати безліч цікавих, захоплюючих вправ у ігровій формі, що слугуватимуть чудовим

доповненням до звичайних курсів, які передбачають вивчення великої кількості термінів певної галузі. Традиційні вправи часто є нудними та монотонними і не враховують рівень підготовки студентів та швидкість когнітивних процесів, що не сприяє посиленню мотивації до вивчення галузевої термінології. На платформі *Baamboozle* завдяки функції створення ігор можна розробляти вправи, адаптовані до рівня та спеціальності студентів. Наприклад, можна створювати сценарії, що вимагають правильного використання певних граматичних структур, розробляти ситуаційні рольові ігри з використанням тематичного словника. Слід також зазначити, що на платформі є багато готових ресурсів, ігор, вікторин, спрямованих на вивчення ділової англійської мови або формування професійних навичок. Ці ресурси можна використовувати без змін або адаптувати до конкретних потреб.

Наступною інтерактивною платформою, що заслуговує на увагу викладачів іноземної мови, є *Wordwall*. Це програма-конструктор, призначена для створення дидактичних онлайн-ігор, вправ, вікторин, яке відбувається в три етапи: вибір шаблону, введення інформації та використання матеріалів. Важливою перевагою цієї платформи є можливість використовувати завдання, згенеровані раніше, увівши в пошуковому рядку відповідне ключове слово.

З огляду на те, що застосунок пропонує вісімнадцять шаблонів для створення навчальних вправ, можливості його використання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування досить багатогранні. За допомогою додатку студенти опрацьовують лексичний та граматичний матеріал, виконують завдання до текстів для читання та аудіювання, розроблені викладачами. Зокрема за допомогою шаблону «Відповідники» можна створювати вправи на автоматизацію термінологічної лексики: студенти упорядковують слова та їх значення або переклад. Шаблон «Правильний порядок» сприяє тренуванню правильного розміщення слів в англійському реченні. Чимало шаблонів містять ігрові елементи: «Ігрова вікторина», «Вікторина», «Погоня в лабіринті» тощо. Тобто студенти можуть змагатися між собою, виконуючи той чи той тест, а далі порівнювати свої результати.

Як бачимо, початковий застосунок *Wordwall* має широкі можливості для його імплементації в освітній процес. За його допомогою навіть стандартні вправи з підручника можна адаптувати, урізноманітнити та доповнити, що сприятиме зацікавленості студентів.

Окрім того, слід зауважити, що елементи гри та змагання, пропонувані цими платформами, сприяють підвищенню рівня мотивації студентів до вивчення мови, серед них: **рейтингові таблиці**

(створюють атмосферу дружнього змагання, сприяють прагненню студентів до вдосконалення та викликають почуття власної значущості); **рівні складності** (формуються завдання різного рівня складності, завдяки чому студенти долають нові виклики та отримують винагороди, що мотивує їх продовжувати навчання); **нарахування балів** (команди отримують бали за правильні відповіді; це можуть бути бонусні бали або штрафи, що зацікавлює студентів завдяки елементу непередбачуваності).

Для того, щоб з'ясувати, наскільки ефективними є згадані застосунки, нами було проведено дослідження, мета якого – з'ясувати, чи сприяє застосування платформ *Wordwall* та *Baamboozle* ефективності засвоєння іноземної мови професійного спрямування та підвищенню рівня зацікавленості і мотивації студентів. Дослідження проводилось у чотири етапи: планування, проведення, спостереження та рефлексія, які реалізовувалися у двох циклах – Цикл I та Цикл II.

У дослідженні взяли участь 15 студентів першого курсу Національного транспортного університету, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Логістика». При цьому були застосовані методи спостереження в аудиторії, тестування та анкетування. Для аналізу даних було використано модель аналізу даних від Miles & Huberman, яка включає збір даних, скорочення даних, візуалізацію даних та формулювання або перевірку висновків [9, с. 132].

Учасники пройшли три тести з англійської мови, кожен з яких складався з 20 завдань з вибором однієї правильної відповіді та охоплював всі основні мовні навички. Перший тест було проведено перед початком циклу, другий – наприкінці Циклу I, а третій – наприкінці Циклу II. Отримані результати систематизовано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тестів

Діагностичний тест	Тест Циклу I	Тест Циклу II
45, 5	56,7	72,4

Середні бали за результатами трьох тестів свідчать про певне покращення рівня володіння англійською мовою серед студентів. Так, якщо на початку дослідження середній бал становив 45,5 балів, то після першого циклу навчання він зріс до 56,7 балів, а після другого – до 72,4 балів. Отримані результати свідчать про ефективність використання ігрових платформ *Baamboozle* та *Wordwall* у навчальному процесі.

На початку дослідження студенти експериментальної групи демонстрували обмежене засвоєння мовного матеріалу, особливо професійної лексики. Відзначалась низька мотивація

та відсутність інтересу до вивчення термінології, що пояснюється сприйняттям такого навчання як нудного та відірваного від реальних комунікативних потреб. Для підвищення ефективності навчання в Циклі I були використані ігрові елементи інтерактивної онлайн-платформи *Wordwall*. Були розроблені спеціальні завдання, що дозволяли студентам не тільки вивчати нову лексику, але й застосовувати її в імітованих професійних ситуаціях. Для цього були використані такі шаблони *Wordwall*:

1) **відповідники**. Вправа передбачала зіставлення лексичних одиниць або фраз з колонки А з відповідними їм елементами з колонки Б. Завдання сприяло закріпленню лексичного матеріалу, розвитку асоціативного мислення та формуванню граматичних навичок;

2) **анаграма**. Вправа полягала у відновленні правильного написання слова шляхом переставлення літер. Це завдання сприяло розвитку орфографічної і фонетичної грамотності та стимулювало творче мислення;

3) **пошук слів**. Вправа передбачала знаходження певних слів або словосполучень у сітці літер. Вона сприяла розширенню лексичного запасу та розвитку уваги й концентрації;

4) **кросворд та шибениця**. Вправи були спрямовані на закріплення професійної лексики. Заповнюючи клітинки кросворда або відгадуючи слова за літерами, студенти поглиблювали знання термінології, розвивали асоціативне мислення, формували навички правопису та підвищували мотивацію до навчання завдяки ігровій формі подачі матеріалу;

5) **відсутнє слово**. Вправа полягала у заповненні пропусків у тексті правильними словами з запропонованого списку і сприяла розширенню лексичного запасу, покращенню розуміння граматичних конструкцій, формуванню навичок аналізу тексту;

6) **ігрова вікторина**. Вправа передбачала участь студентів в онлайн змаганні, де вони відповідали на питання на основі вивченого матеріалу. Вона сприяла закріпленню знань в ігровій формі, розвитку швидкості реакції та пам'яті, поліпшенню комунікативних навичок та формуванню лідерських якостей [10].

Свої результати студенти вносили в рейтингові таблиці, що створювало атмосферу дружньої конкуренції. Вони прагнули покращити свою позицію, що сприяло докладанню більших зусиль та зосередженню на навчальних завданнях. Ба більше, візуальне представлення прогресу було мотиватором: учасники відстежували власні досягнення та прагнули досягти нових цілей.

Результати першого етапу експерименту продемонстрували ефективність використання гейміфікації як засобу залучення студентів до

навчального процесу. Спостерігалось не лише покращення мовних навичок, що підтверджується результатами тестування, але й позитивний емоційний фон в аудиторії.

Оскільки, за нашими спостереженнями, деякі студенти протягом Циклу I все ще відчували труднощі у спілкуванні та не проявляли зацікавленості у покращенні навичок, у Циклі II були додані завдання в ігровій формі, створені на платформі *Baamboozle*, а саме:

1) **опишіть це.** Вправа мала на меті розвинути у гравців навички опису шляхом ідентифікації предметів на основі поданих письмових характеристик. Учасники по черзі формулювали запитання та надавали відповіді, співпрацюючи у команді для визначення загаданого об'єкта. Ця вправа сприяє розвитку критичного мислення та стимулює ефективне використання лексичного запасу для комунікації;

2) **доповни речення.** Вправа формує міцну основу для оволодіння лексику, граматикою, розуміння прочитаного та формування навичок письма, розвиваючи творчість та критичне мислення студентів;

3) **правда чи неправда.** Вправа полягала у визначенні істинності тверджень, що дозволило студентам перевірити свої знання з теми та розвинути навички критичного мислення;

4) **дивні, але правдиві факти.** Вправа передбачала ознайомлення із низкою незвичайних або дивовижних фактів, що стосувались професійної сфери студентів. Несподіваний характер фактів природно пробуджував інтерес до теми, що слугувало відправною точкою для обговорень, дозволяючи студентам аналізувати, оцінювати та обговорювати представлену інформацію [8].

Аналіз результатів дослідження Циклу II засвідчив статистично значуще покращення мовних навичок, активізацію когнітивних процесів, що проявилось у підвищенні рівня уваги, покращенні запам'ятовування та активізації критичного мислення у всіх учасників експериментальної групи після застосування ігрових платформ *Baamboozle* та *Wordwall*. Спостерігалось підвищення рівня зосередженості та активності студентів у навчальному процесі.

На заключному етапі дослідження було проведено опитування з метою оцінки ефективності досліджуваних ігрових платформ. Для збору даних було використано Google Forms. Студентам було запропоновано відповісти на чотири запитання:

1. Як Ви оцінюєте ефективність навчання англійської мови професійного спрямування за допомогою платформ *Baamboozle* та *Wordwall*?

2. Чи вплинуло навчання за допомогою платформ на рівень Ваших знань англійської мови?

3. Чи сприяли ці платформи розвитку Ваших мовних компетенцій?

4. Які навички Ви розвинули найбільше під час навчання за допомогою платформ *Baamboozle* та *Wordwall*?

Результати опитування свідчать про позитивну оцінку студентами ефективності використання ігрових платформ *Baamboozle* та *Wordwall* для розвитку мовних компетенцій. Учасники дослідження визнали, що ігровий метод навчання з використанням згаданих платформ є ефективним для засвоєння мовного матеріалу. Опитування також виявило позитивний вплив ігрового методу на когнітивну діяльність студентів. Зокрема, спостерігались покращення зосередженості, уваги, удосконалення аналітичних та логічних навичок, підвищення рівня самостійності у прийнятті рішень. Окрім того, ігровий формат сприяв посиленню мотивації до навчання завдяки елементам змагальності, що робило процес навчання більш захоплюючим та емоційним.

Висновки. Використання гейміфікації в навчанні іноземних мов за професійним спрямуванням, зокрема інтерактивних платформ *Wordwall* та *Baamboozle*, значно підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. Це досягається завдяки впровадженню ігрових елементів, які стимулюють когнітивну активність, мотивацію та залученість студентів.

Дослідження показало, що гейміфікація сприяє розвитку всіх основних мовних навичок (читання, аудіювання, говоріння, письма), а також формуванню професійного вокабуляру. Студенти продемонстрували значне покращення результатів тестів після застосування інтерактивних платформ *Wordwall* та *Baamboozle*, які є універсальними інструментами для створення завдань, що відповідають різним рівням підготовки студентів. Їх застосування дозволяє адаптувати навчальний процес до потреб окремих студентів різних спеціальностей, а ігровий формат навчання покращує емоційний фон занять, сприяє розвитку творчого мислення, уваги, пам'яті та лідерських якостей. Конкуренція, що створюється завдяки запровадженню системи рейтингів і балів, підвищує зацікавленість і залученість студентів.

Результати опитування студентів підтвердили, що використання інтерактивних платформ сприяє активізації когнітивних процесів, впевненому використанню професійної термінології та робить процес навчання більш захопливим і результативним.

У майбутньому інтеграція гейміфікації у навчальний процес може бути розширена за рахунок впровадження нових платформ та розроблення завдань для всіх видів мовленнєвої діяльності, а також для міждисциплінарних курсів, що дозволить підвищити якість освітнього процесу загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбатюк Л. В., Кравченко Н. В., Алексєєва Г. М., Розумна Т. С. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 6. С. 150–164.
2. Кутасевич Г., Якубовська Н. Гейміфікація оцінювання на уроках французької мови. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. Спільний українсько-румунський науковий журнал (АПСНІМ). 2021. № 1(29). С. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.24061/2411-6181.1.2021.247>
3. Крекотень О. В., Березняк О. П. Сучасні концепції гейміфікації вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. С. 197–202. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.35>
4. Онищенко Н. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 4. № 35. С. 260–267. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-4-39>
5. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24(1). Ч. 2. С. 344–349.
6. Степенов В., Щербак Д. Використання медіаконтенту та ігрових матеріалів для онлайн викладання іноземної мови. *Advanced Linguistics*. 2024. № 13. С. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.20535/2024.13.302988>
7. Al-Dosakee K., & Ozdamli F. Gamification in Teaching and Learning Languages: A Systematic Literature Review. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. 13(2), P. 559–577. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
8. Baamboozle platform (2024). URL: <https://www.baamboozle.com/games>
9. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). Qualitative Data Analysis. Practitioner Research and Professional Development in Education, 125–145. DOI: <https://doi.org/10.4135/9780857024510.D49>
10. Wordwall platform (2024). URL: <https://wordwall.net/>

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR FORMING ACADEMIC INTEGRITY IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS OF KINDERGARTEN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Стрімкий розвиток науки й технологій, активне входження в професійне та побутове життя штучного інтелекту (ШІ) сприяють всесвітньому прогресу з одного боку, з іншого – провокують зниження рівня мотивації до критичного осмислення інформації, розвитку креативності молоді тощо. Все більше здобувачів освіти намагаються «полегшити» академічне життя й звертаються по допомогу до чату GPT або відвертого плагіату. Особливо гостро означена проблема постає, коли мова йдеться про майбутніх педагогів та вихователів, які в подальшому мають підготувати підростаюче покоління до самостійності, творчості, унікальності мислення. Тож проблема формування академічної доброчесності у майбутніх вихователів набуває все більшої актуальності.

Автор аналізує сутність поняття «академічна доброчесність», визначаючи його як сукупність морально-етичних норм та принципів, якими мають керуватись усі учасники освітнього процесу задля ефективного досягнення його мети та отримання інноваційного освітнього продукту.

Серед найбільш ефективних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО щодо формування у них академічної доброчесності визначено: проблемну технологію, інтерактивну технологію, технологію навчального тренінгу, ігрову технологію.

Проблемна технологія дозволяє моделювати ситуації, що стимулюють критичне мислення, аналіз етичних дилем та прийняття відповідальних рішень здобувачами. Вона базується на активній взаємодії майбутнього вихователя з навчальним матеріалом, формує у нього здатність знаходити вірне рішення у розв'язанні складних морально-етичних питань.

Інтерактивна та тренінгова технології забезпечують активну взаємодію здобувачів між собою та з викладачами, що сприяє розвитку етичних і професійних компетентностей через діалогічне обговорення проблемних ситуацій, занурення в ситуацію та пошук шляхів її вирішення.

Ігрова технологія сприяє формуванню практичних навичок вирішення складних ситуацій та подолання академічної нечесності через використання ділових ігор, які в простій, цікавій формі сприяють розумінню проблеми, визначенню шляхів її вирішення.

Ключові слова: академічна доброчесність, педагогічна технологія, проблемна техно-

логія, інтерактивна технологія, технологія навчального тренінгу, ігрова технологія, майбутні вихователі.

The rapid development of science and technology, the active entry into professional and everyday life of artificial intelligence (AI) contribute to global progress on the one hand, and on the other hand, provoke a decrease in motivation for critical thinking of information, the development of youth creativity, etc. More and more students are trying to "make academic life easier" and turn to GPT chat or outright plagiarism for help. A particularly acute problem arises when it comes to future teachers and educators, who in the future must prepare the younger generation for independence, creativity, and uniqueness of thinking. Therefore, the problem of forming academic integrity in future educators is becoming increasingly relevant.

The author analyzes the essence of the concept of "academic integrity", defining it as a set of moral and ethical norms and principles that all participants in the educational process should be guided by in order to effectively achieve its goal and obtain an innovative educational product.

Among the most effective pedagogical technologies in the professional training of future teachers of secondary education in terms of forming their academic integrity, the following are identified: problem technology, interactive technology, educational training technology, game technology.

Problem technology allows you to model situations that stimulate critical thinking, analysis of ethical dilemmas and making responsible decisions by applicants. It is based on the active interaction of the future teacher with the educational material, forming in him the ability to find the right solution in solving complex moral and ethical issues.

Interactive and training technologies provide active interaction of applicants among themselves and with teachers, which contributes to the development of ethical and professional competencies through dialogical discussion of problem situations, immersion in the situation and search for ways to solve it.

Game technology contributes to the formation of practical skills for solving complex situations and overcoming academic dishonesty through the use of business games, which in a simple, interesting form contribute to understanding the problem, determining ways to solve it.

Key words: academic integrity, pedagogical technology, problem technology, interactive technology, educational training technology, game technology, future educators of kindergarten.

УДК 37.091.12:373.2:378.14
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.22>

Бадер С.О.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини
раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформаційні процеси в системі дошкільної освіти орієнтують на підготовку високопрофесійного, конкурентоспроможного фахівця – майбутнього вихователя дітей раннього і дошкільного віку. З іншого боку, розвиток інформаційних технологій

та удосконалення можливостей штучного інтелекту (ШІ), що, безсумнівно, є показником суспільного прогресу, не завжди позитивно впливають на формування академічної доброчесності в системі освіти. Все більше здобувачів намагаються «полегшити» академічне життя й звертаються по

допомогу до чату GPT або відвертого плагіату, використовуючи ресурси Інтернету. Тут вбачаємо слушною думку І. Іванової: «...розвиток штучного інтелекту поставив під сумнів академічну доброчесність як у вищій освіті, так і в науковому письмі» [4, с. 125]. Особливо гостро означена проблема постає, коли мова йдеться про майбутніх педагогів та вихователів, які в подальшому мають підготувати підростаюче покоління до самостійності, творчості, унікальності мислення.

Зауважимо, що стандартом вищої освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» передбачено низку загальних та фахових компетентностей, що передбачають сформовані моральні якості, у тому числі, здатність формувати морально-етичні норми у дітей. Саме академічна доброчесність виступає своєрідним орієнтиром, який допомагає з перших днів навчання дотримуватись морально-етичних норм у професії, орієнтувати на самостійне креативне мислення, створення унікального освітнього продукту тощо. Тож проблема формування академічної доброчесності майбутніх вихователів набуває все більшої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього і дошкільного віку знайшла своє відображення у роботах Л. Артемової, С. Бадер, Г. Беленької, Л. Зданевич, О. Кучерявого, Т. Танько та ін. Інституалізація академічної доброчесності зумовила появу низки розвідок, де досліджено сутність і зміст означеної дефініції: І. Доценко, А. Колесніков, Я. Тицька тощо. З іншого боку, питання реалізації норм академічної доброчесності в системі професійної підготовки майбутніх фахівців досліджуються О. Ільченко, Н. Сиротенко, Ю. Слободянук, Д. Соповою та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Натомість, шляхи та механізми упровадження норм академічної доброчесності у підготовку майбутніх вихователів ЗДО ще потребують ґрунтовних розвідок. Поки наявні поодинокі наукові спроби в означеному векторі (К. Джеджера, В. Григоренко, М. Давидова, Н. Шевченко).

Отже, **метою** статті є визначення ефективних педагогічних технологій у формуванні академічної доброчесності майбутніх вихователів ЗДО під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження

Логіка наукового пошуку передбачає визначення сутності категорії «академічна доброчесність».

Так, в ЗУ «Про освіту» означена дефініція потлумачена як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3].

О. Ільченко визначає академічну доброчесність у системі вищої освіти як етичне, моральне та ціннісне підґрунтя ефективного функціонування освітнього середовища, де всі суб'єкти неухильно дотримуються відповідних норм. Учена називає цінності академічної доброчесності, зокрема: законність та верховенство права, людська гідність, професіоналізм та компетентність, прозорість, чесність та порядність, справедливість та толерантність, партнерство та взаємодопомога, повага та взаємодовіра, самовдосконалення та саморозвиток, персональна відповідальність за результат діяльності [5, с. 101]. Уважаємо, що такі цінності цілком співзвучні професійним цінностям вихователя дітей раннього і дошкільного віку.

Погоджуємось із думкою О. Пшеничної, яка розглядає академічну доброчесність у ЗВО як своєрідну академічну культуру, що базується на принципах свободи, відповідальності, гідності тощо. Учена вважає, що саме завдяки нульовій толерантності до академічної недоброчесності можливо говорити про професійну підготовку інтелектуальних, креативних, винахідливих особистостей [6].

Отже, висновковуємо, що академічна доброчесність є неодмінною складовою успішного й ефективного освітнього процесу, а її сутність визначаємо як сукупність морально-етичних норм та принципів, якими мають керуватись усі учасники освітнього процесу задля ефективного досягнення його мети та отримання інноваційного освітнього продукту.

К. Джеджера зауважує, що формування академічної доброчесності майбутніх вихователів має бути спрямовано на формування у них системи чітких знань про її цінності, принципи та правила, а також на становлення спрямованості здобувача дотримуватись відповідних норм під час навчання та у подальшій професійній діяльності [2].

Очевидно, що здобувачі, які тільки вступили на навчання ще не мають повного чіткого уявлення про норми академічної доброчесності в ЗВО, а її сутність зводиться до декларованих викладачами постулатів щодо аморальності списування та заборони використовувати чужі наукові здобутки як власні. Тож, постає необхідність імплементації різних форм та методів роботи з майбутніми вихователями щодо формування у них культури академічної доброчесності, починаючи з перших років навчання. Визначимо найбільш ефективні педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО щодо формування у них академічної доброчесності, а саме: проблемна технологія, інтерактивна технологія, технологія навчального тренінгу, ігрова технологія. Зупинимось на педагогічному потенціалі кожної з них більш детально.

Так, проблемна технологія навчання (В. Манько, А. Фурман) є ефективним інструментом для

формування академічної доброчесності у майбутніх вихователів дітей раннього і дошкільного віку, оскільки вона створює ситуації, що стимулюють критичне мислення, аналіз етичних дилем та прийняття відповідальних рішень. Технологія базується на активній взаємодії здобувача з навчальним матеріалом, формуючи у нього здатність знаходити рішення у розв'язанні складних питань.

Реалізація технології проблемного навчання у вищій школі підпорядковується певному алгоритму:

- постановка проблеми – здобувачу пропонується ознайомитись з реальною або змодельованою ситуацією порушення норм і принципів академічної доброчесності в освітньому процесі та поміркувати над шляхами вирішення такої ситуації;
- дослідження проблеми – здобувачеві пропонується ознайомитись з нормативно-правовою базою та наслідками щодо порушення академічної доброчесності;
- пошук рішень – майбутнім фахівцям пропонується згенерувати низку рішень щодо окресленої проблеми;
- презентація висновків та рефлексія – майбутні вихователі демонструють обґрунтовані пропозиції щодо вирішення проблеми та, на основі самоаналізу, визначають, які б були їхні дії у разі означеної ситуації.

Уважаємо, що серед переваг проблемної технології навчання щодо формування академічної доброчесності майбутніх вихователів ЗДО є:

- практичність – здобувачі легко можуть адаптувати отримані знання та навички до умов реального освітнього процесу;
- розвиток критичного мислення – постановка проблеми та необхідність добирати аргументи щодо різних шляхів її вирішення спонукає до пошуку, аналізу та узагальнення значного пласту інформації, а, отже, виникає необхідність її інтерпретації;
- формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів – доброчесність стає певним моральним принципом та орієнтиром у подальшій професійній діяльності вихователя.

Використання *інтерактивної технології* (Н. Волкова, Р. Гуревич, О. Пометун, Т. Пироженко) в освітньому процесі має значні переваги у формуванні академічної доброчесності, оскільки:

- сприяє розвитку критичного осмислення інформації під час обговорення проблемних завдань, аналізу складних етичних ситуацій щодо норм дотримання академічної доброчесності;
- допомагає формувати більш усвідомлене ставлення до результатів освітнього процесу та до виконання завдань з урахуванням норм академічної доброчесності;
- використання інтерактивних методів навчання сприяє формуванню навичок роботи

з Інтернет-контентом, здатності перевіряти джерела інформації, правильно оформлювати цитування та уникати плагіату;

- сприяє підвищенню рівня прозорості оцінювання досягнень здобувачів, що спонукає поводити себе в освітньому процесі більш свідомо.

Тренінгова технологія (О. Безпалько, Н. Волкова, О. Шевчук) володіє значним потенціалом щодо формування необхідних знань, умінь, навичок та важливих професійно-особистісних якостей у майбутніх вихователів, з одного боку, допомагає встановити суб'єкт-суб'єктні стосунки в системі «викладач – здобувач» – з іншого. Вважаємо, що тренінгова технологія сприятиме формуванню академічної доброчесності майбутніх вихователів ЗДО шляхом діалогічної взаємодії між учасниками тренінгу. У межах нашого дослідження визначаємо тренінгову технологію як таку, що характеризується високою активністю учасників та цілеспрямованим застосуванням сукупності різних методичних засобів, що дозволяють виробити необхідні професійні навички та психічні новоутворення шляхом багаторазового повторення окремих елементів в умовах імітації професійного середовища (емерсивність) [1].

У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО доцільно використовувати навчальний тренінг, що дасть можливість інтегрувати освітню мету (формування необхідних знань, умінь та навичок щодо сутності та змісту академічної доброчесності) та запустити механізм формування відповідних цінностей академічної доброчесності у майбутніх фахівців.

Прикладами означених тренінгів можна вважати наступні:

- «Основи академічної доброчесності», мета якого ознайомлення майбутніх вихователів з базовими принципами академічної доброчесності, її цінностями;
- «Як запобігти плагіату?», метою якого є формування навичок розпізнавання плагіату та запобігання цьому явищу;
- «Читинг та його наслідки», мета якого сформувати готовність до самостійної креативної роботи, розуміти наслідки списування, плагіату, фальсифікації тощо.

Ігрова технологія (Т. Войцях, І. Дичківська, А. Фурман), зокрема, використання ділових ігор для формування академічної доброчесності майбутніх вихователів дають можливість моделювати реальні ситуації, що відбуваються в академічному середовищі та шукати шляхи їх вирішення. Такі ігри можна використовувати для засвоєння нового матеріалу стосовно академічної доброчесності/нечесності, активізації пізнавальної активності майбутніх вихователів, формування професійних якостей тощо.

Узагальнимо можливості ділових ігор у формуванні академічної доброчесності здобувачів. Отже, їх використання дозволяє:

– моделювати реальні ситуації, з якими можуть стикатися майбутні вихователі в академічному середовищі, коли необхідно зробити моральний вибір;

– формувати колективну відповідальність, адже робота в групах дозволяє спільно приймати рішення на основі етичних норм та доброчесної поведінки, а, отже, брати відповідальність за прийняті рішення;

– розвивати навички прийняття рішень у ситуації складної морально-етичної дилеми;

– створити атмосферу емоційної залученості до розв'язання проблем, пов'язаних з академічною доброчесністю в освітньому процесі.

Наприклад, метою ділової гри «Суд над плагіатом» є формування уявлень здобувачів про сутність академічної доброчесності/недоброчесності, здатності надавати обґрунтовані аргументи, виступати публічно. Учасникам пропонується поділитись на чотири команди («обвинувачі», «захисники», «судді» та «свідки») та змоделювати ситуацію обговорення випадку академічного плагіату під час написання тез й участі у конференції.

Ще один приклад ділової гри «Академічний детектив», мета якої – формування умінь збирати, аналізувати та систематизувати інформацію, добирати аргументовані докази та виступати публічно. Учасникам пропонується ситуація щодо порушення академічної доброчесності з боку здобувача випускного курсу під час написання дипломного проєкту. Майбутні вихователі мають зібрати «докази» академічно недоброчесної поведінки та запропонувати алгоритм подальших дій.

Тож, ділова гра не лише сприяє формуванню академічної доброчесності, а й готує студентів до викликів у професійному середовищі, де етичність і відповідальність є ключовими принципами.

Висновки. Таким чином, використання сучасних педагогічних технологій, зокрема проблемної, інтерактивної, тренінгової, ігрової, дозволяє максимально глибоко занурити майбутніх вихователів ЗДО у вивчення та розуміння проблеми дотримання академічної доброчесності в системі вищої

освіти. Реалізація комплексу означених технологій сприятиме: по-перше, усвідомленню цінностей академічної доброчесності та їх інтеріоризації здобувачами; по-друге, розвитку критичного мислення, здатності ефективно працювати з інформацією та формулювати обґрунтовані висновки; по-третє, емоційній залученості здобувачів щодо розв'язання моральних дилем з проблем академічної доброчесності/нечесності; по-четверте, свідомому ставленню до дотримання норм академічної доброчесності в освітньому процесі; по-п'яте, колективній відповідальності до дотримання встановлених правил.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці комплексу тренінгів для майбутніх вихователів ЗДО з метою формування у них академічної доброчесності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Джеджера К. Академічна доброчесність як моральний орієнтир професійної підготовки майбутніх вихователів. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 10. С. 157–164.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Іванова І.М. Штучний інтелект та академічна доброчесність в університеті. *Навчання і викладання у багатомовному світі у цифровому форматі в Україні сьогодні*: матеріали Міжнародної науково-практичної он-лайн конференції 29–30 листопада 2024 р. К., 2024. С. 124–128.
5. Ільченко О. Академічна доброчесність як фактор забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 33. С. 100–103.
6. Пшенична Л. Становлення академічної культури і доброчесності у вищій школі. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. 2019. С. 14–20.

ВАЖЛИВІСТЬ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ, СПОРТУ ТА ОСОБИСТОЇ ГІГІЄНИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND PERSONAL HYGIENE FOR PRESERVING AND STRENGTHENING THE HEALTH OF YOUNG STUDENTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді за допомогою засобів фізичної культури, спорту і особистої гігієни. Піднята проблема здоров'я, яка особливо загострилася останнім часом: зростає кількість захворювань, тривалість та якість життя як один з основних показників здоров'я населення України стрімко знижується. Підкреслюється, що в Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності та безпеки нації. Тому акцентується увага на тому, що підготовка фахівців фізичної культури і спорту має бути спрямована на формування їх відповідної світоглядної орієнтації під час навчання, а саме системи принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, поглядів на життя, які визначають особистість та органічно вплітаються в її вчинки та норми мислення, які вона пропагує.

Акцентовано увагу на тому, що фізична культура і спорт є інструментами професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, якими вони мають не лише якісно користуватися та навчати інших як їх застосовувати, а й бути самі еталоном і зразком дотримання власної гарної фізичної форми та міцного здоров'я. На жаль цьому аспекту проблеми науковці не приділяють належної уваги.

Дослідження сучасного стану розробленості зазначеного напрямку дало змогу виявити наявну суперечність на науково-методичному рівні: – між потребами суспільства у фахівця, здатних кваліфіковано здійснювати оздоровчу та здоров'язберезувальну діяльність, і недостатньою розробленістю концептуальних, теоретичних та методичних засад їх підготовки згідно з сучасними вимогами до кваліфікації професійних кадрів сфери фізичної культури і спорту.

Окреслено, що здоров'я є однією з фундаментальних категорій людського буття та найважливішим пріоритетом усіх розвинутих країн світу, а ставлення до здоров'я, усвідомлення його значущості вважається атрибутом національної культури, критерієм і запорукою благополуччя суспільства. Наведемо результати проведеного анкетування серед студентів I курсу другого (магістерського) рівня, спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації щодо окресленої проблематики.

Ключові слова: здоров'я, студентська молодь, фізична культура і спорт, світоглядна орієнтація.

The article is devoted to one of the urgent problems of preserving and strengthening the health of student youth through physical culture, sports and personal hygiene. The health problem is raised, which has become especially acute recently: the number of diseases is increasing, the duration and quality of life as one of the main indicators of the health of the population of Ukraine is rapidly decreasing. It is emphasized that in Ukraine the health status of the population, especially young people, is increasingly becoming threatening in terms of the viability and security of the nation.

Therefore, attention is focused on the fact that the training of physical culture and sports specialists should be aimed at forming their corresponding worldview orientation during training, namely the system of principles, knowledge, ideals, values, hopes, outlooks on life that define the personality and are organically intertwined with its actions and norms of thinking that it promotes.

Attention is focused on the fact that physical culture and sports are tools of professional activity of future specialists in physical culture and sports, which they should not only use qualitatively and teach others how to use them, but also be a standard and example of maintaining their own good physical shape and good health. Unfortunately, scientists do not pay due attention to this aspect of the problem. Research into the current state of development of the specified direction made it possible to identify the existing contradiction at the scientific and methodological level: between the needs of society in specialists capable of competently carrying out health-improving and health-preserving activities, and the insufficient development of the conceptual, theoretical and methodological principles of their training in accordance with modern requirements for the qualification of professional personnel in the field of physical culture and sports.

It is outlined that health is one of the fundamental categories of human existence and the most important priority of all developed countries of the world, and the attitude to health, awareness of its significance is considered an attribute of national culture, a criterion and a guarantee of the well-being of society.

We present the results of a survey conducted among first-year students of the second (master's) level, majors 014.11 Secondary Education (Physical Education) and 017 Physical Education and Sports of the Educational and Scientific Institute of Physical Education, Sports and Rehabilitation regarding the outlined issues.

Key words: health, student youth, physical education and sports, worldview orientation.

УДК 613.97:378.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.23>

Башавець Н.А.,
докт. пед. наук,
професор кафедри теорії і методики
фізичної культури та спортивних
дисциплін
Південноукраїнського національного
педагогічного університету імені
К.Д. Ушинського

Міхеєнко О.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри громадського
здоров'я та медико-біологічних основ
фізичної культури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Фізична культура та спорт у сучасному суспільстві

займають важливе місце не лише як основа для збереження та зміцнення здоров'я, а й як

платформа для професійної самореалізації вчителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту.

Утім, протягом останнього часу проблема здоров'я особливо загострилася: зростає кількість захворювань, тривалість та якість життя як один з основних показників здоров'я населення стрімко знижується. В Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності та безпеки нації.

Тому підготовка фахівців фізичної культури і спорту має бути спрямована на формування їх відповідної світоглядної орієнтації під час навчання, а саме системи принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, поглядів на життя, які визначають особистість та органічно вплітаються в її вчинки та норми мислення, які вона пропагує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми здорового способу життя, формування ціннісного ставлення до здоров'я та здоров'язбереження окреслені в працях таких вчених, як Н.А. Башавець, Ю.Д. Бойчук, В.П. Горашук, М.В. Гриньова, Б. Т. Долинський, Ю.О. Лянной, Г.М. Мешко, О.І. Міхеєнко, І.В. Муравов, Ю.І. Палічук, Л.П. Сущенко, О.В. Шукатка та інших [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Наприклад, О.І. Міхеєнко визначає здоров'я як одну з фундаментальних категорій людського буття, яка є найважливішим пріоритетом усіх розвинених країн світу, а ставлення до здоров'я, усвідомлення його значущості вважається атрибутом національної культури, критерієм і запорукою благополуччя суспільства [5; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Фізична культура і спорт є інструментами професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, якими вони мають не лише якісно користуватися та навчати інших як їх застосовувати, а й бути самі еталоном і зразком дотримання власної гарної фізичної форми та міцного здоров'я. На жаль цьому аспекту проблеми науковці не приділяють належної уваги.

Дослідження сучасного стану розробленості зазначеного напрямку дало змогу виявити наявну суперечність на науково-методичному рівні: – між потребами суспільства у фахівцях, здатних кваліфіковано здійснювати оздоровчу та здоров'язбережувальну діяльність, і недостатньою розробленістю концептуальних, теоретичних та методичних засад їх підготовки згідно з сучасними вимогами до кваліфікації професійних кадрів сфери фізичної культури і спорту.

Мета статті полягає у аналізі та синтезі інформації з окресленої проблеми та вивченні розуміння важливості фізичної культури та спорту для збереження та зміцнення здоров'я серед сучасної студентської молоді, професійна діяльність якої

пов'язана з пропагуванням цього серед підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Вивчення праць науковців доводить, що здоров'я – безцінне надбання не лише кожної людини, але і всього суспільства і є першою та найважливішою потребою людини.

Міхеєнко О.І., визнає здоров'я однією з найвищих цінностей, фундаментальною основою людського буття, важливою умовою розвитку і реалізації потенціалу людини. Підкреслюючи, що здорову життєдіяльність забезпечують гармонія і рівновага різноманітних процесів та впливів, а отже, важливо знайти свій оптимальний ступінь піклування про здоров'я, визначитися із засобами впливу на власний організм, щоб не зашкодити йому і не скомпрометувати саму ідею оздоровлення та дотримання здорового способу життя [5; 6].

При цьому здоровий спосіб життя є основою первинної профілактики захворювань завдяки життєдіяльності спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я. Від того, наскільки вдається сформувати і закріпити в свідомості індивідуума і суспільства навички здорового способу життя, залежить реалізація потенціалу особистості. Саме він забезпечує гармонійний розвиток, високу працездатність та тривале довголіття.

Здоровий спосіб життя включає такі основні елементи: активну працю, раціональний режим праці та відпочинку, подолання шкідливих звичок, оптимальну рухову діяльність, раціональне харчування, особисту гігієну, загартовування тощо.

Оптимальна рухова діяльність (систематичні заняття фізичною культурою та спортом) – найважливіший формуючий чинник здорового способу життя. Наукові дослідження показують, а практика доводить, що особи, які систематично займаються фізичними вправами та спортом, загартовують свій організм, дотримуються правильного розпорядку дня, швидше позбуваються шкідливих звичок.

Наведемо результати проведеного анкетування серед студентів I курсу другого (магістерського) рівня, спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації на тему: «Важливість фізичної культури та спорту для збереження та зміцнення здоров'я».

В опитуванні брали участь 26 студентів: 19 – чоловічої статі та 7 – жіночої. Згідно отриманих результатів ми дізнались що, 83,3% осіб регулярно займаються різними видами фізичної активності, 4% продовжують професійно займатися спортом і виступати на змаганнях різного рівня.

60% з них займаються різними видами фізичної активності 4–10 разів на тиждень, що може свідчити про загальне прагнення до збереження

та зміцнення здоров'я, а регулярна фізична активність є частиною їх повсякденного розпорядку життєдіяльності, інші 3 рази на тиждень. 30,2% осіб вибирають фітнес та гімнастику, як фізичну діяльність, 50,1% – футбол та командні види спорту, а також 7% осіб обирають бойові види спорту.

83,3% опитуваних вважають, що регулярні заняття спортом позитивно впливають на їх навчальний процес, це може свідчити про те, що, регулярна фізична активність позитивно впливає на пізнавальну діяльність та розумову працездатність. Спортивна діяльність сприяє поліпшенню кровообігу, що допомагає підвищити увагу, пам'ять та здатність швидко обробляти інформацію, а також фізичні вправи допомагають знизити рівень стресу, що позитивно впливає на здатність справлятися з навчальними викликами та гармонійному поєднанні розумової та фізичної діяльності.

Також за результатами опитування, було з'ясовано, що всі учасники (100%) вважають, що фізична культура та спорт сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, 85% також вважають, що ще вони впливають на розвиток їх психічної стійкості. Стосовно рівня фізичної підготовки, то 66,7% – задоволені своїм рівнем, 16,7% – частково і ще 16,6% – зовсім не задоволені.

Згідно результатів стосовно фізичних якостей, які потрібні особам для їх професії вчителя фізичної культури, то 83,3% обрали витривалість та спритність, а 16,7% – силу та гнучкість.

85,3% опитуваних підтвердили той факт, що дотримання особистої гігієни має важливу роль у здоров'язбереженні, а 14,7% – частково так вважають.

І 86,7% опитуваних вважають, що отримують середній обсяг фізичного навантаження під час занять спортом, а 13,3% – отримують великий.

Отже, згідно з отриманими результатами, більшість респондентів регулярно займаються фізичною активністю, що свідчить про загальне прагнення до здорового способу життя. Найпопулярнішими видами активності є футбол та командні види спорту (50,1%), фітнес і гімнастика (30,2%), бойові види (7%).

Більшість опитуваних вважають, що фізична культура і спорт позитивно впливає на навчання, допомагаючи покращити концентрацію, пам'ять і знизити рівень стресу, покращує здоров'я, сприяє розвитку психічної стійкості та підвищенню розумової працездатності.

Щодо рівня фізичної підготовки, 66,7% задоволені своїм рівнем, а серед важливих фізичних якостей для роботи 83,3% обрали витривалість і спритність. Заняття спортом підвищують продуктивність під час навчання у більшості опитаних, тоді як 86,7% вважають, що отримують середній обсяг навантаження під час занять.

Результати проведеного анкетування – опитування студентів 1 курсу магістратури спеціальності 017 Фізична культура і спорт за темою «Ставлення студентів до занять фізичною активністю та спортом, їх вплив на особистісний розвиток».

В анкетуванні приймали участь 27 респондентів: 24 особи – чоловічої статі та 3 особи – жіночої. Щодо 1-го питання «Як часто ви займаєтесь фізичною активністю або спортом?» 50% респондентів дали відповідь, що 3 і більше разів на тиждень, 33,3% дали відповідь рідше, ніж 3 рази на тиждень та 16,7% займаються щодня.

На 2 питання «Які основні цілі ви ставите перед собою, займаючись фізичною активністю або спортом?» 50% опитуваних відповіли, що займаючись фізичною активністю, вони ставлять перед собою за головну мету підтримання здоров'я та фізичної форми, 36,3% відповіли, що зниження стресу і покращення настрою та 13,7% дали відповідь, що для них важливі всі ці фактори.

Згідно результатам 3-го питання «Як ви вважаєте, чи впливають заняття фізичною активністю або спортом на ваш особистісний розвиток?» більшість студентів, а це 66,7% вважають, що фізична активність і спорт дуже впливають на особистісний розвиток, також 33,3% вважають, що не впливають.

На 4 питання «Які саме аспекти вашого особистісного розвитку покращуються завдяки заняттям фізичною активністю або спортом?» 56% респондентів дали відповідь, що це впевненість у собі та самооцінка, 33,7%, що самодисципліна та наполегливість, а от 10,3%, що комунікативні навички та вміння працювати в команді

По 5-му питанню «Чи відчуваєте ви покращення психологічного стану під час або після занять фізичною активністю або спортом?» отримані такі результати: 33,3% вважають, що так, але не завжди та 66,7%, що так навпаки завжди.

На 6 питання «Як ви вважаєте, чи впливає ваша фізична активність або заняття спортом на успішність у навчанні?» думки студентів розподілилися рівномірно – 33,3% дали відповідь, фізична активність впливає на успішність у навчанні, 33,3%, що не впливає та 33,3% відповіли, що їм складно дати відповідь на це запитання.

На 7 питання «Які фактори, на вашу думку, найбільше перешкоджають студентам регулярно займатися фізичною активністю або спортом?» респонденти відповіли: 16,7%, що їм заважає займатися спортом проблеми зі здоров'ям або фізичні обмеження, 33,3% – відсутність інтересу або мотивації, 33,3% – нестача вільного часу та 16,7% – всі ці фактори впливають.

На 8 питання «Чи вважаєте ви, що університет повинен приділяти більше уваги розвитку фізичної культури та спорту серед студентів?» більшість опитувачів – 66,7% відповіли, що так повинен,

16,7% – це не є для них пріоритетом та 16,7% – не можуть визначити для себе.

На 9 питання «Як ви оцінюєте свій рівень задоволеності власною фізичною формою та здоров'ям?» 66,6% опитувачів відповіли, що задоволенні власною фізичною формою та здоров'ям та 33,4% дали відповідь, що результат може бути кращим.

На 10 питання «Чи плануєте ви продовжувати займатися фізичною активністю або спортом після закінчення навчання?» більша частина опитувачів – 83,3% планують і далі займатися спортом та фізичною активністю, 16,7% – будуть за можливістю.

Провівши анкетування-опитування, щодо ставлення студентів до занять фізичною активністю та спортом, їх вплив на особистісний розвиток можна зробити висновок, що студенти зацікавлені в заняттях фізичною активністю і спортом, добре розуміють потребу в цьому для свого подальшого розвитку і як особистості, так і для професійного зростання.

Висновки. Практика свідчить, що ефективно впливати на стан здоров'я неможливо без особистих зусиль кожної людини, тому саме майбутні фахівці сфери фізичної культури і спорту мають своїм прикладом та власною вмотивованістю надихати інших до занять різними видами фізичної активності, бути дієвими рушіями цього складного процесу самовдосконалення.

Натомість сьогодні доводиться констатувати, що прогресивні цінності, які відіграють вирішальну роль у формуванні важливості збереження та зміцнення здоров'я, не усвідомлені більшою частиною

населення, не стали складовою його культури і життєдіяльності. А життя і здоров'я є найбільш цінностями, які має людина, а отже, підхід до них повинен бути серйозним, і виваженим та цілеспрямовано закладатися через формування світоглядної орієнтації сучасної молоді, що є перспективою подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башавець Н. А. Проблема рівня фізичної підготовленості студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. 3К(97). С. 52–56.
2. Башавець Н. А. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури, спорту та реабілітації. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка*. 2019. 1 (157). С. 7–11.
3. Башавець Н, Міхеєнко О., Жамардїй В. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до здоров'я та здорового способу життя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Випуск 33. С. 167–173.
4. Міхеєнко О. І., Литвиненко В. А., Лянной М. О., Лянна О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів під час навчання основ здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2. С. 63–71.
5. Міхеєнко О. І., Мешко Г. М., Литвиненко В. А., Дяченко-Богун М. М. Формування культури здоров'я студентської молоді як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. № 4 (129). С. 47–54.
6. Міхеєнко О., Ковальова О., Жамардїй В., Літвінов П. Діалектика здоров'я: психосоматичний аспект. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12. № 6. С. 66–72.

ЗБАГАЧЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРУ В ЕСТРАДНИХ РИТМАХ

ENRICHMENT OF PERFORMANCE MEANS IN THE PROCESS OF STUDYING A WORK IN POP RHYTHMS

У статті розкриті основні аспекти збагачення виконавських засобів у процесі вивчення твору в естрадних ритмах. Музична метрономія також особливо важлива в естрадному вокалі, оскільки вона є основним інструментом для передачі мелодичної та гармонійної структури твору за допомогою інтонації та динаміки. Як культурно-мистецьке явище естрада найтісніше пов'язана із суспільством. Тому в гуманітарних науках та мистецтвознавстві існує стійка традиція розглядати естрадне мистецтво як складову масової культури, але естрадне мистецтво з його загальними, родовими, жанровими та стилістичними відгалуженнями – це не тільки явище масової культури, воно виступає також як явище елітарної культури. Як вид мистецтва естрада має західні паралелі з кабаре, вар'єте, мюзик-холами та індустрією розваг, але не тотожна їм і є більш соціально та політично заангажованою. У сферу естрадного музичного мистецтва входить досить широкий і складний конгломерат стилів і жанрів, знайомство з якими значно розширює кругозір музикантів-початківців, поглиблює їх знання про музику різних епох і напрямів, сприяє розвитку їх загальних і спеціальних музичних здібностей.

Для студентів спеціальності 014.13 «Середня освіта (Музичне мистецтво)» КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради в рамках дослідження нами запропоновано поуправлятися музичною імпровізацією за допомогою методу «Ритм зі знаками». Цей метод дозволив студентам відкрити для себе музику через гру досвіду, розширити свої музичні ресурси та надає широкий вибір інструментів для виконання естрадних творів, різноманітних мистецьких, освітніх чи терапевтичних проєктів.

При цьому оволодіння естрадного музичного мистецтва не тільки доповнює та розширює зміст процесу вивчення твору в естрадних ритмах, а й сприяє активізації та поглибленню процесу навчання.

Ключові слова: виконавські засоби, естрадні ритми, музичне мистецтво, ритм, музичний ритм, метод «Ритм зі знаками».

The article reveals the main aspects of enrichment of performance means in the process of studying a work in pop rhythms. Musical metronomy is also especially important in pop vocal, since it is the main tool for transmitting the melodic and harmonic structure of a work through intonation and dynamics. As a cultural and artistic phenomenon, pop is most closely connected with society. Therefore, in the humanities and art history there is a strong tradition of considering pop art as a component of mass culture, but pop art with its general, generic, genre and stylistic branches is not only a phenomenon of mass culture, it also acts as a phenomenon of elite culture. As a form of art, pop has Western parallels with cabaret, variety shows, music halls and the entertainment industry, but is not identical to them and is more socially and politically engaged.

The field of pop music includes a fairly wide and complex conglomerate of styles and genres, acquaintance with which significantly expands the horizons of novice musicians, deepens their knowledge of music of different eras and directions, and contributes to the development of their general and special musical abilities.

For students of the specialty 014.13 "Secondary education (Musical art)" of the KZVO "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, as part of the study, we proposed to master musical improvisation using the "Rhythm with signs" method. This method allowed students to discover music for themselves through the game of experience, expand their musical resources and provide a wide selection of instruments for performing pop works, various artistic, educational or therapeutic projects.

At the same time, mastering pop music not only complements and expands the content of the process of studying a work in pop rhythms, but also contributes to the activation and revitalization of the learning process.

Key words: performing arts, pop rhythms, musical art, rhythm, musical rhythm, method "Rhythm with signs".

УДК 378.147.091.3-043.86

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.24>

Бовканюк П.О.,
викладач баяна циклової комісії
народних інструментів
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

П'явка І.М.,
викладач акордеону циклової комісії
народних інструментів
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Музика є улюбленим видом дозвілля серед молоді. По-перше, музика може впливати на ключові аспекти розвитку особистості – наприклад, на естетику; ідентичність; соціалізація; регуляція емоцій і подолання; особистість і мотивація; гендерні ролі; та позитивний розвиток молоді. Цей перелік впливу музики на розвиток не є вичерпним, але все ж він служить надійною основою. По-друге, музика може діяти як захисний фактор і фактор ризику в підлітковому віці. Ці фактори складні й вимагають урахування взаємодії між людиною, контекстом і музикою. По-третє, музика може

слугувати допоміжним компонентом у профілактиці та втручанні для підлітків. Це надихає, оскільки підлітки можуть отримати більше користі від профілактичних і клінічних ініціатив, які відображають і поважають їхню молодіжну культуру. Тобто мова йде про цілеспрямований вплив музики на суспільне самопочуття, настроїв колективів людей і, отже, їхнє здоров'я. Музика – це той самий стимулятор ритму.

Ритм відіграє важливу роль у тому, як ми сприймаємо світ і спілкуємося з ним, також відіграє певну роль у слуханні, у мові, у розумінні мови в шумних місцях, у ходьбі та навіть у наших почуттях один до одного.

Ритм – це набагато більше, ніж складова музики. Тим не менш, музика – це, мабуть, те, що вперше спадає на думку, коли ми чуємо слово ритм: гра на барабанах, джаз, рок-н-рол, маршируючі оркестри, вуличні артисти з дерев'яними ложками, барабанні кола, такт, тупіт-топ-хлоп – we will, we will rock you – пригоди на танцполі, бітбоксинг, мантри та молитви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливу увагу слід звернути на дослідження: української естрадно-пісенної творчості (І. Бобул), відкритої інтерпретації (О. Бензюк), музично-виконавського мистецтва (Т. Глушук), на особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору (О. Горбенко, О. Самойленко).

Значна увага приділяється аналізу естрадного вокально-виконавського мистецтва (А. Бойко, І. Бобул, М. Дружинець, Т. Каблова, В. Тетеря),

Мета статті. Головною метою цієї роботи є представити деякі аспекти щодо збагачення виконавських засобів у процесі вивчення твору в естрадних ритмах.

Методи дослідження. Ми застосовували сукупність наступних методів дослідження: аналіз філософської, психолого-педагогічної,

науково-методичної літератури, навчальної та нормативної документації в системі вищої педагогічної освіти для з'ясування стану окресленої проблеми; систематизація, синтез, узагальнення, що уможливили розкриття сутності проблеми, формулювання понятійно-термінологічного апарату.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні багато людей займаються слуханням або відтворенням різної популярної музики, щоб оцінити музику уподобання та досвід цих людей можуть дати дослідження музичної психології. Виконавські засоби включають у себе різноманітні прийоми та елементи, які музикант використовує для створення музичного образу довгих і коротких звуків (рис. 1).

Збагачення виконавських засобів потребує постійного процесу, який дозволяє музиканту досягти вищого рівня майстерності, виразності та індивідуальності у виконанні музичних творів [8]. Особливо актуальним це питання є для виконавців естрадної музики, де широкий спектр стилів та жанрів вимагає від музиканта гнучкості, креативності та постійного пошуку нових звукових рішень (табл. 1).

Також рекомендують використовувати вправи та методики: *вокальні вправи*: розспівування, гами,



Рис. 1. Виконавські засоби

Таблиця 1

Основні напрямки роботи над виконавськими засобами

Напрямки роботи	
Розвиток вокальних даних	розширення діапазону: систематичні вокальні вправи допоможуть збільшити діапазон голосу, що дозволить виконувати більш складні музичні фрагменти; розвиток дихання: глибоке і контрольоване дихання є основою для потужного і виразного звучання; формування тембру: експерименти з різними тембрами (глубокими, ніжними, драматичними); розвиток дикції: чітка і виразна дикція забезпечує зрозумілість тексту пісні.
Розвиток рухової культури	сценічна рухливість: вивчення різних хореографічних елементів, пластики, міміки; взаємодія з музикою: рухи повинні бути органічно пов'язані з музичним супроводом; створення образу: рухи допомагають створити певний образ і передати емоції пісні.
Розвиток музичної інтерпретації	глибоке розуміння тексту: аналіз змісту пісні, виявлення головної ідеї; вираження емоцій: передача емоційного забарвлення пісні за допомогою голосу, рухів, міміки; створення власного образу: розробка унікального виконавського образу.
Розвиток імпровізаційних навичок	мелодійна імпровізація: використання різних музичних прийомів для створення нових мелодичних ліній; ритмічна імпровізація: експерименти з різними ритмічними малюнками; текстова імпровізація: створення нових текстів на задану тему.

арпеджіо, лігатури, трелі; *дихальні вправи*: діафрагмальне дихання, дихання на підтримку звуку; *артикуляційна гімнастика*: вправи для розвитку чіткості вимови; *хореографічні заняття*: вивчення базових рухів, імпрровізації; *робота над мімікою*: вправи для розвитку виразності обличчя; *аналіз виконання професійних артистів*: вивчення їхніх прийомів і стилів; *запис і прослуховування власного виконання*: аналіз сильних і слабких сторін.

У музиці, якою людина висловлює свій внутрішній світ, головними засобами висловлювання є мелодія, гармонія (акордове обрамлення мелодії), і ритм.

Наявність мелодії у процесі побудови музичного твору є цілком логічною, нам важко уявити музику без мелодії. У європейській музиці аж до XX століття мелодії належала чільна роль, якщо вона і була відсутня у творі, то на коротких його проміжках (якими були, наприклад, темброво-гармонічні зв'язки). Мелодія завжди була носієм головної думки твору.

За часів І. Баха, Г. Генделя та А. Лотті (перша половина XVIII століття, період бароко) розвиток мелодії досяг свого апогею. Поліфонічні твори представляли по суті стрункий і ретельно вивірених поєднання кількох мелодій, де гармонія була результатом злиття цих голосів. Таким чином, в основі розвитку музичного твору доби бароко лежав горизонтальний лінійний рух певної кількості голосів [1].

Гармонія стала дуже важливим засобом у розвитку музичного твору з моменту утвердження тональності та ладового мислення (період класицизму, друга половина XVIII ст.). Гармонія покликала висловити та поглибити настрій тексту, розкрити його емоційну складову. Одна й та сама мелодія, будучи по-різному гармонізована, може набувати досить контрастного настрою.

Наприкінці XIX століття композитори вичерпали майже всі тонально-гармонічні ресурси. Пізні романтики застосували найскладніші гармонійні схеми переходу у близькі і далекі тональності; замість тризвучтя септакорд став основною гармонійною одиницею. Складна альтерація акордів (аж до розщеплення – одночасного підвищення та зниження звуку в рамках одного акорду) у сумі з хроматизованою мелодією в результаті розхитували тональність, порушували відчуття ладової стійкості, – по суті, це відповідало завданням та цілям композиторів-романтиків [6].

Таким чином, мелодія, гармонія та ритм – це провідні засоби музичної виразності (крім них, існує чимало інших, можна сказати, допоміжних засобів – тембр або забарвлення звуку; динаміка або сила звуку; лад, виражений переважанням мажорних або мінорних акордів та ін.), які завжди представлені у творі у тісній взаємодії. І саме їх поєднання, комбінування є найоптимальнішим

засобом досягнення правдивого результату, якого домагається композитор, спираючись на літературну основу.

Тривале використання у творі лише мелодії, лише гармонії чи лише ритму видається мало ефективним (одного засобу, як правило, буває недостатньо для повноцінного вираження думок і почуттів, закладених у літературному першоджерелі; також відсутність одного з перелічених вище засобів призводить до швидкої втоми слухача, через більший одноманітності) [3].

Кожен із засобів грає свою певну роль, що дає можливість ретельного аналізу. Але зараз пропонуємо зосередити свою увагу на ритмі.

Ритм у популярній музиці часто є складним явищем з багатьма взаємозалежностями між різними музичними шарами та параметрами звуку, між різними можливими перцептивними інтерпретаціями та між перцептивними процесами (знизу вгору) і вивчені схем (зверху вниз) [4].

Досвідчені слухачі різних видів популярної музики знайомі з деякими стилістичними особливостями, напр. аспекти звуку і ритму, який відрізняється від інших видів тональної музики.

Зокрема, А. Габріельссон (1986) зазначав, що ритм у музиці включає аспекти на три рівні: як частина музичного спілкування ритм може бути з точки зору виконавця (також композитор і нотні зображення), засіб (повітряні хвилі/звуки) і реакції людини на певні властивості звукових послідовностей. Ритмічні реакції можна розділити на поведінкові аспекти (наприклад, рухи тіла), психофізіологічні реакції (наприклад, частота пульсу та дихання) та нарешті досвід ритму з його різними вимірами.

У послідовності досліджень використовують судження про подібність і оцінку розмірів ритму, які випадково включали: когнітивні перцептивні аспекти або структурні властивості (метр, акцентування першого такту, різновид базового малюнка, рівномірність/простота проти варіації/складності), кілька перцептивно-емоційних аспектів або властивості руху та емоційні аспекти [6].

Термін ритм (грец. *ῥυθμός* – розміреність) походить від давньогрецького, де означає струмувати, текти, розтікатися тощо. У цьому греки мали на увазі саме мірне протягом. Термін вже в античності вийшов за межі музичного мистецтва. А зв'язок ритму з поняттям часу пізніше звела їх у філософську категорію. Але зупинимось винятково на музичному аспекті.

Термін «музичний ритм» належить до найбільш проблемних та гостро дискутованих у науці. Оскільки за традицією музикознавство орієнтується переважно на композиторську музику так званого «класико-романтичного періоду» (з додаванням бароко), музичний ритм у ці епохи найчастіше визначається як регулярне, періодичне наслідування акцентів, тобто рух розмірене,

обмежене схемою. Таке розуміння ритму фактично ідентичне метру.

За визначенням, ритмом називають організовану послідовність звуків. Роль ритму (або метроритму) – організувати, упорядкувати музику. Якщо звуки мелодії чи гармонії не оформлені ритмічно, це просто набір музичних елементів, безладна чи навіть хаотична послідовність, яка не сприймається як щось цілісне, логічно взаємопов'язане. Іноді музика виконується в манері імпровізації (з вільним трактуванням темпу), але й у такому разі вона організована загальним ритмічним пульсом, і на якомусь етапі все одно приходиться до ритмічної стабільності [9].

У вузькому значенні ритм – це послідовність тривалостей звуків, абстрактна від висоти. У більш широкому сенсі ритм – це будь-яка «протягом» тривалостей, поділена або не поділена на регулярні (періодичні, повторювані) часові відрізки. Ритм – це організація музики в часі (існує подібне визначення: тимчасова організація – впорядкування часу в музиці). Однак при цьому ритм не прив'язаний до жодних абсолютних одиниць виміру часу (секунд, хвилин тощо.), в ньому задані лише відносні тривалості нот і пауз. Таким чином, ритм у музиці – поняття завжди відносне.

Ритмічна структура музичного твору утворена послідовністю тривалостей – звуків та пауз.

У писемній традиції музичний ритм фіксують за допомогою музичної нотації.

Музичний ритм тісно пов'язаний із поняттям темпу. Ритм організований за допомогою тактів, де музичний час як одиниця розміру має тривалість, будучи метричним часом. Отже, темп – це швидкість, яка залежить від одиниці тривалості (зазвичай такою є чверть або восьма, значно рідше – половинна тривалість).

Темпо-ритм конкретного музичного твору надзвичайно різноманітний і не утворюється тривалостями однакової величини. Між тривалістю різної величини виникають тимчасові відносини. Числові відносини тривалостей і пауз музикою може бути як кратними (сусідні тривалості виражаються відносинами 1:2, 1:3 тощо), і некротними (1:1,5) [5].

Поєднуючись, тривалості та паузи можуть утворювати ритмічний малюнок музичного твору. Стабільні, схематичні угруповання тривалостей в історії музики утворювали ритмоформули, які ставали маркерами (ритмічними ознаками) жанру та стилю, подібно до того, як у тисячолітніх монодичних культурах (наприклад, у православному знаменному співі та в католицькому григоріанському хоралі) найважливішим маркером ладу (рис. 2) [1].

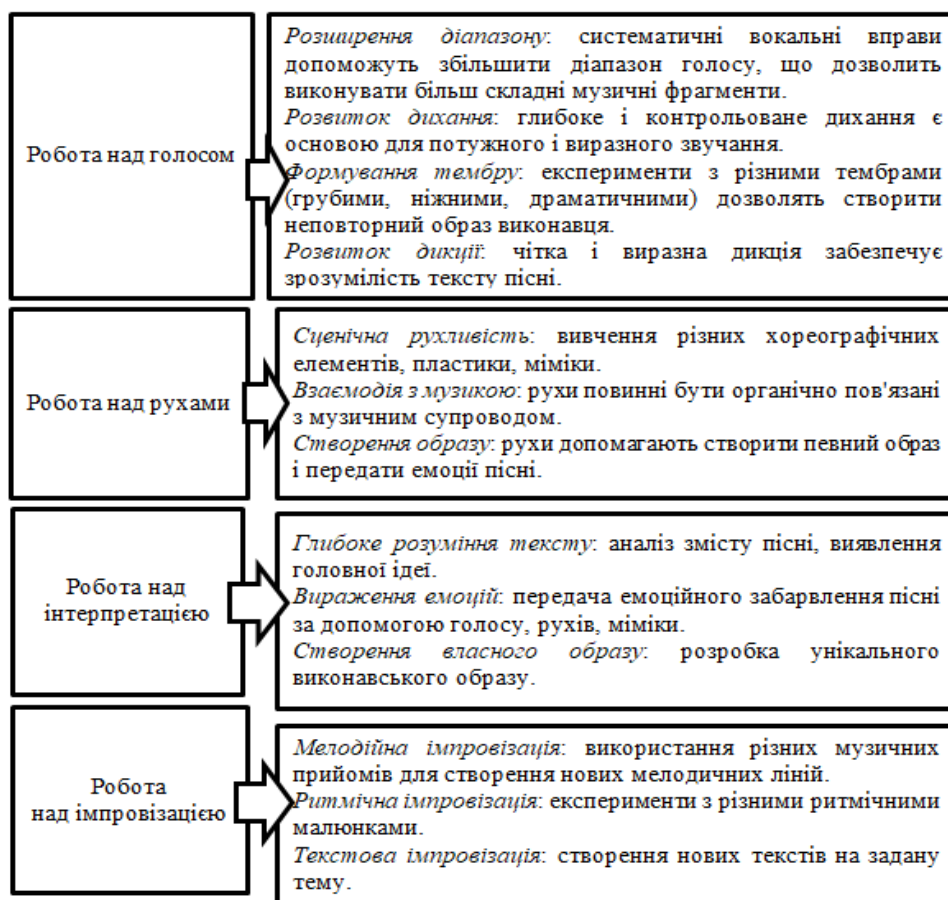


Рис. 2. Основні напрямки роботи над викон

Для студентів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради у рамках нашого дослідження ми запропонували поуправлятися з музичною імпровізацією за допомогою методу «Ритм зі знаками» (метод музичної імпровізації, який дозволяє створювати музику в реальному часі, виконану на 100% наживо) створеного музикантом Сантьяго Васкесом. Тобто ритм, мелодія та гармонія імпровізуються для створення унікального та неповторного музичного твору. Його аспектами є: бажання творити музику, яка робиться разом з іншими, щоб дати найкраще, що можливо, і усвідомлення присутності.

Він дозволяє візуалізувати ритмічні малюнки за допомогою графічних знаків, що значно полегшує процес навчання гри на музичних інструментах, особливо для дітей та початківців (рис. 3).

Ритм зі знаками починається як мова, але незабаром стає музичною грою, де кожному учаснику пропонується досліджувати власні музичні ресурси, обмінюючись ними з групою та досвідом колективного та творчого музикування. Цей інструмент, який дозволяє розвивати слухання, творчість, координацію, оцінку різноманітності, розуміння ролі та обов'язки в групі, а також здатність сприймати помилки як творчі можливості.

Під час такої роботи зі студентами ми відпрацьовували голосові, ритмічні та перкусійні ігри та вправи, і вивчили традиційні пісні та ритми з усього світу, щоб розширити музичний репертуар у сучасних імпровізаціях. Також, це був динамічний простір, де учасники могли виховувати та досліджувати власну музичність, охоплюючи нові елементи та ресурси створення музики, насолоджуючись досвідом спільного створення музики.

Отже, «Ритм зі знаками» – це музична жестова мова, яка дозволяє координувати ритміку імпровізації для будь-яких інструментів або виключно для голосів. Використовуючи понад 130 знаків

рук і тіла, диригент веде музикантів-виконавців створювати колективну композицію в реальному часі. Кожен знак відноситься до різних параметрів музики (ритм, мелодія, гармонія, структура, повторення, поліфонія, унісон тощо), або пропонує конкретні пріоритети або цілі, що служать керівними принципами при створенні музичного твору.

Ми запитали у студентів 3 курсу, яка ж перевага методу «Ритм зі знаками» у процесі вивчення естрадного твору.

Зокрема, Мирослава зазначила, що розташування учасників базувалася на інструментах, на яких кожен грав, тобто в секціях (голос, ударні, духові, струнні тощо), а в кожній секції вони організовані за тембром і налаштуванням, наприклад, голоси будуть розділені на баритон, тенор, сопрано тощо. Якщо дві людини використовують один і той же інструмент, вони знайдуть один одного разом.

Олександр говорив про те, що візуальне представлення ритму допомагає краще зрозуміти його структуру, а регулярні заняття за цим методом розвивають вміння чути і відтворювати різні ритмічні малюнки.

Максим та Іван зазначили, що це розвиває логічне мислення а ігрова форма навчання робить процес навчання більш цікавим і ефективним.

Також ми звернули увагу та те, цей метод «Ритм зі знаками» допомагає вивчення основних знаків. Спочатку студенти вивчають основні знаки, які відповідають різним тривалостям нот (доля, чверть, половина тощо). Також вони складають ритмічні малюнки за допомогою цих знаків; відтворюють складені ритмічні малюнки на музичному інструменті; можна грати в ритмічні ігри для закріплення матеріалу.

Таким чином, вивчення твору в естрадних ритмах – це захопливий процес, який дозволяє не лише освоїти новий музичний матеріал, а й розвинути власні виконавські навички. Для досягнення максимального результату важливо звернути увагу на збагачення виконавських засобів.

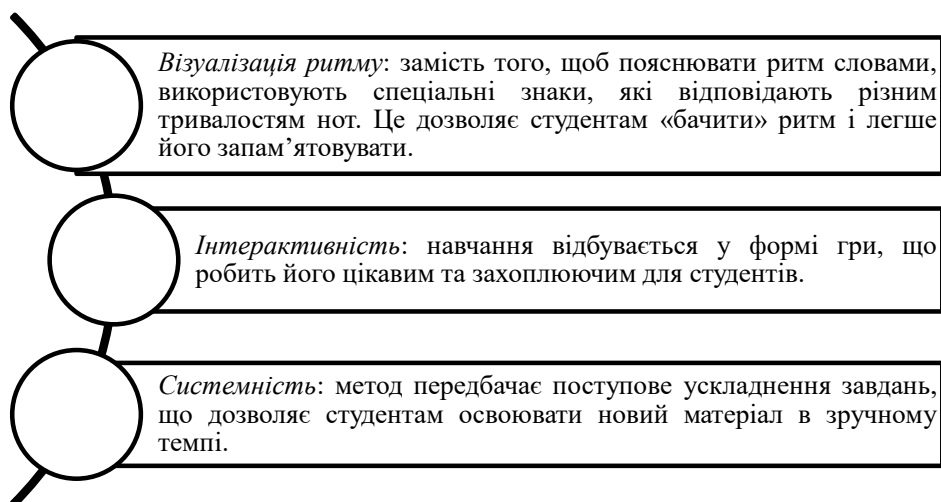


Рис. 3. Основні принципи методу

Шляхи збагачення виконавських засобів проходять через:

- *глибокий аналіз твору*: визначення жанру, стилю, епохи, виявлення основної ідеї та настрою, аналіз гармонії, мелодії та ритму;
- *розвиток музичного слуху*: слухання записів професійних виконавців, виконання вправ на розвиток музичного слуху, аналіз власної гри та виправлення помилок;
- *експерименти з темпом, динамікою та артикуляцією*: створення різних інтерпретацій твору, використання нестандартних прийомів виконання, пошук власного звуку;
- *використання додаткових музичних інструментів*: аранжування твору для інших інструментів, введення імпровізаційних елементів;
- *співпраця з іншими музикантами*: створення ансамблів та груп, обмін досвідом та ідеями;
- *заняття з педагогом*: отримання індивідуальних рекомендацій, розбір технічних труднощів, розвиток музичної свідомості.

Для збагачення виконавських засобів можна використовувати такі вправи:

- мелодійні вправи: гра на різних музичних інструментах, спів пісень, імпровізація на задану тему;
- ритмічні вправи: гра на ритмічних інструментах (барабани, кастаньєти), відтворення ритмічних малюнків, складання власних ритмічних патернів;
- динамічні вправи: гра форте і піано, плавне нарощування і зменшення звуку, використання динамічних штрихів;
- артикуляційні вправи: використання різних штрихів (стакато, легато, нон легато), робота над чистотою інтонації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. У світлі вище викладеного можна дійти висновку, що ритм – одне із центральних, основних елементів музики, що зумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі звуків у часі. Почуття музичного ритму – це комплексна здатність, що включає сприйняття, розуміння, виконання, творення ритмічної боку музичних образів. Без цієї здібності практично неможлива жодна музична діяльність, чи це спів, гра на інструменті, сприйняття чи твір музики.

Ритмічна пульсація або рухи як такі ще не утворюють музично-ритмічного переживання, хоч і є органічним компонентом, необхідною умовою його виникнення. Це пов'язано з тим, що ритм у музиці носій певного емоційного змісту. Отже, почуття ритму має як моторну, а й емоційну природу.

Почуття ритму (крім його організуючої ролі) характеризується як «здатність активно переживати (відбивати у русі) музику і тому тонко відчувати емоційну виразність тимчасового ходу музичного твору». Відомо, що художній образ музичного твору передається цілим комплексом засобів виразності:

звуківисотністю, ритмічною організацією, ладовими співвідношеннями, тембрами тощо.

Проте, варто враховувати, що з кожної епохи, історичного періоду характерний певний музичний ритм; будь-яка сильна композиторська індивідуальність своєрідна і неповторна, зокрема, й у тому, що стосується організації звукових концепцій у часі (тобто метроритму).

Ритм впливає насамперед на фізіологічну природу людини (сповільнюється або прискорюється дихання, змінюється серцебиття). Організм людини живе своїм ритмом, а сприйняття музичного твору вводить слухача до іншого музичного простору, створює інше ритмічне відчуття. На якийсь час слухач немовби існує в іншому ритмі. Вплив музики дуже саме тому, що ми відгукуємося на неї, насамперед, фізіологічно.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо із застосування інтегративних технологій навчання у ході педагогічної практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко А. Розвиток стилю Classical Crossover в естрадному вокально виконавському мистецтві. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті* : зб. наук. пр. Харків : ХДАДМ, 2016. С. 18–21.
2. Бобул І. Образ сучасної особистості в українській естрадно-пісенній творчості. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. Київ : Міленіум, 2017. С. 154–159.
3. Бобул І. Семантичні властивості вокально-естрадного виконавства у контексті теорії інтерпретації. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської національної музичної академії ім. А.В. Нежданової*. Одеса : Астропринт, 2017. Вип. 24. С. 190–201.
4. Бензюк О. «Відкрита інтерпретація»: до постановки проблеми. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 4. С. 46–49.
5. Глушук Т. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. 2016. № 1. С. 87–91.
6. Горбенко О. Особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору. *Наукові записки*. 2013. № 122. С. 20–25.
7. Дружинець М. Українська популярна музика в контексті євроінтеграції української культури. *International Scientific and Practical Conference «World science»: proceedings of the III International Scientific and Practical Conference «Topical researches of the World Science»*, 28 June 2017. Dubai, 2017. № 7 (23). Vol. 4. С. 4–7.
8. Каблова Т., Тетеря В., Вокально-естрадне виконавство України кінця XX початку XXI ст. Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку : наук. зб. Рівне : РДГУ, 2019. Вип. 32. С. 85–89.
9. Самойленко О. Теорія музикознавчої інтерпретації як напрям сучасної герменевтики. *Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського: Проблеми музичної інтерпретації*. Київ, 2011. Вип. 9 5. С. 3–11.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті висвітлюється актуальна проблема формування професійних компетентностей студентів у процесі навчання в технічних закладах вищої освіти. Особлива увага приділяється використанню технології розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) як інноваційного підходу до розвитку професійних та загальних компетентностей здобувачів вищої технічної освіти. Запропонована технологія дозволяє ефективно формувати здатність до аналізу, самостійного мислення, обробки й передачі інформації, що є важливими навичками в сучасному освітньому процесі та майбутній професійній діяльності.

У статті проведено ґрунтовний аналіз наукових підходів до визначення поняття «критичне мислення», представлених у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Підкреслюється, що критичне мислення є складним когнітивним процесом, що включає аналіз, оцінку, синтез інформації та вміння робити об'єктивні висновки. Автори зазначають, що розвиток критичного мислення є важливим етапом у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних приймати виважені рішення в умовах складних і змінних професійних ситуацій.

Особливу увагу приділено аналізу педагогічних технологій, що сприяють розвитку критичного мислення здобувачів технічних ЗВО. Серед них виокремлено як традиційні, так й інноваційні технології, які можуть бути інтегровані в освітній процес. До найбільш ефективних традиційних технологій належать лекційно-семінарські заняття, дискусії, практичні завдання та рефлексивне навчання. Інноваційні підходи включають проблемне та проєктне навчання, інформаційно-комунікаційні технології (мультимедіа), тренінгові методики, технології розвитку креативності, розвивального навчання та дистанційного навчання.

Особливий інтерес викликає технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП), яка має значний потенціал у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Ця технологія базується на інтеграції читання й письма в навчальний процес, що сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку аналітичних здібностей і вміння структурувати інформацію. У статті детально описано три основні стадії розвитку критичного мислення за допомогою цієї технології: виклик, осмислення та рефлексія.

На стадії виклику створюються умови для активізації попередніх знань здобувачів, формуються завдання, які спонукають до осмислення нової інформації. Стадія осмислення передбачає глибоке занурення в текстовий матеріал, аналіз основних ідей, виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Завершальним етапом є рефлексія, що спрямована на узагальнення отриманої інформа-

ції, формулювання власних висновків й обговорення результатів. У статті наведено приклади типів запитань, що можуть бути використані для стимулювання критичного мислення здобувачів на кожному з етапів.

Автори наголошують, що успішне впровадження технології РКМЧП в освітній процес сприяє не лише формуванню професійних компетентностей, а й розвитку універсальних навичок, таких як комунікація, самостійність, креативність і вміння працювати з великими обсягами інформації. Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо також сприяє адаптації випускників технічних ЗВО до умов сучасного ринку праці, де затребуваними є спеціалісти з високим рівнем аналітичного мислення та здатністю до прийняття нестандартних рішень.

Таким чином, у статті зроблено висновок про доцільність активного впровадження технології розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) у процес підготовки здобувачів технічних ЗВО. Зазначено, що така технологія має значний потенціал для підвищення якості професійної підготовки, сприяючи формуванню не лише спеціалізованих знань, а й комплексних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності в сучасному суспільстві.

Ключові слова: критичне мислення, професійні компетентності, студенти, технологія РКМЧП, читання та письмо, освітній процес, когнітивний процес, аналітичне мислення, інноваційні педагогічні технології, професійна підготовка.

The article addresses the pressing issue of forming professional competencies among students during their studies at technical higher education institutions. Special attention is given to the use of the technology of critical thinking development through reading and writing (CTRW) as an innovative approach to developing students' professional and general competencies. This technology effectively fosters the ability to analyze, think independently, process, and transmit information—skills essential in modern educational processes.

The article provides a thorough analysis of scientific approaches to defining the concept of "critical thinking," as presented in the works of domestic and foreign scholars. It highlights that critical thinking is a complex cognitive process that involves analyzing, evaluating, and synthesizing information, as well as making objective conclusions. The authors emphasize that developing critical thinking is a crucial step in preparing qualified professionals capable of making well-informed decisions in complex and dynamic professional situations.

Particular attention is paid to the analysis of pedagogical technologies that facilitate the development of critical thinking in students. Both traditional and innovative technologies that can be

УДК 378.377.159.955
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.25>

Бондаренко В.В.,
канд. пед. наук, професор,
завідувач кафедри філософії
та педагогіки професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Черкашина Ж.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри філософії та педагогіки
професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

integrated into the educational process are highlighted. The most effective traditional methods include lecture-seminar sessions, discussions, practical tasks, and reflective learning. Innovative approaches encompass problem-based and project-based learning, information and communication technologies (multimedia), training methods, creativity development techniques, developmental learning, and distance education. A special focus is placed on the technology of critical thinking development through reading and writing (CTRW), which has significant potential in shaping students' professional competencies. This technology is based on integrating reading and writing into the educational process, which enhances knowledge acquisition, analytical abilities, and the capacity to structure information. The article describes three main stages of critical thinking development using this technology: evocation, comprehension, and reflection. In the evocation stage, conditions are created to activate students' prior knowledge, and tasks are formulated to encourage understanding of new information. The comprehension stage involves deep immersion into textual material, analysis of key ideas, and identification of cause-and-effect relationships. The final stage, reflection, focuses on summarizing the acquired information, formulating personal conclusions, and discussing

the outcomes. The article provides examples of question types that can be used to stimulate students' critical thinking at each stage. The authors emphasize that the successful implementation of the CTRW technology in the educational process contributes not only to the formation of professional competencies but also to the development of universal skills, such as communication, independence, creativity, and the ability to work with large amounts of information. Additionally, the CTRW technology helps students adapt to the conditions of the modern labor market, where specialists with a high level of analytical thinking and the ability to make unconventional decisions are in demand. Thus, the article concludes that the active implementation of the CTRW technology in the training of students at technical higher education institutions is highly appropriate. This technology has significant potential for improving the quality of professional training, fostering not only specialized knowledge but also comprehensive skills necessary for effective professional activity in modern society.

Key words: critical thinking, professional competencies, students, CTRW technology, reading and writing, educational process, cognitive process, analytical thinking, innovative pedagogical technologies, professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Професійна освіта в закладах вищої освіти – це такий соціальний процес, який вимагає постійного розвитку та оновлення. Суспільство, наука, техніка й технології апіорі мають знаходитись у стані постійного розвитку, адже стагнація в будь-якому з цих напрямків розвитку – це шлях до самознищення держави.

Якісна вища освіта є тією проблемою, яка завжди стояла на порядку денному й завжди вимагала нагального вирішення. Не менш важливою ця проблема є й для України, адже сьогодні дуже гостро стоїть питання про захист нашої незалежності та відновлення усього зруйнованого агресорами. Традиційні підходи до навчання вже перестають задовольняти потреби економічного розвитку держави, на їхнє місце приходять такі, що відповідають потребам сучасного виробництва, тобто інноваційні. Сьогодні роботодавці очікують від випускників технічних закладів вищої освіти фахівців з новим типом мислення тих, хто вміє креативно мислити, хто вміє приймати нестандартні рішення й брати за них відповідальність, хто вміє аналізувати та робити висновки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційні репродуктивні технології навчання у закладах вищої освіти, де основними методами навчання були класичні лекції та семінари, це вже архаїзм не здатний задовольнити сучасні вимоги до професійної підготовки випускників ЗВО.

Сучасна реальність формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти включає не лише набір сучасних професійних знань, вона потребує й серйозних змін у науково-методичних,

психолого-педагогічних й організаційних умовах професійної підготовки.

Однією з умов осучаснення вищої технічної освіти є формування у здобувачів освіти навичок критичного мислення, вибору ними програм навчання, курсів, дисциплін і форм навчання.

Ідея формування навичок критичного мислення не нова в педагогіці, вона отримала свій розвиток у Сполучених Штатах Америки та має глибоке коріння у працях видатних американських психологів XX століття, таких як В. Джемс та Дж. Д'юї, К. Мередіт, Д. Оглом, Д. Стіл і Ч. Темплом. Саме вони методично обґрунтували та розробили технологію розвитку критичного мислення, тобто уміння здобувачами освіти аналізувати інформацію, синтезувати її та ефективно працювати з нею.

Серед українських науковців і педагогів-практиків проблемами розвитку критичного мислення у здобувачів освіти, а також у розробленні теоретико-концептуальних засад педагогічних впливів на його формування, зокрема в умовах вивчення професійних дисциплін займалися К. Баханов, О. Пометун, О. Тягло, С. Терно та інші [2, с. 33].

До теоретико-методологічних основ дослідження розвитку критичного мислення можна віднести кілька ключових підходів. Зокрема, це: системно-діяльнісний підхід (В. Краєвський, М. Махмутов, М. Скаткін), відносницький підхід (І. Бех, А. Бойко), ціннісно-зорієнтований підхід (В. Білоусова, О. Тягло), особистісно-зорієнтований підхід (І. Бех, А. Власенко) [1, с. 66].

Кожен із цих підходів забезпечує цілісне уявлення про механізми та педагогічні засоби розвитку критичного мислення здобувачів освіти, що

є важливим для формування їхньої особистісної та професійної компетентності.

Незважаючи на те, що термін «критичне мислення» відомий дуже давно у професійній мові педагогів-практиків в Україні це поняття стало вживатися порівняно недавно. О. Пометун визначає критичне мислення як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати способи розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [3, с. 90].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Перед тим як розкрити технологію розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП), ми вважаємо за необхідне уточнити саму концепцію «критичного мислення». Сьогодні в наукових джерелах можна знайти різні визначення критичного мислення. Як стверджують сучасні вітчизняні науковці й педагоги-практики, критичне мислення дозволяє людині сприймати й осмислювати навколишню реальність на більш широкому масштабі, виходячи за традиційні межі та можливості сприйняття й усвідомлення.

Зазначимо, що Л. Ткаченко визначає критичне мислення як властивість особистості та описує його як мислення самостійне, відповідальне, неупереджене. Носій критичного мислення характеризується допитливістю та гнучкістю, наявністю певного рівня сумніву, здатністю до з'ясування причин і передбачення наслідків, до пошуку альтернативних рішень через об'єктивне оцінювання припущень; є засобом захисту від маніпулятивних впливів та сприяє самовдосконаленню індивіда через особистісну рефлексію. Також автор виділяє складові критичного мислення [5, с. 33].

На думку С. Терно, критичне мислення є усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим і самоорганізованим процесом. Важливими компонентами критичного мислення, на думку науковця, є такі: схильність до сумнівів, самостійність та гнучкість, пошук доказів, перевірка обґрунтованості здобутих знань [4, с. 5–13].

Метою статті є дослідження використання технології розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) як інноваційного підходу до формування професійних та загальних компетентностей здобувачів технічних закладів вищої освіти, а також аналіз педагогічних технологій, які сприяють розвитку критичного мислення в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Відштовхуючись від аналізу значної кількості визначень поняття критичного мислення, які пропонують вітчизняні науковці та педагоги-практики ми можемо стверджувати, що всі вони мають певне спільне раціональне зерно, адже всі вони під критичним мисленням розуміють сукупність умінь та здібностей до аналітичної, рефлексивної, дослідницької, критичної, самостійної інтелектуальної діяльності [2, с. 45].

Виходячи з цього, ми визначаємо головне завдання сучасної вищої школи, яке полягає у створенні таких умов навчання, що сприяють розвитку високої культури критичного мислення здобувачів технічних ЗВО, що дозволяє вирішувати проблеми в професійній діяльності та бути затребуваним у суспільстві й на ринку праці.

Одним з важливих завдань методики розвитку критичного мислення є створення умов впровадження в освітній процес вищих технічних ЗВО даної інноваційної технології. Згідно сучасної педагогіки лише одного змісту навчального матеріалу замало для автоматичного формування критичного мислення. Даній меті повинні слугувати також відповідні дидактичні засоби. Деякі з них мають ефект вже на початковому рівні. Один з них – активне використання письма та читання.

Письмове мовлення робить видимим процес викладу думок. Читаючи текст, здобувач освіти має змогу проаналізувати логіку викладу й зробити певні висновки для себе, стимулювати їх до постановки і обговорення запитань, наприклад: яка інформація в тексті є важливою; що можна було б вилучити з тексту без порушення аргументації; чи можливо замінити місцями абзаци, не порушивши логіку подій, тощо. Під час процесу продуктивної письмової діяльності здобувач освіти повинен мислити самостійно, використовувати весь накопичений багаж знань. Окрім того, він повинен сформулювати свою особисту точку зору й вибудувати систему аргументації відповідно до поставленої ним мети [6, с. 88].

Розглянемо технологію РКМЧП на прикладі дисципліни (модулю) «Теорія та практика професійно-технічного навчання» у процесі навчання здобувачів освіти за напрямом підготовки «015.32 Професійна освіта. Електроніка, метрологія та радіотелекомунікації».

Технологія РКМЧП являє собою трьохстадійний процес: виклик – осмислення – рефлексія.

Ми використовуємо методи активного (рефлексивного) письма – заповнення таблиць, написання есе, маркування тексту спеціальними позначками, виділення ключових слів, ідей, думок автора, а також методи активного (уважного) читання: лекція, читання статей, хрестоматій, читання з зупинками. Важливе значення в процесі навчального заняття мають методи організації групової, парної

та індивідуальної роботи: відповіді на поставлені питання, дискусії, форум, інтерпретація тексту.

На стадії «виклику» відбувається актуалізація попередніх знань, уточнення наявних знань за допомогою питань, які ставить перед собою магистрант: «Що я знаю з цієї теми?», «Про що хочу дізнатись?». Перша стадія «виклику» допомагає створити мотивацію до вивчення нового матеріалу, встановити зв'язок з раніше отриманою інформацією. Реалізація технології креативного мислення за допомогою читання й письма у процесі навчання здобувачів технічних ЗВО можлива через різноманітні прийоми. Вони виявляються «зануреними» у проблему передбачуваної для вивчення теми. Для цього ми використовуємо такі прийоми, як: мозковий штурм; розповідь за ключовими словами; питання; графічне узагальнення матеріалу (схеми й таблиці); правильні та неправильні твердження (судження), демонстрація ілюстрацій (відеоматеріалів), банк ідей.

Здобувачам пропонується самостійно вивчити матеріал, взяти участь у форумі, написати есе, відповісти на питання, виконати тестові завдання.

Стадія друга – «Осмислення» спрямована на вивчення нової інформації. Здобувачі повинні не тільки осмислити інформацію, а й порівняти її з раніше вивченим. На цьому етапі можливе застосування таких методів: «Інсерт» (маркування тексту, читання з позначками), самостійне читання лекції; читання з зупинками; пошук відповідей на поставлені питання; заповнення таблиць. Отже, на цій стадії здобувачі здійснюють контакт з новою інформацією, готуються до аналізу та обговорення прочитаного. На цьому етапі ми пропонуємо фахові статті, що відповідають дисципліні, для вдумливого читання та розмірковування про прочитане.

Третя стадія «Рефлексія» спрямована на системний узагальнюючий аналіз отриманої інформації на основі вивчення нового матеріалу, формування оціночного судження, висновків. На стадії «рефлексії» здобувачі закріплюють нові знання, доповнюють, у деяких випадках перебудовують власні уявлення про об'єкт, включаючи в них нові поняття, визначення, закономірності.

Завдання викладача полягає в тому, щоб стимулювати здобувачів виражати нові ідеї та інформацію власними словами, щоб вони самостійно вибудовували причинно-наслідкові зв'язки прочитаного, оскільки здобувачі найкраще запам'ятовують те, що вони зрозуміли у власному контексті, виражаючи це своїми власними словами.

Як наслідок такої роботи у здобувачів формується «нове» знання про об'єкт, що вивчається. При цьому «нове» знання є міцним, оскільки здобуте в результаті власних міркувань та висновків, обміну думками, взаємного опитування. У процесі обміну думками з приводу прочитаного або

почутого здобувачі отримують можливість усвідомити, що один і той самий текст може викликати різні оцінки, які відрізняються як за формою, так і за змістом.

Методи навчання, що використовуються на цій стадії: есе, дослідження з окремих питань, заповнення таблиць (підсумкової або концептуальної), прийом «прогнозування», прийом «знайди ризики», прийом «знайди недоліки», встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прийом «ключові слова» (терміни), відповіді на поставлені питання, форум, оформлення висновку, анотації.

Великого значення в технології РКМЧП мають різні типи запитань, оскільки саме правильно сформульовані запитання можуть мотивувати здобувачів до аналітичного мислення. Сучасні науковці систематизували можливі типи запитань відповідно до компонентів когнітивної діяльності:

1. Питання формального рівня, спрямовані на відтворення інформації та в розвитку пам'яті.

2. Завдання на переклад – це завдання, що пропонують трансформацію здобувачами інформації в інших образах, тобто відтворення інформації через власні асоціації та власну думку.

3. Питання на інтерпретацію спрямовані на роз'яснення, тлумачення тексту з метою усвідомлення його сенсу.

4. Питання на застосування – це запитання, які дають можливість здобувачам перенести отримані знання на нові навчальні умови.

5. Питання, що передбачають нестандартні рішення.

6. Питання на аналіз, спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

7. Питання на синтез, спрямовані на виявлення деталей, особливостей, частин у єдності та взаємозв'язку з іншими з метою узагальнення відомостей в єдине ціле, тобто з'єднання або об'єднання розрізнених понять в єдину, загальну інформацію.

8. Питання на оцінку, що вимагають висловлення власної думки.

Відповіді на запитання можуть бути у формі анотації статті, це може бути групова дискусія або форум, це може бути індивідуальний або груповий усний аналіз, проєкт та інтерпретація статті. Потрібно зазначити, що запитання, поставлені викладачем, – це не просто спосіб стимулювання активності процесу рефлексії, але це також і спосіб показати здобувачам технічних ЗВО шлях до самостійної рефлексії.

Висновки. Таким чином, на наш погляд, технологія РКМЧП є однією з досить ефективних інноваційних технологій для розвитку критичного мислення здобувачів технічних ЗВО під час проведення занять з професійних дисциплін. Якщо слідувати трьома запропонованими стадіями у роботі

з текстом, то ми зможемо не тільки підвищити інтерес здобувачів до навчальної дисципліни, а й зможемо сприяти розвитку в них навичок критичного мислення. Більше того, дана технологія дозволяє реалізувати вимоги щодо модернізації системи вищої освіти на основі компетентнісного та проєктно-діяльнісного підходів, впроваджувати активні та інтерактивні технології у процес професійного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій укр. школі: навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта / Анна Лякішева, Валентина Вітюк, Ірина Кашуб'як. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.
2. Парамонова Є. С. Розвиток критичного мислення молодших школярів засобом технології РАФТ: кваліфікаційна робота / науковий керівник – к. філол. н., доц. Ірина Володимирівна Онищенко. Кривий Ріг, 2023. 100 с.
3. Пометун О.І. «Критичне мислення як педагогічний феномен». *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
4. Терно С. Розвиток критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. № 4. С. 5–13.
5. Ткаченко Л. Структура критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 5. С. 32–35.
6. Шатунова М. О. Формування критичного мислення молодших школярів засобом технології групового навчання на уроках читання. кваліфікаційна робота науковий керівник – к. філол. н., доц. І.В. Онищенко. Кривий Ріг, 2019. 106 с.

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

DEVELOPING ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING AT H.S. SKOVORODA KHNP

Стаття присвячена вивченню досвіду формування академічної доброчесності у контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців у ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Акцентовано увагу на викликах, що постають перед системою освіти України в сучасних реаліях. З'ясовано, що формування академічної доброчесності у ХНПУ імені Г.С. Сковороди є одним з пріоритетних перспективних напрямів діяльності університету, зокрема у сфері розробки інноваційних освітніх компонентів з акцентом на етичні аспекти освіти, створення платформи для інтерактивного навчання етики, розширення співпраці з міжнародними освітніми установами та участь у грантових програмах.

Аналіз досвіду формування академічної доброчесності в ХНПУ імені Г.С. Сковороди засвідчує низку проєктів і заходів, які сприяють формуванню академічної доброчесності серед здобувачів і викладачів, зокрема: вебінари «Знайомство з Research4Life: початок використання», «Знайомство з Research4Life: ефективний пошук у колекціях», воркшопи «Мотивація здобувачів освіти до навчання як складник академічної доброчесності», тренінги «Онлайн сервіси наукової бібліотеки», «Можливості використання антиплагіатної системи StrikePlagiarism.com», відеопроєкти «Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності».

Основна увага зосереджена на аналізі діяльності викладачів університету, які активно впроваджують цифрові технології з метою формування доброчесного освітнього та наукового середовища. Так, наголошується на використанні системи перевірки текстів на плагіат StrikePlagiarism.com, створенні інтерактивних курсів, доступних на платформі Moodle, що акцентують увагу на дотриманні етичних норм в освіті. Окреслено перспективні напрями, які сприятимуть створенню якісного освітнього середовища на принципах академічної доброчесності.

Ключові слова: академічна доброчесність, професійна підготовка, здобувачі освіти, освітнє середовище, етичні норми.

The article is devoted to studying the experience of developing academic integrity in the context of modern requirements for future specialists' professional training at H.S. Skovoroda KhNPU. The focus is on the challenges posed by modern realities to the education system in Ukraine. It is found that the formation of academic integrity at H.S. Skovoroda KhNPU is one of the priority areas of the university's activity, in the field of developing innovative educational components with an emphasis on ethical aspects of education, creating a platform for interactive teaching of ethics, expanding cooperation with international educational institutions and participating in grant programs.

The analysis of the experience of developing academic integrity at H.S. Skovoroda KhNPU testifies several projects and events that contribute to the formation of academic integrity among students and teachers, in particular: webinars "Introduction to Research4Life: Getting Started", "Introduction to Research4Life: Effective Search in Collections", workshops "Motivation of Applicants to Study as a Component of Academic Integrity", training "Online Services of the Scientific Library", "Possibilities of Using the Anti-Plagiarism System StrikePlagiarism.com", video projects "Academic Integrity and Artificial Intelligence in Educational and Scientific Activities".

The primary focus is analyzing the activities of university teachers who implement digital technologies to form an honest educational and scientific environment. Thus, using the StrikePlagiarism.com plagiarism checking system is emphasized, as well as creating interactive courses available on the platform Moodle, which focus on compliance with ethical norms in education.

Future directions that will contribute to creating a high-quality educational environment based on the principles of academic integrity are outlined.

Key words: academic integrity, professional training, students, educational environment, ethical norms.

УДК 001:343.533]:378.4(477.54)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.26>

Борисов В.А.,
канд. філол. наук, доцент,
проректор з навчально-наукової роботи
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Єсьман І.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Академічна доброчесність є сьогодні маркером, що визначає якість освітньої діяльності, ефективність професійної підготовки та конкурентоспроможність закладів вищої освіти в сучасному світі. Формування академічної доброчесності є особливо актуальним саме для педагогічних університетів, зокрема Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (ХНПУ імені Г.С. Сковороди), який

має багаторічні традиції у підготовці майбутніх учителів, вихователів та інших фахівців освітньої галузі.

Сучасні реалії висувають перед системою освіти нові виклики, зокрема глобалізацію освітнього простору, швидкий розвиток цифрових технологій, зростаючу потребу в дотриманні етичних стандартів у навчанні та науковій діяльності, а також вимогу відповідати міжнародним стандартам академічної доброчесності, що підкреслює важливість і актуальність досліджуваної проблеми.

Так, у Законі України «Про освіту» (стаття 16, пункт 8) система реалізації політики якості в закладах вищої освіти передбачає низку заходів, зокрема серед яких: «забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату» [2].

Але поряд із зазначеним, варто наголосити на тому, що в сучасному освітньому середовищі досі спостерігаються такі проблеми, як низька обізнаність здобувачів і викладачів про принципи академічної доброчесності, непоодинокі, на жаль, випадки академічного плагіату, недостатній рівень впровадження технологій перевірки текстів на наявність запозичень, а також недоліки у нормативному регулюванні цього питання.

Водночас ґрунтовне дослідження проблеми академічної доброчесності у вищій школі сприятиме розробці ефективних методів формування професійної культури викладачів і здобувачів, створенню авторських, інноваційних, адаптивних освітніх програм, які інтегрують принципи етики та відповідальності та розвитку міждисциплінарних досліджень з питань доброчесності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми академічної доброчесності дозволив виокремити ключові аспекти вивчення означеної проблеми, серед яких: запобігання плагіату та формування культури академічної етики в закладах освіти (Р. Безус, О. Колесніков, Н. Сорокіна, О. Олійник, К. Грищенко), вплив міжнародного досвіду на впровадження принципів доброчесності в Україні (О. Артемчук), роль освітніх політик у забезпеченні академічної доброчесності (Г. Данильчук).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Формування академічної доброчесності у контексті сучасних вимог до професійної підготовки в ХНПУ імені Г.С. Сковороди є важливим напрямом, що вимагає подальшого дослідження та вдосконалення. Зокрема, у сфері розробки інноваційних навчальних програм, які поєднують традиційні методики з акцентом на етичні аспекти освіти, створення платформи для інтерактивного навчання етики, розширення співпраці з міжнародними освітніми установами та участь у грантових програмах. Це сприятиме підвищенню якості професійної підготовки педагогів, відповідатиме сучасним вимогам освіти та зміцнить репутацію університету на національному й міжнародному рівнях.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження процесу формування академічної доброчесності в контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів у ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу дослідження. ХНПУ імені Г.С. Сковороди має багаторічну історію та визнання в освітній сфері України. У консолідованому рейтингу закладів вищої освіти України 2024 року, укладеному інформаційним ресурсом «Освіта.іа», ХНПУ імені Г.С. Сковороди посів 6-те місце серед закладів вищої освіти держави, що підтверджує вагомий внесок університету в розвиток педагогічної освіти та його стійку репутацію [5].

Професорсько-викладацький склад ХНПУ імені Г.С. Сковороди складається з фахівців із багаторічним досвідом у професійній діяльності. Викладачі активно підтримують ідеї академічної доброчесності та інтегрують їх в освітній процес.

Зазначимо, що культура академічної доброчесності є багатограним міждисциплінарним поняттям, яке визнається як «єдність моральних норм і цінностей, етичних правил поведінки всіх учасників освітнього процесу з метою створення та підтримання доброчесного академічного середовища» [3, с. 7].

Цілісний підхід до розуміння культури академічної доброчесності як єдності моральних норм, цінностей та етичних правил поведінки в освітньому середовищі вимагає реалізації цих принципів у практичній площині. Саме з цією метою ХНПУ імені Г.С. Сковороди реалізує низку проєктів і заходів, які сприяють формуванню академічної доброчесності серед здобувачів і викладачів, зокрема проведення серії вебінарів «Знайомство з Research4Life: початок використання», «Знайомство з Research4Life: ефективний пошук у колекціях», воркшопів «Мотивація здобувачів освіти до навчання як складник академічної доброчесності», тренінгів «Онлайн сервіси наукової бібліотеки», «Можливості використання антиплагіатної системи StrikePlagiarism.com», відеопроєктів «Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності» та спрямованих на популяризацію етичних норм у науковій діяльності.

Слід особливо акцентувати на тому, що викладачі активно використовують цифрові технології, що в свою чергу сприяє формуванню доброчесного освітнього і наукового середовища університету, зокрема через використання систем перевірки текстів на плагіат (StrikePlagiarism.com) як обов'язкового складника освітнього процесу та створення інтерактивних курсів «Академічна доброчесність та інтелектуальна власність», «Академічна доброчесність вчителя початкових класів» тощо, які доступні на платформі Moodle, з акцентом на етичну поведінку в освіті; розробку міждисциплінарних модулів із принципами академічної доброчесності, які інтегровані у дисципліни циклів загальної і професійної підготовки.

Аналіз освітніх програм університету в контексті формування культури академічної доброчесності,

дозволив виокремити певні відмінності, пов'язані з їхньою специфікою. Наприклад, в освітніх програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Українська мова і література, польська мова в закладах освіти», «Українська мова і література, редагування», «Англійська мова і література в закладах освіти» особлива увага сфокусована на правилах цитування, уникненню плагіату та етичному використанню інформації. Так, у межах освітньої компоненти «Методологія наукових досліджень» здобувачі набувають навичок виконання наукових робіт, оформлення наукових статей, дотримання стилю цитування (APA, MLA тощо), дотримуючись норм академічної доброчесності.

В освітніх програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Біологія та здоров'я людини в закладах освіти», «Біологія», «Хімія та біологія в закладах освіти» впроваджуються освітні компоненти, фокус яких на чесності при проведенні експериментів і написанні звітів. Прикладом є «Науково-дослідна практика», у межах якої здобувачі опановують навички отримання достовірних даних та документування результатів експериментальних досліджень.

Так, в освітніх програмах «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» основна увага приділяється формуванню навичок етичного спілкування, об'єктивного оцінювання, уникнення упередженого ставлення до учнів та запобігання конфліктам, наприклад фокус освітньої компоненти «Педагогічна етика» на дотриманні принципів академічної доброчесності у професійній діяльності.

Варто зауважити, що академічна доброчесність інтегрована в кожну освітню програму як невід'ємний складник професійної підготовки. Зокрема, в освітній програмі «Біологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначені програмні результати навчання, серед яких ПРН 22 «поєднання навичок самостійної та командної роботи задля отримання результату з акцентом на доброчесність», у освітніх програмах другого (магістерського) рівня вищої освіти «Англійська мова і література та переклад» ПРН 16 «володіти основами професійної культури, академічної доброчесності».

ХНПУ імені Г.С. Сковороди активно працює над створенням комфортного освітнього середовища, яке сприяє формуванню академічної культури та стимулює здобувачів до самостійного аналізу, критичного мислення та участі в наукових ініціативах.

Особливе місце в цій діяльності посідають практичні заходи, спрямовані на розвиток наукового потенціалу здобувачів. Ці ініціативи включають організацію наукових конференцій, конкурсів та інших заходів, що мотивують молодь дотримуватися принципів доброчесності та розвивати свої професійні навички. Завдяки таким

заходам здобувачі мають можливість не лише поглиблювати знання, але й активно долучатися до наукового життя університету, відчуваючи себе важливою частиною академічної спільноти. Серед таких заходів впровадження практичних завдань із написання наукових робіт, які передбачають самостійний аналіз та синтез інформації; підтримка студентських проєктів через участь у загальноуніверситетських конкурсах: конкурс відеороликів «Академічна доброчесність очима здобувачів», конкурс есе «Моя академічна доброчесність» та ін.

У контексті відкритості до інновацій ХНПУ імені Г.С. Сковороди активно залучає до співпраці міжнародних експертів, організовує відкриті лекції та семінари для здобувачів і викладачів. Університет постійно вдосконалює методи навчання, впроваджуючи інноваційні підходи, зокрема гейміфікація освітнього процесу через застосування симуляційних ігор, інтеграція кейс-методів, що дозволяють аналізувати реальні ситуації з порушеннями академічної доброчесності.

Таким чином, професорсько-викладацький склад ХНПУ імені Г.С. Сковороди відіграє ключову роль у формуванні академічної доброчесності. Завдяки успішним проєктам, відкритості до інновацій та активному залученню здобувачів, університет забезпечує підготовку висококваліфікованих педагогів, які відповідатимуть сучасним викликам та будуть конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Але поряд із зазначеним, слід акцентувати на тому, що технологічні інновації, з одного боку, відкривають нові можливості для навчання, а з іншого – створюють ризики, зокрема через використання штучного інтелекту для академічного шахрайства. Паралельно з цим глобальна конкуренція ставить перед українськими закладами вищої освіти завдання підвищення їхньої привабливості та відповідності міжнародним стандартам. Для вирішення цих завдань необхідно не лише удосконалювати освітній процес, а й розробляти системні підходи до формування академічної доброчесності.

Окремо акцентуємо увагу на розробці інструментів, що сприяють формуванню культури академічної доброчесності, мотивації здобувачів і викладачів, подоланню сучасних викликів, пов'язаних з технологіями та конкуренцією, а також підвищенню якості освіти.

Серед перспективних напрямів, які сприятимуть створенню якісного освітнього середовища на принципах академічної доброчесності – впровадження спеціалізованого програмного забезпечення, яке здатне ідентифікувати автоматично згенеровані тексти; включення у робочі програми освітніх компонент змістових модулів, які пояснюють важливість відповідального використання

сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, у науковій та освітній діяльності; розробка викладачами таких завдань, виконання яких передбачає застосування індивідуальних аналітичних навичок, щоб мінімізувати можливість використання штучного інтелекту.

Також серед шляхів забезпечення відповідності освітнього середовища міжнародним стандартам якості та етики у ХНПУ імені Г.С. Сковороди планується започаткування освітніх програм, які поєднують сучасні педагогічні технології з українськими освітніми традиціями, роблячи їх більш привабливими для здобувачів; розробка інноваційних курсів із залученням сучасних цифрових технологій, що сприятиме підвищенню якості освіти. Убачаємо перспективним укладання університетом угод з іноземними закладами освіти з метою реалізації спільних освітніх програм, що забезпечить конкурентоспроможність університету на міжнародному рівні.

Отже, саме реалізація означених заходів і процедур дозволить не лише протистояти сучасним викликам, пов'язаним із стрімким розвитком технологій та глобальною конкуренцією, але й сприятиме створенню якісного освітнього середовища ХНПУ імені Г.С. Сковороди, заснованого на

принципах академічної доброчесності. Окреслені напрями сприятимуть покращенню репутації університету та підготовці висококваліфікованих фахівців у контексті сучасних вимог до професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають в інтеграції міжнародного досвіду та створенні ефективних інструментів контролю академічної доброчесності серед усіх учасників освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Етичний кодекс ХНПУ імені Г.С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/ETYChNYI_KODEKS.pdf
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Єсьман І., Ушмарова В., Курасова А. Формування культури академічної доброчесності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи: навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди: ХНУПС, 2020. 52 с.
4. Кодекс академічної доброчесності. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/Kodeks_akademichnoi_dobrochesnosti.pdf
5. Консолідований рейтинг закладів вищої освіти України 2024 року. URL: https://osvita.ua/vnz/rating/42227/?utm_source=chatgpt.com

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

The article notes that in the context of digitalisation of the educational environment, the development of professional competence of the head of a general secondary education institution is an extremely important aspect that determines the effectiveness of management activities and the quality of education. Modern challenges associated with the introduction of new technologies require managers not only a deep understanding of management processes, but also the ability to adapt to a rapidly changing information environment.

Managers need to have strategic planning, communication and innovative thinking skills to successfully integrate digital tools into the educational process. Their ability to motivate teaching staff to use new technologies, which in turn contributes to the formation of a modern educational space, is also important. By developing their professional competence, managers will be able to respond effectively to the challenges of the times, implement innovative solutions and ensure a high level of education for students in the modern world.

The article examines the development of professional competence of managers of general secondary education institutions in the context of digitalisation of the educational environment. Particular attention is paid to the importance of combining management skills with digital technologies, which is a key condition for the effective functioning of a modern general secondary education institution. The main aspects of the professional competence of managers are identified, including leadership qualities, managerial skills, communication skills, digital literacy, as well as the ability to innovate and adapt to change. The importance of digital skills as an integral part of the manager's competence is emphasised, which allows him/her to implement innovative solutions, ensure digital security and organise the educational process using electronic resources. The article analyses the challenges faced by the heads of general secondary education institutions that hinder the effective implementation of digital tools in the management of educational institutions.

Key words: professional competence, components of professional competence, digitalisation of the educational environment, digital tools, head of a general secondary education institution.

У статті зазначено, що в умовах цифровізації освітнього середовища розвиток

професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти є надзвичайно важливим аспектом, що визначає ефективність управлінської діяльності та якість освіти. Сучасні виклики, пов'язані з впровадженням нових технологій, вимагають від керівників не лише глибокого розуміння управлінських процесів, але й здатності адаптуватися до швидко змінюваного інформаційного середовища.

Керівники мають володіти навичками стратегічного планування, комунікації та інноваційного мислення, щоб успішно інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес. Важливим є також їхнє вміння мотивувати педагогічний колектив до використання нових технологій, що у свою чергу сприяє формуванню сучасного освітнього простору. Розвиваючи професійну компетентність, керівники зможуть ефективно реагувати на виклики часу, впроваджувати інноваційні рішення та забезпечувати високий рівень освіти для учнів у сучасному світі.

У статті досліджено розвиток професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища. Особливу увагу приділено важливості поєднання управлінських навичок із цифровими технологіями, що є ключовою умовою ефективного функціонування сучасного закладу загальної середньої освіти. Визначено основні аспекти професійної компетентності керівників, серед яких лідерські якості, управлінські здібності, комунікаційні навички, цифрова грамотність, а також здатність до інновацій та адаптації до змін. Наголошено на важливості цифрових навичок як невід'ємної складової компетентності керівника, що дозволяє йому впроваджувати інноваційні рішення, забезпечувати цифрову безпеку й організовувати освітній процес із використанням електронних ресурсів. Проаналізовано виклики, що виникають перед керівниками закладів загальної середньої освіти, що заважають ефективному впровадженню цифрових інструментів у процес управління освітніми закладами.

Ключові слова: професійна компетентність, складові професійної компетентності, цифровізація освітнього середовища, цифрові інструменти, керівник закладу загальної середньої освіти.

UDC 374.7-378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.27>

Budianska V.A.,

Ph. D.,
Associate Professor at the Department of Pedagogic, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

Zakharova G.V.,

Ph. D.,
Associate Professor at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods
V. N. Karazin Kharkiv National University

Problem Statement in General Terms. In the current context of globalisation and rapid technological development, general secondary education institutions face numerous challenges related to the digitalisation of the educational process. One of the key aspects of successful

adaptation to these changes is the professional competence of the head of an educational institution, which should include not only traditional management skills but also the ability to effectively integrate digital technologies into management activities.

However, despite the importance of these competences, there is insufficient research on the mechanisms of developing the professional competence of managers in the context of digitalisation. There is a need to study the impact of digital technologies on managerial activities, as well as to identify barriers to their successful implementation.

The problem is exacerbated by the insufficient level of digital literacy of managers, which can lead to ineffective management of educational institutions and a decrease in the quality of education. Thus, it is important to investigate how digitalisation affects the professional competence of the manager, as well as to identify ways to overcome the existing challenges to ensure the successful transformation of the educational system.

Analysis of recent research and publications.

The study of combining managerial skills with digital technologies in education is a relevant area of research. John Dewey emphasised the importance of integrating theory and practice in education, as well as the need to prepare teachers to work with new technologies. Herman W. Davies explored the role of digital technologies in improving the efficiency of management processes in educational institutions. Andy Hager drew attention to the impact of digitalisation on the educational environment and the role of managerial competences in this process.

In Ukraine, a number of scholars are studying the issue of combining management skills with digital technologies in education. O. Kostenko studies the role of digital technologies in the management of educational institutions, focusing on the need to develop digital competencies in managers. S. Hryshchenko studies the impact of information and communication technologies on the management of educational institutions, as well as the digital literacy of teachers. O. Sachko researches management activities in the field of education and innovative technologies, studying their impact on the effectiveness of the educational process.

Identification of previously unresolved parts of the overall problem. Despite the numerous studies on this issue, it should be noted that there are aspects that require further study. This includes, in particular, defining and analysing the development of professional competence of general secondary education managers in the context of digitalisation, the impact of digital technologies on management activities, and the challenges that complicate the integration of digital technologies into the management process.

The purpose of the article is to study and substantiate the importance of developing the professional competence of the head of a general secondary education institution in the context of digitalisation of the educational environment, and

to analyse the impact of digital technologies on management activities.

The objectives of the article are to prove the relevance of this topic; to define the concept of 'professional competence', to identify the components of professional competence; to characterise the impact of digital technologies on management activities, to analyse the challenges faced by managers of general secondary education institutions in the context of digitalisation of the educational environment.

Presentation of the main material. The professional competence of the head of a general secondary education institution is of particular importance in the context of constant changes in the modern educational environment. This is due to such factors as the rapid digitalisation of education, the introduction of new educational standards, innovative teaching methods and the need to adapt to social, economic and political changes. The development of professional competence is becoming a key factor in ensuring the effective functioning of an educational institution and a high-quality educational process.

In today's world, education is constantly changing due to new requirements of society, updating of educational programmes and technological innovations. The head of a general secondary education institution as a leader of an educational institution must be flexible, able to quickly adapt to new conditions and respond to external challenges. Professional competence helps managers to understand these changes, integrate them into the development strategy of the institution, and motivate the teaching staff to implement them.

A competent leader is able to implement the latest management and pedagogical approaches that ensure the development of a modern general secondary education institution. In the context of the digitalisation of the educational environment, the management of the educational process requires the use of digital tools, such as electronic platforms, distance learning, and interactive methods. The manager should not only be proficient in modern technologies, but also help teachers adapt to new conditions, organise the effective use of digital resources in teaching and management.

The quality of the educational process largely depends on how effectively the head performs his or her managerial functions. A professionally competent leader is able to motivate teachers to improve their skills, introduce new teaching methods and be creative in their work. A leader with professional competence creates conditions for teachers' professional development, promotes their self-improvement and encourages them to achieve high results.

The professional competence of a manager includes the ability to manage change, which is critical in today's environment of constant reforms. The leader must be able to create a strategy for the development

of an educational institution focused on the future needs of society and education. This includes working with students, teachers, parents, authorities and local communities to ensure the sustainable development of the general secondary education institution. In the face of change, it is important not only to respond to challenges but also to initiate change, to be an active leader and to contribute to the development of an educational institution.

An important component of a manager's professional competence is the ability to resolve conflicts and problem situations. A leader with the necessary skills is able to prevent conflicts in the team and resolve them effectively, which is extremely important for maintaining a healthy working atmosphere and achieving educational goals. In addition, a competent leader is able to make informed decisions in the face of uncertainty, which is especially important in today's fast-paced world.

Modern educational reforms place new demands on the heads of general secondary education institutions. The manager must understand the changes in legislation, standards and regulations related to the organisation of the educational process. Professional competence allows a manager to effectively implement new requirements and standards in the management of a general secondary education institution, ensuring that the educational process meets national and international standards.

The digitalisation of education requires managers to have not only theoretical knowledge but also practical skills in using modern technologies. A professionally competent leader should understand the processes of digital transformation, support technological innovation and implement digital solutions to improve the quality of education, human resources management, communication with students and parents and other stakeholders.

Thus, the professional competence of the head of a general secondary education institution is a key prerequisite for the successful functioning of the institution in the face of constant change. This is a multifaceted concept that combines leadership, management, pedagogical, communication and digital skills necessary to ensure the effective management and development of a modern general secondary education institution. Leaders who are constantly developing their competence are able to create conditions for quality education, innovative development and increase the efficiency of the educational process in the context of digitalisation and other modern challenges.

The professional competence of a manager is a set of knowledge, skills, abilities, values and personal qualities that ensure the effective performance of managerial functions and the achievement of organisational goals, including in the educational environment. It includes the ability of a manager

to make informed decisions, organise teamwork, manage resources, ensure the quality of the educational process and adapt to changes in the external and internal environment.

V. Maslov considers the professional competence of the head of an educational institution as a system of theoretical and methodological, regulatory provisions, scientific knowledge, organisational, methodological and technological skills necessary for a person to perform job duties, as well as relevant moral and psychological qualities [1].

T. Sorochan considers the content essence of the professionalism of the managerial activity of the head of an educational institution through the following competencies: functional competence, which consists in reproducing the traditional management cycle for the school and possessing the ability to perform managerial functions; socio-pedagogical competence, which consists in managing the school as a social system; socio-economic competence, which consists in managing the school in market conditions, mastering management and marketing in education; innovative competence, which consists in focusing on the development of the school's pedagogical system by mastering innovations; facilitative competence, which consists in directing the creative activity of teachers to create original educational practice [3].

Scientists L. Danylenko and L. Karamushka distinguish the following components in the structure of the professional competence of the head of general secondary education institutions: knowledge required for a pedagogical speciality or position; skills and abilities necessary for the successful performance of functional and official duties; professional, business and personally significant qualities that contribute to the full realisation of their own strengths, abilities and capabilities in the process of performing functional and official duties; general culture necessary for the formation of a humanistic worldview, in the general culture necessary for the formation of a humanistic worldview, determination of spiritual and value orientations, moral and ethical principles of the individual; motivation of professional activity [2].

Thus, the key components of a manager's professional competence are

- managerial knowledge and skills: strategic planning, work organisation, team motivation, resource management;
- communication skills: ability to negotiate, establish contacts with staff, students, parents and other stakeholders;
- digital competence: knowledge of modern information and communication technologies and their application in the field of management;
- leadership skills: the ability to motivate a team, organise teamwork, resolve conflicts and make responsible decisions.

The professional competence of a manager is a multidimensional concept that combines both theoretical knowledge and practical skills necessary for the successful management of an educational institution.

In today's environment, when digitalisation covers all aspects of educational institutions, the integration of managerial skills with digital technologies is becoming extremely important. The use of digital technologies allows managers to optimise management processes, automate routine operations, improve communication with teaching staff, students and their parents, and effectively manage educational resources. Managerial skills, in turn, allow these technologies to be adapted to the needs of the institution, ensuring strategic planning, coordination and control. The combination of these elements makes a manager not only a leader, but also an innovator, able to apply modern digital solutions to improve the quality of education and effective management in the face of dynamic change.

The impact of digital technologies on management activities in educational institutions is one of the most pressing issues in modern education. With the emergence and rapid development of digital tools, approaches to management are changing significantly, requiring managers to adapt to new conditions and challenges. An analysis of the impact of digital technologies on management activities shows that they radically transform both the internal processes of the institution and external communications, contributing to increased efficiency and transparency of management decisions. These processes include:

1. Optimisation of management processes.

Digital technologies allow automating many routine operations, such as accounting for financial resources, planning the educational process, personnel records and document management. This significantly reduces the workload of managers and allows them to devote more time to strategic planning and making important decisions. For example, electronic management systems for educational institutions allow for real-time analysis of the institution's performance, adjustments to curricula, and monitoring of results.

2. Increase the effectiveness of communication.

Digital technologies are changing the way schools communicate with their management, teaching staff, students and their parents. The use of such tools as email, online communication platforms, and social media facilitates the rapid transfer of information, reduces bureaucratic procedures, and increases the openness and accessibility of management to all participants in the educational process.

3. Transparency and control.

Digitalisation contributes to the transparency of management processes, as modern systems allow

managers to quickly access any information related to the work of the institution. This applies to both financial reporting and monitoring of student performance. Electronic tools can also help to monitor teachers' implementation of curricula, student attendance and performance more effectively.

4. Innovation and development.

Digital technologies allow educational leaders to introduce innovative approaches to learning and management. For example, the use of digital platforms for distance learning opens up new opportunities for the educational process, making it more flexible and accessible. At the same time, managers need to integrate these new methods into the educational system, adapting them to the needs of the institution and individual students.

5. Adaptation to change and development of digital competence.

Given the rapid changes in the world of technology, managers of educational institutions must constantly improve their digital literacy. The ability to work with modern software products, master information technology, and respond to new trends in a timely manner are important components of effective management in the context of digitalisation. Adapting to technological changes is one of the main challenges for educational leaders, as success in implementing innovations is directly related to their ability to make new decisions and effectively use digital tools.

6. Improved decision-making.

The use of digital tools allows managers to make more informed and effective decisions. Analytical systems that collect data on the work of the institution help to better understand the situation and see the key problems. This allows managers to make decisions based on real data rather than intuitive assumptions, which improves the quality of management and the performance of the institution.

Thus, the impact of digital technologies on educational management cannot be underestimated. They not only optimise management processes but also expand opportunities for innovative development. At the same time, managers of educational institutions should be prepared for the challenges associated with the introduction of digital tools and adapt their management approaches to maximise efficiency in the new environment.

It is worth noting that in the context of the rapid digitalisation of the educational environment, general secondary education institutions face a number of challenges that complicate the introduction of digital technologies into management activities. These challenges need to be addressed to ensure the effective functioning of educational institutions.

1. The introduction of digital technologies requires a change in traditional management approaches. Many educational leaders may not be ready to adapt new methods, which can lead to resistance to

change and inability to integrate digital tools into the management process.

2. Effective implementation of digital technologies requires an appropriate technical infrastructure, including fast internet, modern computer labs and software. Many educational institutions, especially those in remote or rural areas, face difficulties in providing adequate technical facilities.

3. The lack of qualified staff with the necessary digital skills is another major challenge. Managers and teaching staff may not have sufficient training in the use of new technologies, which limits their ability to manage digitalisation processes.

4. The introduction of new technologies requires significant financial expenditure on hardware, software and training. Due to limited budgets, education institutions may face difficulties in financing digitalisation initiatives.

5. As the use of digital technologies increases, new threats to the security of student and teacher data are emerging. Educational institutions must develop and implement policies to protect information, but not all leaders have the knowledge and resources to ensure adequate cybersecurity.

6. The constant change in technology requires managers to be constantly learning and developing. The absence of a system of continuous professional development can lead to the rapid obsolescence of managers' skills and knowledge.

7. The introduction of digital technologies requires the active participation of all stakeholders - students, parents, teachers and administrators. Organising such interaction can be challenging, especially in the context of different views and needs of the participants in the educational process.

8. The introduction of digital technologies requires the adaptation of curricula and teaching approaches, which may cause resistance from teachers accustomed to traditional teaching methods.

These challenges require a comprehensive, integrated approach to overcoming them and close cooperation between all participants in the educational process. Only in this way can we ensure the successful integration of digital technologies into educational management. This comprehensive approach may include the following measures:

- development of managerial competences for digitalisation. As the introduction of digital technologies changes traditional management approaches, managers need to be trained in new management models that support digital integration. Digitalisation requires not only an understanding of the basics of information technology, but also the ability to effectively manage change, plan strategies and integrate new technologies into organisational culture. For example, it is important for management development programmes to include modules on digital tools, data analysis for educational

management and basic cybersecurity. Practical training or participation in workshops that share the experience of other institutions is also an important step in building sustainable management skills in the digital environment. Expanding opportunities for cooperation between educational institutions through the exchange of experience and interaction with specialists and organisations specialising in the digitalisation of educational processes is an important element of managerial competence development. This allows managers to share successful practices and innovative approaches;

- investments in technical infrastructure. Ensuring adequate technical infrastructure is the basis for successful digitalization of the educational process. State and local governments can contribute to this by funding or subsidizing schools, particularly in rural areas. It is also important to provide stable internet access, technical support, and equipment upgrades, which will make educational institutions more flexible and technologically ready for change. An important aspect is to provide educational institutions with modern computers, tablets, and other devices that allow for the integration of digital tools into the educational process. This includes both equipment for students and teachers, allowing them to conduct online lessons, use learning platforms, and respond flexibly to changes in curricula. Due to limited budgets, private investment and partnerships with IT companies can be an important source of funding, allowing institutions to access modern technologies and attract external resources to support infrastructure. Cooperation with companies from the technology sector also facilitates access to the latest developments, innovative platforms, and programs for the development of digital skills;

- development of digital skills among teachers and administrators. To implement digital technologies, administrators and teaching staff need the necessary digital skills. The ability to understand, integrate, and effectively use digital tools is a basic prerequisite for integrating technology into the educational process. Teachers and administrators need knowledge about working with online platforms, interactive tools, and basic cybersecurity principles. This includes an understanding of the principles of working with distance learning tools such as Zoom, Microsoft Teams, as well as with educational platforms such as Moodle, Google Classroom, etc. Curricula for digital skills development should include practical components such as project work with digital tools, simulation of situations for interactive learning, and practice in creating multimedia content. Practical trainings help teachers not only learn the techniques, but also use them in a real educational environment. In order to keep digital skills up-to-date, teaching staff should have access to regular training programs that are updated to reflect new technological solutions.

For example, many universities and schools organize continuing professional development programs where employees can regularly learn about the latest technological innovations related to educational activities;

- securing financing for digitalization. The solution to financial difficulties can be achieved by attracting grant programs, private investment, and cooperation with international organizations. This will help to cover the costs of updating the technical base and training necessary for the effective digitalization of educational institutions. Collaboration with IT companies and educational technology companies can significantly ease the financial burden on educational institutions. For example, technology companies often offer educational institutions access to specially priced programs or free versions of their software, which can save money. Some companies can also invest in creating learning platforms, provide training for teachers, and offer technical support.

To be successful in obtaining grants and other types of financial assistance, educational institutions need to have qualified staff who can prepare the appropriate applications. Investing in the development of internal procedures for writing grant applications and seeking funding from external sources will help ensure stable funding for digitalization in the long term. Educational institutions can also consider raising additional revenue by providing paid educational services or organizing professional development courses. For example, universities can create online courses or short-term certification programs that will become a source of additional revenue for the institution, and the funds can be used to digitalize the educational process;

- developing a cybersecurity system. To protect student and educator data, a cybersecurity policy is needed that takes into account both technical and organizational aspects. This includes the implementation of modern information security standards, regular cybersecurity training for employees, and the use of secure digital tools. Particular attention should be paid to the safety of information transmitted through digital platforms, especially in the process of blended or distance learning. Educational institutions should develop a comprehensive policy for managing access to data, restricting access rights based on roles, and periodically reviewing access. It is important that all participants in the educational process are aware of the risks associated with cybersecurity, so regular cybersecurity training for teachers, administrators, and students should be conducted, including instructions on how to maintain data confidentiality and work safely with digital platforms. Conducting regular security audits and evaluating the effectiveness of cybersecurity policies helps identify weaknesses and ensure that they are improved. This may include

verifying compliance with cybersecurity standards, conducting penetration testing, and evaluating new technologies to improve overall security;

- a system of continuous professional development, which may include access to online courses, participation in seminars and webinars, and expanded opportunities for self-development within educational institutions. In addition to technical knowledge, teachers should be supported in developing an innovative approach to teaching. This may include training in design thinking, project-based learning, and active student engagement in the educational process. Such training enables teachers to constantly look for new methods and approaches that contribute to more effective work with digital technologies and interactive platforms. Technologies and pedagogical methods are constantly changing, so it is important to keep CPD programs up-to-date by integrating new teaching approaches and the latest advances in educational technology. This allows educators to stay up-to-date with the latest changes and adapt to the modern challenges of the educational environment;

- establishing interaction between stakeholders. For the successful implementation of digital technologies, it is important to involve all participants in the educational process - students, parents, teachers, and administrators. This can be realized by creating working groups to discuss the different views and needs of each group, as well as to develop strategies for effective communication and support. Regular meetings involving different stakeholder groups help to solve problems together, build consensus and generate new ideas. For example, pedagogical councils, meetings with parents, student forums, and advisory councils involving administration, teachers, and students allow for open discussion of current issues and the formation of a common development strategy. The use of digital platforms and communication tools, such as educational portals, mobile applications for communication with parents and students, and video conferencing platforms, facilitates the quick and convenient exchange of information between stakeholders. Technology also makes it possible to organize education and training online, which gives all participants access to materials and the opportunity to join the processes even from a distance. Cooperation with public and professional organizations provides access to new resources, training, certification programs, and financial support. For example, cooperation with companies that specialize in educational technologies allows us to bring innovations to the educational process;

- adaptation of curricula and methods. Changes in curricula should take into account the needs of digital education and the integration of modern technologies, in particular to develop students' digital competencies.

These changes need to be accompanied by support for teachers to help them master innovative teaching methods, such as blended and flexible learning, which will effectively engage students in the educational process. Modern programs need to be flexible, relevant and able to adapt to the rapidly changing demands of the labor market. This implies regular review of course content, incorporation of the latest research, innovative technologies, and consideration of socio-economic changes. To this end, it is important to maintain a constant dialog between educational institutions and the industries in which graduates will work. Programs can also include interdisciplinary courses that allow students to integrate knowledge from different fields and apply it to complex situations. To ensure students' active engagement, curricula should include interactive methods, such as group projects, problem-based learning, discussions, simulations, and case studies. This allows students to apply knowledge practically, developing analytical thinking, communication skills, and teamwork. For example, project-based learning promotes a deeper understanding of theoretical material through the development of real projects that can be useful in a future career. Along with theoretical knowledge, curricula are increasingly focusing on the development of so-called "soft skills" - communication, leadership, teamwork, emotional intelligence, and adaptability. This is especially important as soft skills play a crucial role in students' ability to successfully integrate into the work environment.

Implementation of these measures will contribute to the effective implementation of digital technologies in the educational process, which will improve the quality of education and ensure the development of the necessary skills of future professionals.

Conclusion. The impact of digital technologies on management activities in the field of education is extremely significant and multifaceted. Digitalization creates new opportunities for effective management of educational institutions by providing access to information, increasing transparency of processes, improving communication and adaptation to change. In particular, digital technologies enable managers of educational institutions to respond quickly to the challenges of our time by integrating innovative solutions into the educational process, but at the same time require new skills and knowledge from managers to effectively cope with new challenges that arise in the process of digitalization of education.

Prospects for further research. Despite the importance of digital technologies, many managers of general secondary education institutions do not have sufficient knowledge and skills to use them effectively. This indicates the need to develop training and professional development programs that take into account the latest trends in education management. Many educational institutions face difficulties in integrating digital technologies due to the lack of clear strategies and action plans. It is necessary to explore how comprehensive strategies can be developed to integrate digital tools into management processes.

REFERENCES:

1. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.
2. Освітній менеджмент : навчальний. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
3. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

PROFESSIONAL ENGLISH TEACHING WITH PARTICULAR REGARD TO ACCOUNTING AND FINANCE

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ОСОБЛИВИМ АКЦЕНТОМ НА БУХАЛЬТЕРІЮ ТА ФІНАНСИ

The current article examines the general theoretical concepts and practical strategies of professional foreign language teaching focusing on the area of accounting and finance. The relevance of the topic is due to professional English language teaching is still an underexplored area. According to various researches the demand for learning foreign languages has been improving in the last decades. By globalisation English language proficiency is inevitable for being successful both in private and professional life. It is especially true for global international business as well. There is a set of studies tries to interpret the significance of professional English teaching in financial sector. The ability of communicating English is crucial for cross-cultural negotiations, international investments, and multinational corporate management. To build up a career it is indispensable to know English fluently. The study highlights the aspects of professional English teaching. Foreign language teachers have to use new standards. They have to develop students' communicative competencies to avoid feeling insecure. In addition, there is a gap between teaching financial English and the actual needs of industry. Students need less lecture-oriented lesson to understand processes in global finance in a more effective way. The article discusses other indicators which might also help to be proficient in English such as compliance with the specific needs of students, connection with thematic content, choice of language tools in a particular professional field. Other principles of professional foreign language teaching and learning are often realized through the incorporation of specialized texts. They enhance not only students' reading comprehension skills but their critical thinking as well. It also upgrades students' communicative skills. Using different elements of texts, students are able to build up a monologue or a dialogue. Thus reading proficiency contribute to being successful in English. The article reveals the role of foreign language teachers who have a great impact on choosing the right methods in professional English teaching. It gives a practical guidance for both teachers and language learners in professional context.

Key words: professional English teaching, accounting, finance, method, language skills.

У статті розглядаються загальні теоретичні концепції та практичні стратегії викладання іноземної мови за професійним спрямуванням з фокусом на спеціальності облік і оподаткування та фінансова безпека та фінансів. Актуальність теми зумовлена тим, що викладання англійської мови за

професійним спрямуванням все ще залишається недостатньо дослідженою сферою. Згідно з результатами багатьох досліджень, попит на вивчення іноземних мов зростає протягом останніх десятиліть. В умовах глобалізації володіння англійською мовою є неминучим для досягнення успіху як у приватному, так і в професійному житті. Особливо це стосується глобального міжнародного бізнесу. Існує низка досліджень, які намагаються інтерпретувати значення викладання професійної англійської мови у фінансовому секторі. Здатність спілкуватися англійською мовою має вирішальне значення для ведення крос-культурних переговорів, міжнародних інвестицій та управління багатонаціональними корпораціями. Для побудови кар'єри необхідно вільно володіти англійською мовою. Дослідження висвітлює аспекти викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Викладачі іноземних мов повинні використовувати нові стандарти. Вони повинні розвивати комунікативні компетенції студентів, щоб ті не відчували себе невпевнено. Крім того, існує розрив між викладанням фінансової англійської та реальними потребами індустрії. Студенти потребують більше практичних занять, щоб ефективніше розуміти процеси у світових фінансах. У статті обговорюються й інші показники, які також можуть покращити вивчення англійської мови, такі як відповідність специфічним потребам студентів, зв'язок з тематичним змістом, вибір мовних засобів у конкретній професійній сфері. Інші принципи викладання та вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням часто реалізуються через включення спеціалізованих текстів. Вони розвивають не лише навички розуміння прочитаного, але й критичне мислення, покращуючи комунікативні навички студентів. Використовуючи різні елементи текстів, студенти можуть будувати монолог або діалог. Таким чином, навички читання сприяють успішному вивченню англійської мови. Стаття розкриває роль викладачів іноземних мов, які мають великий вплив на вибір правильних методів у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням, а також дає практичні рекомендації як для викладачів, так і для тих, хто вивчає мову у професійному контексті.

Ключові слова: викладання англійської мови за професійним спрямуванням, бухгалтерський облік, фінанси, метод, мовні навички.

UDC 37

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.28>

Hnatyk K.B.,

PhD,

Associate Professor at the Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education

Fabian M.Yu.,

Associate Professor at the Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education

Fodor K.Y.,

PhD,

Associate Professor at the Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education

Introduction. Problem statement. In recent years, the importance of foreign languages has changed significantly in Ukrainian society. As Ukraine has rapidly joined the global community, the economic and socio-cultural situation in the country has led to a significant interest in learning foreign languages.

Today, knowledge of foreign languages is not a luxury but a necessity. The transformation of the social structure is gradually leading to a fundamental reorganizing of the educational process in secondary and higher education institutions, a revision of the goals and objectives of foreign language teaching and

directs the foreign language teachers to use modern pedagogical technologies. Globalisation in all spheres of modern society has built upon knowledge of a foreign language an indispensable condition for a successful personal and professional life. As summarised by Y. Chernyonkov [13], the results of sociological surveys show that half of the students consider knowledge of a foreign language to be an important attribute of an educated person in the XXI century [13, p. 530]. English language proficiency is an essential element of various fields such as information technology, law, healthcare, particularly business and finance. In this context, significant emphasis has been placed on the role of English as a in the realm of global international business [22]. Professionals working in banking, investment, accounting utilize English to be successful in economy. The language of finance combine technical terminology with the precision required for finance professionals. To help language learners master their specific language skills professional English teaching is needed.

Analysis of recent research and publications.

Studying the organisational foundations in the training of foreign language teachers in German universities in the context of the Bologna Process, V. Bazova [Базова] writes about the need to borrow the experience of professional training of future foreign language teachers in higher education [1, p. 10]. After all, according to the researcher, today a certain part of teachers apply outdated teaching standards, and therefore, students who have difficulty learning certain rules do not show interest in learning foreign languages, feel insecure and unable to do [1, p. 11]. Instead, modern pedagogy promotes an entirely new methodology of learning foreign languages, which aims to develop students' communicative competence, i.e. the ability not only to speak another language, but also to respect and understand another culture and its speakers. Under such conditions, a foreign language (English, German or any other) becomes an integral part of modern life – a means of intercultural communication [2, p. 109]. Therefore, the future foreign language teachers face the task of creating a relaxed, practically valuable environment for students to master foreign languages in the educational process. Confirmation of this idea is found in the National Foreign Language Learning and Promotion Initiative [10]. The document refers to the need to modernise the national system of language education in the context of a significant expansion of international interaction in the direction of strengthening its cultural, communicative, and worldview functions. This situation, according to V. Bezlyudna [2], puts forward new requirements for the professional activities of foreign language teachers as a kind of integrators of this space [2, p. 106]. At the same time, the Concept of Language Education in Ukraine [7] declares the need for a

new generation of foreign language teachers who possess not only professional competence but also mobility and the ability to implement a new strategy of language education for students. It is also true for professional English teaching for accounting and financial services. According to Cui Jing [17] there is a gap between teaching financial English and the actual needs of industry. It is difficult for students to apply the theoretical content in a practical way. In Teaching methods are sometimes lecture-oriented, neglecting interactions in the lesson. Foreign language teachers have to mobilise their own internal cognitive resources and use external organisational and material resources that will determine students' success in foreign language lessons.

In the context of globalisation, communicative competence in a foreign language is becoming an indispensable component of the successful work of modern specialists of any profile. According to Augustina [14] English is the dominant language of global business and other economic transactions. The transition of foreign languages, especially English, into the category of a universal tool for professional life explains the growing demands on the level of foreign language students as a further basis necessary in situations of business, accounting, scientific, professional interaction, so it is expedient and methodologically justified to improve the quality of students' professional and communicative training while learning a foreign language. The discipline 'Foreign Language' in connection with the new tasks of education appears as integrating, allowing to form a wide range of 'skills' of the XXI century' [23]. The result of studying the discipline 'Foreign Language' is the acquisition of oral and written communication skills in a foreign language for intercultural interaction and the realisation of the opportunity to obtain useful information from foreign sources; formation of skills to use grammar, spelling, vocabulary and style of a foreign language at a level that ensures the construction of logically correct spoken and written language. Thus, it is expected to ensure the solution of professional tasks. In this context, the need for professionally orientated foreign language learning as a significant resource for updating professional knowledge. As Mark Reimer, a representative of the UNESCO International Mark Reimer, a representative of the UNESCO International Centre for Education, rightly notes that this particular area of foreign language teaching requires a special approach and puts forward increased requirements in terms of content, methods and techniques [20, p. 93].

Identification of previously unresolved aspects of the general problem: professional English teaching with a focus on accounting and finance involves exploring gaps in current methodologies. While there has been significant progress in integrating English language skills with professional disciplines, there

are still unique features of accounting and finance professionals. Further researches are required in the use of effective methods of professional English teaching.

The aim of the current research is to examine the conditions of professional English teaching and to characterise the pragmatic guidelines in foreign language teaching, to reveal the algorithm of working with professional vocabulary and practical mastery of the content in the field of accounting and finance.

Presentation of the main material. Professionally oriented foreign language teaching language teaching is based on taking into account the needs of students in learning a foreign language by the peculiarities of their future profession or speciality. Against the expanding prospects for personal development in the field of professional foreign language teaching there are certain problems that need to be addressed. First of all, professionally oriented foreign language courses are often overloaded with an array of information, which is actively the method of consecutive translation is actively used to process. At the same time, as U. Ketsyk-Zinchenko rightly points out, a significant number of students do not have the skills for transforming information, independent work on its rethinking [6, p. 102]. Another characteristic feature is a deeper focus on oral communication. Indeed, time has declared communication and dialogue to be the basic philosophical categories, which has changed the approaches in the field of professional English teaching.

In foreign studies, researchers are actively identifying quality indicators of professional language teaching. For instance, T. Dudley-Evans and M. St. John outlined such indicators as compliance with the specific needs of students, connection with thematic content, choice of language tools in a particular professional field [15, p. 155]. It is worth noting that both theorists (for example, well-known scientists in this field of English for Special Purposes (ESP) T. Hutchinson and A. Waters [16] and practitioners (for example, pedagogical observations of ESP teacher R. Smoak [21, p. 43]) emphasise that this area of foreign language teaching should not be equated with targeted teaching of technical vocabulary. Instead, O. Kaniuk points out two main aspects of ESP, such as professionally oriented (development of communicative competence in the field of students' specialisation) and over-subject (formation of the basis for further study and improvement of language skills) [5, p. 271]. N. Dimitrenko identifies authentic materials, situational modelling, self-government as the factors of successful implementation of a professionally oriented foreign language course, which means that students become participants in a case from professional practice [4, p. 119]. In their study of ESP course development, F. Reimers

and C. Chung emphasise that the teacher should do everything possible to ensure that students decide when, what and how they will say and do [19]. While there is a certain commonality of views in understanding the specifics of professional foreign language teaching, the pragmatic aspect of achieving quality, rationality, and technological effectiveness needs further development. In order to effectively build the educational process, manage it, and obtain results, it is necessary to study the existing methods of work, change and supplement them with modern interpretations that allow improving communicative training in accordance with new trends.

The problem field that determined the direction of pedagogical research, that most teachers of professionally oriented courses face is the need to arouse activity, ensure sufficient preparedness for language interaction and motivate students for whom a foreign language is not a key discipline of specialisation. In this case, according to V. Maiboroda, the practical readiness of future specialists for professional activity can be achieved through the effective organisation of the educational process and methods of deep processing of educational material in the context of a systemic and activity-based approach on a situational and thematic basis [8, p. 33]. In the area of financial English teaching scenario simulation might be an effective strategy. By recreating real-world financial business situations, this teaching approach allows students to experience the actual work environment, helping them apply and reinforce their knowledge more efficiently [17]. The implementation of the principle of professional orientation in teaching and learning a foreign language is usually carried out through the text [18, p. 355]. As a basic teaching and learning unit in a course of professionally oriented foreign language teaching, the text is the central axis in the sequence of actions to prepare for professional communication. Working with the text implies that the subject content of the text, filled with specialised concepts, needs to be understood and mastered. Understanding is a complex theoretical act that objectively comprehends the internal meaningful connections in being and activity [12, p. 40]. Working with the language materials created by native speakers is a particular value in preparing students to use a foreign language as a crucial tool for comprehending the directions, trends and technologies in modern development processes. The high cognitive value of the text, the practical significance of the information contained in them, and their semantic potential are due to their authenticity, i.e., the information content generated in natural conditions, which has cognitive value and consistency. In financial sector and in accounting case study-based teaching is an alternative method that utilizes real financial cases to enhance students' skills in financial English reading comprehension and

critical thinking through active analysis and discussion. In this activity, the teacher selects a relevant news article from the global financial market as a case study, prompting students to read thoroughly and analyze the key information [17]. Taking into account the changes in the content and methods of scientific communication characteristic of modern post-neoclassical science, the parameters of selecting educational material for professionally oriented foreign language teaching will be defined. Being one of the main mechanisms of the process of obtaining professional information, the text is one of the means of developing a professional linguistic personality. It is not just about reflecting the content specifics, but also about supporting internal motivation. Professionally oriented information should be meaningful to students. This is greatly facilitated by the professional and problematic nature of the materials. In the context of international scientific, technical and cultural cooperation and coordination of efforts to solve various problems, information materials that emphasise the involvement of scientific and technical issues in the overall picture of the world are relevant. This is a set of texts that have not only an intra-disciplinary but also a cross-disciplinary orientation and meta-scientific issues. The content of texts is interesting to study from the perspective of the methodological paradigm of humanitarian knowledge, i.e. one of the leading contemporary cognitive practice [9]. Regarding the considerations of the process of forming students' ability to communicate professionally from the point of view of practicality, functionality, and effectiveness, it is necessary to algorithmise this process and present it in the form of levels of learning tasks that have the functionality of managing students' cognitive activity, otherwise the educational process may not achieve its goal, since the system of learning tasks does not allow to promote the creation of a new product of activity [11, p. 255]. Thus, learning foreign languages for professional purposes should be interpreted as a conscious and creative process that gives students the opportunity to realise their own intentions. It is important to learn how to extract not only complete information from the text, but also information that is meaningful to the student in a particular context. In the process of professionally oriented foreign language teaching, this factor plays a crucial role in adequate interaction with professional reality. At the logical and semantic level, the text is perceived as a source of general logical concepts and a resource for analytical practices. Learning activity is to use the learnt material in the given conditions of analysing the semantic structure of the text. This stage is characterised by mental actions, associated with the acquisition of professional semantic content, analysis of the semantic structure and transformation of semantic content objects into a conceptual map. The

product result is drawn up in the form of a semantic organiser (mind map, conceptual table or diagram), where, as a rule, the elements of the logical of the text, in particular the main topic, main idea, purpose, problem, relationship, reason, consequences. At the situational-communicative level, tasks on mastering comprehension strategies in preparation for professional communication, the text works as a space for the development of meanings that will be embodied in creative forms of educational activity, built on a new vision of the object's structure. In this aspect, intellectual skills are developed, integrating the author's of the author with his own system of knowledge, ideas and experience, as well as the ability to combine elements of the text in such a way as to use the studied material in a new format of monologue or dialogue. In role-play situations interactive dialogues might be effective methods to improve financial English speaking skills. These roles could be financial negotiations with an investor, analyst, manager, etc. During these activities students have to face several challenges how to express their opinion, how to convince or reach a consensus [17]. In other words, at the stage of synthesis of meanings, the potential of the text is used as a basis for intellectual and realistic tasks, that check the achievement of several planned outcomes at once and provide a long sustainable effect of mastering professionally oriented vocabulary and effective communication strategies. Students combine individual knowledge and skills (thematic vocabulary identified during text decoding and semantic components recorded in the conceptual map of the text) into a coherent procedure for implementing some general provisions on a demonstrated specific example. By the conceptual supports identified at the second stage (analysis of the situation, goal, problem formulation, choice of means of solving the problem, result, evaluation of the solution, prediction of possible consequences), the created situation from real professional reality acquires a certain semantic depth.

The algorithm of professional English is implemented as a structure of levels of learning tasks aimed at understanding and mastering the conceptual and semantic structure of a professionally oriented text to prepare for professional communication. The systematic use of the proposed didactic tools in the educational process will form an attitude towards the conscious use of professionally oriented vocabulary and academic literacy skills, which are the basis for achieving productive information exchange in a professional context. The use of pragmatic guidelines (expediency, purposefulness, rationality, technological efficiency, instrumentality) will increase the practical effectiveness of professionally oriented foreign language teaching of students. The performance indicators of the considered methodological solution are the following aspects. The scope of the algorithm

is not limited to a specific range of students' language skills. The selection of conceptual and conceptual professional vocabulary, together with the use of methods of consistent and creative processing of the material, makes it possible to retain the acquired knowledge over a long period of time, to use it and to actively apply it. Along with the development of the system of professional concepts and general scientific categories, students develop thinking competences, organisational and communication skills, increase their independence, and improve their reading culture in mastering specialised texts.

Conclusions. A general review of academic literature shows that professional English teaching has its own priority in foreign language teaching. English language proficiency is inevitable in the field of accounting and finance. Professional English teaching with a focus on accounting and finance involves equipping students with the language skills necessary to effectively communicate in the financial sector. The proposed recommendations, which implement the principles of the praxeological approach, might be widely used in the design of the educational process in a multi-level system of professional English teaching.

Research perspectives. Further researches are required for a deeper insight of the peculiarities of professional English teaching in accounting and financial sector.

REFERENCES:

1. Базова В. І. Організаційні засади у підготовці викладачів іноземних мов у ВНЗ Німеччини в умовах Болонського процесу. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. 2011. Вип. 5(18). С. 9–18.
2. Безлюдна В. В. Зміна характеру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок: щомісячний наук.* 2017. № 4 (147). С. 103–108.
3. Джеджула О. М., Нечепоренко М. А. Професійно-особистісний саморозвиток в контексті актуальних трендів освітньої парадигми сучасності: навчальний посібник. Миколаїв: Формат, 2018. 169 с.
4. Дмітренко Н. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх учителів математики : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2021. 514 с.
5. Канюк О. Особливості викладання професійно орієнтованої іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 270–274.
6. Кецик-Зінченко У. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 9 (176). С. 101–106.
7. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc
8. Майборода В. Проблеми розвитку прагматичних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2017. Вип. 4. С. 31–36.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 280 с.
10. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов Go Global (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative): <http://www.imzo.gov.ua/wp-content/uploads/2015/11/Natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-dopovidach-Pavlo-Hobzey.pdf>
11. Нестеренко О. Професійно зорієнтовані завдання як засіб реалізації принципу професійної спрямованості навчання математики в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 33 (2). С. 254–259.
12. Павловська Ю. Вправи для індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. *Іноземні мови*. 2015. Вип. 81. С. 37–43.
13. Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма. *Наукові записки КДПУ*. 2015. Вип. 136. С. 528–533.
14. Agustina, V., Thamrin, N. R., & Oktoma, E. The Role of English Language Proficiency in the Global Economy and Business Communication. *International Journal Administration, Business & Organization*, 2024. 5(4), P. 82–90.
15. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 301 p. 2022 p., № 80. Т. 1. 123
16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 183 p.
17. Jing, C.. Research on the Design of Typical Situational Teaching Activities for Financial English Based on Industry Needs. *Region – Educational Research and Reviews*, 6(12), pp. 190–193.
18. Kintsch W., Mangalath P. The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*. 2011. Vol. 3. P. 346–370.
19. Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations / eds. F. Reimers, C. Chung. Harvard Education Press, 2016. 304 p.
20. Riemer M.J. English and Communication Skills for the Global Engineer. *Global Journal of Engineering Education*. 2002. Vol. 1 (6). P. 91–100.
21. Smoak R. What is English for specific purposes? *English Teaching Forum*. 2013. Vol. 41 (2). P. 43–45.
22. Tan, J. S. (2024). English as a Lingua Franca in Global Business: Balancing Efficiency and Cultural Sensitivity. *Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELTL)*, vol. 2 (2). P. 96–105.
23. World Development Report: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC : World Bank, 2018. 103 p.

ГУМАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: СТРАТЕГІЧНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЄДНОСТІ, СПРАВЕДЛИВОСТІ ТА АКТИВНОЇ УЧАСТІ

HUMANIZATION OF DISTANCE LEARNING: A STRATEGIC APPROACH TO ENSURE UNITY, EQUITY AND ACTIVE PARTICIPATION

Ця стаття докладно розглядає основні підходи до імплементації елементів людяності в процес дистанційного навчання в навчальних закладах. Підкреслюється необхідність зміцнення комунікаційної взаємодії між студентами та викладачами, що допоможе запобігти втраті професійної мобільності майбутнього фахівця та розвитку навичок співпраці та командної роботи.

У цій статті розкриваються такі поняття як дистанційне навчання, гуманність, гуманізація навчального процесу, індивідуальний підхід. Зазначається, що гуманність у дистанційному навчанні є не просто технікою або методикою, а цілісним підходом до створення середовища, в якому студенти відчувають себе почутими, розуміють і підтриманими. У даній статті забезпечення гнучкості в навчанні та підтримка емоційного здоров'я студентів висвітлюються як ключові фактори, які можуть перетворити досвід дистанційного навчання на дійсно людиноцентричний, збагачуючи студентів не тільки інтелектуально, а й емоційно. Основний акцент статті робиться на вдосконаленні комунікації між студентами та педагогами в умовах віддаленого навчання, що сприяє створенню підтримуючого та ефективного навчального середовища. Розглядається необхідність пріоритизації емоційного, психологічного та соціального благополуччя студентів, зазначаючи, що дистанційне навчання часто призводить до відчуття ізоляції та відчуженості серед студентів, що може негативно позначитися на їх мотивації та успішності. Стаття розглядає конкретні переваги використання людяного підходу для навчання у системі дистанційної освіти, а також наводяться приклади практичних методів інтеграції людяності в онлайн-освіту.

Пропонується авторська методика, що допомагає уникнути втрати професійних та особистісних навичок студентів в процесі дистанційного навчання. Методики, описані в статті, мають на меті покращення процесу навчання та створення більш гуманного і ефективного дистанційного освітнього середовища. Описані стратегії сприяють зміцненню зв'язку між учасниками навчального процесу і розвитку важливих навичок для майбутньої кар'єри. Крім того, наведені приклади реальних сценаріїв використання авторського методу у навчанні.

Ключові слова: дистанційне навчання, гуманістичний підхід, гуманізація, профе-

сійна мобільність, індивідуальний підхід, інноваційна педагогічна діяльність.

This article discusses in detail the main approaches to implementing humanity elements in the process of distance learning in educational institutions. The need to strengthen communication interaction between students and teachers is emphasized, which will help prevent the loss of professional mobility of future specialists and the development of cooperation and teamwork skills.

This article explains such concepts as distance learning, humanity, humanization of the educational process and individual approach. It is noted that humanity in distance learning is not just a technique or methodology, but a holistic approach to creating an environment in which students feel heard, understood and supported. In this article, providing flexibility in learning and supporting students' emotional health are highlighted as key factors that can transform the distance learning experience into a truly human-centered one, enriching students not only intellectually but also emotionally. The main focus of the article is on improving communication between students and teachers in the context of distance learning, which contributes to the creation of a supportive and effective learning environment. The need to prioritize the emotional, psychological and social well-being of students is discussed, noting that distance learning often leads to a sense of isolation and alienation among students, which can negatively affect their motivation and academic performance. The article examines the specific benefits of using a human-centered approach to learning in distance education, and provides examples of practical methods for integrating humanity into online education.

The author proposes a methodology that helps to avoid the loss of professional and personal skills of students in the process of distance learning. The methods described in the article are aimed at improving the learning process and creating a more humane and effective distance learning environment. The described strategies help to strengthen the connection between the participants of the learning process and develop important skills for the future career. In addition, examples of real-life scenarios of using the author's method in teaching are provided.

Key words: distance learning, humanistic approach, humanization, professional mobility, individual approach, innovative pedagogical activity.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.29>

Грибик Т.Т.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дистанційне навчання вже давно не нова тенденція в освітньому просторі, яка проте, все ще знаходиться в процесі стрімкого розвитку та адаптації до сучасних викликів у суспільстві. Дистанційне навчання долає географічні, часові та мовні бар'єри, дозволяючи людям здобувати освіту

без фізичної присутності в традиційному класі. Порівняно з традиційним навчанням такий метод здобуття освіти, який пропонує велику гнучкість, доступність та інноваційність виглядає одно-значно привабливіше для студента, тому не дивно, що дистанційне навчання дуже швидко набуває популярності серед вищих навчальних закладів

України. Проте чим даліше ми заглиблюємося у онлайн навчання, особливо з ймовірністю залучення технологій штучного інтелекту (ШІ), постає питання про надважливість збереження людського елементу в такому типі здобуття знань студентом.

Українське законодавство визначає дистанційне навчання як організацію освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [1]. Ця опосередкована взаємодія віддалених один від одного учасників навчального процесу, як її описує законодавство є неймовірно вразливою ланкою, яка і представляє ті залишки людського елементу в дистанційному навчанні.

При ігноруванні проблем цієї ланки, які все частіше постають в педагогічному процесі дистанційного навчання ми ризикуємо втратити природний процес формування особистісного аспекту розвитку індивіда в системі здобуття вищої освіти. Це може призвести до проблем з здобуттям критично важливих особистісних навичок майбутнього фахівця. Втрачається необхідне одночасне здобуття професійного та особистісного розвитку, що надалі негативно вплине на професійну мобільність майбутнього кваліфікованого робітника. І тільки на тлі пост-ковідного, а на даний момент суспільства, яке живе у стані війни стається переосмислення ролі людяності в освітньому процесі і відмова від ігнорування цього аспекту. Тепер коли зв'язок між педагогом та студентом зазнав критичних змін під впливом таких негативних зовнішніх чинників, суспільство нарешті змогло розгледіти всю неоціненну працю, яка була спрямована педагогами саме на розвиток людського навчання і розвитку людяності індивіда у процесі цього навчання.

Сучасна освіта дедалі більше дегуманізується, зводячи навчання до знеособленого, механічного процесу. Це відбувається через надмірну залежність від технологій, стандартизоване тестування та вигорання вчителів, що позбавляє їх творчості, критичного мислення та змістовної взаємодії. Надмірне використання технологій замінює взаємодію між вчителем і учнем, обмежуючи персоналізоване керівництво. Стандартизоване тестування нав'язує жорсткі структури, де успіх вимірюється балами, а не особистісним розвитком та досягненнями. Нехтування етичним та емоційним інтелектом ще більше відриває учнів від навчання в реальному світі. Наслідки такого освітнього процесу невтішні – учні відчують себе номером в списку, а не особистістю, що послаблює

мотивацію до навчання та індивідуального розвитку, страждає і розвиток критичного мислення.

Щоб протистояти цьому, освіта повинна надавати пріоритет персоналізованому навчанню, активним дискусіям і проектній діяльності. Навчальні заклади повинні підтримувати педагогів керованим навантаженням і ресурсами, балансує між технологіями і людською взаємодією. Вдумливо інтегруючи технології та сприяючи залученню, освітяни можуть створити систему, яка цінує творчість, критичне мислення та міжлюдську комунікацію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Нещодавні публікації на дану тему досліджували важливість включення гуманності в дистанційне навчання, наголошуючи на рівності, персоналізованому залученні та людському факторі в онлайн-освіті. Одна з найяскравіших публікацій на тему є книга П.Е. Франс [2], яка висвітлює важливість гуманності і справедливості в дистанційній освіті. Франс обговорює стратегії створення культури мислення і розуміння навіть у віртуальному середовищі. Він наголошує на необхідності відновити зв'язок зі справжньою метою викладання, допомагаючи студентам стати критично мислячими людьми і вільнодумцями.

Також варта уваги стаття О.Г. Стюарта [3], де автор досліджує питання адаптації онлайн-курсів для зміцнення соціальних зв'язків і покращення навчального досвіду студентів. Стаття досліджує компоненти асинхронних текстових курсів, які можна модифікувати, щоб гуманізувати навчальне середовище, тим самим позитивно впливаючи на взаємодію студентів і результати навчання. Результати його досліджень показують, що щотижневі вступні відео від викладача, багатий і детальний зворотний зв'язок, можливості для мультимодальних відповідей на дискусійних форумах, пости в соціальних мережах від студентів і викладача, які діляться особистими подіями, були позитивно сприйняті і сприяли гуманізації курсу.

Інноваційний підхід до проблеми гуманізації дистанційного навчання пропонують Д. Хатсон і Д. Плейт у своїй книзі [4] про використання штучного інтелекту для персоналізації та гуманізації онлайн-навчання. У цій главі досліджується потенціал штучного інтелекту для персоналізації та гуманізації онлайн-освіти, що виходить за рамки транзакційного навчання. У ньому підкреслюється, як ШІ, зокрема, великі генеративні мовні моделі, що використовують обробку природної мови, можуть сприяти більш швидкій та зручній комунікації між студентами та викладачами. Проте варто зауважити, що це бачення підтримує далеко не вся наукова спільнота, адже застосування ШІ деякими дослідниками вважається кроком до дегуманізації навчального процесу.

Ці публікації разом висвітлюють критичну роль гуманізації дистанційного навчання, пропагуючи підходи, які надають пріоритет рівності, персоналізованому залученню та людському зв'язку для покращення освітніх результатів.

Мета статті полягає у висвітленні основних способів імплементації елементу людяності у процес дистанційного навчання та підходу до його реалізації у навчальних установах. Опис методики застосування таких підходів ставить за ціль оминити потенційну втрату професійної і особистісної мобільності студента, а саме такі необхідні професійні навички студентів як навички співпраці та комунікації, командної роботи, вміння навчатись у інших. Основний акцент статті припадає на потенційні слабкі ланки в комунікації студента та педагога та методи їх підсилення та покращення в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасне онлайн-навчання повинне приділяти значну увагу аспекту персоналізованого навчання студента, адже саме дистанційне навчання є оптимальним способом надання індивідуального навчання. Індивідуальність у дистанційному навчанні означає визнання та підтримку унікальних потреб, уподобань і стилів навчання кожного студента в онлайн або дистанційному освітньому середовищі. Йдеться про адаптацію навчального процесу до різних способів, у які студенти засвоюють інформацію, взаємодіють з контентом і взаємодіють з викладачами. У традиційному класі викладачі часто можуть коригувати свій підхід на основі безпосереднього зворотного зв'язку з учнями. Однак у дистанційному навчанні це вимагає більш цілеспрямованої розробки та стратегій.

Проте це не значить, що студенти повинні працювати лише самостійно, навчаючись на відстані. Багато науковців, які досліджують гуманістичні методи, закликають до збільшення «студентської активності, присутності викладача та присутності однолітків». Для цього освітні установи повинні максимізувати час який студенти можуть провести у співпраці з однолітками та інакше кажучи вчитись у своєї колективної спільноті в класі.

Для того щоб дистанційне навчання показало свою найбільшу ефективність освітяни повинні знайти баланс між чітким навчанням основним навичкам і навчити студента вміння навчатись. Потрібно виховувати в студентах усвідомлення процесу навчання; здатність відстоювати себе під час навчання; здатність розмірковувати про свої успіхи та проблеми під час навчання; і, нарешті, переконання діяти так, щоб вони могли розвивати стійкість і постійно брати участь у продуктивному навчанні. Це розвине незалежність студентів як індивідів та їх незалежну думку, що є великою проблемою у часи засилля неправдивої інформації та легкого доступу до неперевіреної інформації.

Дистанційне навчання часто провокує проблеми з незалежністю у «високоєфективних» учнів, які добре справляються з стандартизованими тестами та оцінюванням, проте не можуть справитись з відкритими запитаннями чи неоднозначною ситуацією, яка вимагає швидкого та критичного мислення в моменті [2]. Зважаючи на це штамповані тести для оцінювання рівня здобутих навичок мають бути великим табу у дистанційному навчанні.

Тож яким має бути інноваційний підхід в формуванні людяного навчального процесу в умовах дистанційного навчання? Дослідивши останні наукові напрацювання в цьому питанні можна виділити такі підходи до вирішення цієї проблеми:

- **Формування відчуття комуні:** Для укріплення емоційного зв'язку педагога з студентами, потрібно надати кожному учаснику навчального процесу можливість обговорювати свій емоційний стан, що є особливо важливим у цей важкий період для нашої країни. Щоб дати кожній дитині можливість висловитись, можна розумно застосовувати функції чату наприклад в Google Meet. Надаючи студентам як і висловитись вголос, так і поділилися лаконічно за допомогою емоджі, що відповідає їх емоційному стану на той момент. Обрати певний емоджі знак, який означав що студент емоційно не готовий до засвоєння нового матеріалу або засмучений, тоді як інші емоджі показував би, що вони зацікавлені і почуваються готовими до навчання. Це потенційно могло би заповнити певну паузу перед заняттям, коли ще не всі учасники приєднані до конференції і задати тон лекції, більш розслабленій чи інтенсивній.

- **Присутність студентів в навчанні один одного:** Під цим мається на увазі структуровану та неформальну взаємодію в одній групі студентів, таким як проведення спільних проектів чи спільної участі наприклад в конференціях. У поєднанні зі структурованим зворотним зв'язком, взаємодією платформи для відеозв'язку і спільними проектами в онлайн-курсах це призводить до створення дослідницького настрою в навчальному курсі [5]. Це робиться щоб створити у студентів відчуття причетності до програми, вирішити проблеми, з якими вони можуть зіткнутися, і сприяти зв'язкам поза курсовою роботою та спільними проектами.

- **Політика «Відкритих запитань»:** Чітко сформулюйте та підтримуйте культуру в класі, де всі запитання вітаються та цінуються. Цьому може сприяти створення спеціального форуму запитань і відповідей, де учні можуть ставити запитання анонімно, якщо бажають. Регулярне визнання і похвала хороших запитань ще більше зміцнює довірливе середовище.

- **Вступні відео:** Персоналізовані відео від викладачів можуть посилити відчуття присутності в середовищі онлайн-навчання. Вони допомагають

налагодити взаєморозуміння між студентами та викладачами, роблячи процес навчання більш гуманним і сприятливим. Для комунікації та виключення непорозуміннь варто розглянути створення щотижневого вступного відео з корисною інформацією про майбутнє завдання, загальними відгуками групи про завдання попереднього тижня та актуальною інформацією про те, що відбувається в житті педагога чи навчальній установі (конференції, дослідження, майбутні події, можливо певні сімейні обставини, які можуть вплинути на швидкість відгуку педагога).

- **Зворотній зв'язок:** Створити середовище де студенти можуть отримувати, а також надавати певний зворотній зв'язок чи оцінку педагогу чи іншим студентам з групи. Варто розглянути можливість створення хоча б одного оцінювання шляхом оцінювання певного завдання індивіда іншими студентами. Такий підхід може позитивно вплинути на критичне мислення студентів, вміння знаходити недоліки та надавати конструктивну критику [6].

Варто також звернути увагу на окремий спосіб імплементації людяності у освітній навчальний процес, а саме розвиток емпатії у студентів, що є надзвичайним у складні часи, через які проходить країна в стані війни. Щоб розвинути емпатію у педагогів та студентів варто прислухатись до потреб усіх сторін навчального процесу [7]. Наприклад:

- **Гнучкі дедлайни:** Потрібно передбачити гнучкі дати подачі робіт, щоб врахувати різні обставини та зобов'язання студентів.

- **Гнучкий графік зворотного зв'язку:** Пропонувати різні години та різні формати у яких студент може отримати зворотній зв'язок від педагога (текстовий чат, відео, телефон), щоб краще реагувати на різні життєві ситуації студентів.

- **Реальні проекти:** Включіть проекти, які дозволять студентам застосувати свої знання до реальних ситуацій у їхніх громадах. Можливо це стане закликом для студента зробити щось корисне в рамках своєї кваліфікації для маленького містечка в якому студент проживає, сім'ї чи групи друзів студента.

Ці кроки за розумного впровадження в освітній процес можуть кардинально змінити підхід студентів до навчання, їх успішність та їх ставлення до викладачів, що тільки позитивно вплине на загальний імідж навчального закладу.

Висновки. Впровадження гуманності в дистанційне навчання вимагає пріоритизації емоційного, психологічного та соціального благополуччя студентів, а не лише їхніх академічних успіхів. У цифровому середовищі студентам легко відчувати себе ізольованими або відірваними від світу, тому

важливо створити умови, які сприятимуть людському спілкуванню та емпатії.

Один із ключових способів у тому як зробити дистанційне навчання гуманним – це побудувати конструктивні стосунки між викладачами та студентами. Віртуальні офісні години, персоналізований зворотний зв'язок і емоційна підтримка можуть значно допомогти у встановленні довіри і взаєморозуміння, даючи студентам відчувати, що їх чують і розуміють. Надання студентам можливості контролювати свій темп навчання, продовження термінів виконання завдань у разі потреби, а також різні формати навчання, що відповідають різним потребам, можуть допомогти зменшити стрес і зробити процес дистанційного навчання більш орієнтованим на людину.

Гуманність у дистанційному навчанні - це більше, ніж просто метод навчання. Це створення середовища, в якому студенти відчують, що їх бачать, чують і підтримують. Розвиваючи стосунки, забезпечуючи гнучкість і сприяючи розвитку навчальної групи, ми можемо перетворити досвід дистанційного навчання на дійсно людиноцентричний, збагачуючи студентів інтелектуально та емоційно.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ від 08.09.2020 № 1115 : станом на 27 верес. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20> (дата звернення: 10.12.2024).
2. Humanizing distance learning: centering equity and humanity in times of crisis. Corwin, 2020. 184 p.
3. Stewart O. G. Understanding What Works in Humanizing Higher Education Online Courses. Issues and trends in learning technologies. 2024. URL: <https://doi.org/10.2458/itlt.5566> (дата звернення: 10.01.2025).
4. Hutson, James and Plate, Daniel, "Leveraging AI to Personalize and Humanize Online Learning: Transforming Transactional Interactions Into Meaningful Engagements" 2024. Faculty Scholarship. 607. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0762-5.ch011> (дата звернення: 15.01.2025).
5. Cooper L., Holbeck R., Mandernach J. Nine tips for humanizing online learning. ELearn. 2023. Vol. 2023, no. 12. URL: <https://doi.org/10.1145/3637625.3596516> (дата звернення: 20.01.2025).
6. Zainnuri H., Cahyaningrum D. Using online peer review through discussion via schoology to enhance college students' proficiency in argumentative writing: a case study. International conference on teacher training and education 2017 (ICTTE 2017), Surakarta, Indonesia, 7 October 2017. Paris, France, 2017. URL: <https://doi.org/10.2991/ictte-17.2017.55> (дата звернення: 20.01.2025).
7. Beyond digital interfaces: the human element in online teaching and its influence on student experiences / S. S. Chai et al. Plos one. 2024. Vol. 19, no. 7. P. e0307262. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307262> (дата звернення: 20.01.2025).

НЕФОРМАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

INFORMAL PHYSICAL EDUCATION AS A COMPONENT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

У статті акцентується увага на важливості неформальної освіти у підготовці вчителів фізичної культури для Нової української школи (НУШ). Неформальна освіта виступає потужним інструментом, що дозволяє відійти від традиційних підходів до навчання, спрямовуючи увагу на розвиток практичних компетенцій, гнучких навичок та здатності до індивідуалізованого само-розвитку. Це сприяє формуванню професійної компетентності педагогів і підвищенню якості їхньої майбутньої діяльності.

Метою дослідження є вивчення потенціалу неформальної освіти у фізичному вихованні як невід'ємної складової професійної підготовки педагогів фізичної культури. Задля досягнення цієї мети визначено низку ключових завдань, зокрема: оцінка ролі неформальної освіти у професійній підготовці, аналіз її впливу на розвиток soft skills (м'яких навичок), формування практичної компетентності вчителів фізичної культури та доведення ефективності її інтеграції через індивідуалізований підхід. Визначено, що неформальна освіта сприяє формуванню лідерських якостей, організаторських здібностей, стресостійкості, конкурентоспроможності та здатності до адаптації в умовах змін на ринку праці. У статті представлено авторське трактування поняття «неформальна освіта у фізичному вихованні» та описано досвід розробки спеціалізованого курсу «Інструменти професійної комунікації вчителя фізичної культури в неформальній освіті». Курс спрямований на розвиток професійних компетенцій, зокрема рухових навичок, організації фізкультурно-масових заходів, оздоровчої роботи та молодіжного дозвілля, а також оволодіння новими видами спорту. «Неформальна освіта вчителя фізичної культури» трактується як сукупність організованих і самостійних освітніх заходів, які виходять за межі традиційного академічного навчання, спрямованих на формування професійної компетентності, розвиток рухових навичок, soft skills та емоційного інтелекту, що забезпечує готовність педагога до вирішення сучасних викликів у фізичному вихованні та здоров'язбережувальній діяльності.

Таким чином, неформальна освіта відіграє важливу роль у модернізації системи підготовки педагогів, сприяючи формуванню вчителів фізичної культури НУШ із розвинутим емоційним інтелектом (EQ), здатних впроваджувати здоров'язбережувальні технології та ефективно вирішувати сучасні професійні виклики.

Ключові слова: підготовка, професійна готовність, майбутній вчитель фізичної культури, середовище, підхід, неформальна

освіта, компетентність, інструменти комунікації, гнучкі навички.

The article highlights the importance of non-formal education in the training of physical education teachers for the New Ukrainian School (NUS). Non-formal education serves as a powerful tool that allows for a departure from traditional teaching approaches, focusing instead on the development of practical competencies, flexible skills, and the ability for individualized self-development. This contributes to the formation of professional competence in educators and enhances the quality of their future activities.

The purpose of the study is to explore the potential of non-formal education in physical education as an integral component of professional training for physical education teachers. To achieve this goal, several key objectives were outlined, including assessing the role of non-formal education in professional training, analyzing its impact on the development of soft skills, fostering practical competence in physical education teachers, and proving the effectiveness of its integration through an individualized approach.

It has been determined that non-formal education facilitates the development of leadership qualities, organizational skills, stress resistance, competitiveness, and adaptability in the changing labor market. The article presents the authors' interpretation of the concept of "non-formal education in physical education" and describes the experience of developing a specialized course titled "Tools for Professional Communication of Physical Education Teachers in Non-formal Education." The course focuses on developing professional competencies, including motor skills, organizing physical culture events, health-related activities, and youth leisure programs, as well as mastering new sports.

"Non-formal education for physical education teachers" is defined as a combination of organized and independent educational activities that go beyond traditional academic learning, aimed at forming professional competence, developing motor skills, soft skills, and emotional intelligence. This ensures educators' readiness to address contemporary challenges in physical education and health-preservation activities.

Thus, non-formal education plays a significant role in modernizing the training system for educators, fostering the development of physical education teachers in the NUS with enhanced emotional intelligence (EQ), capable of implementing health-preservation technologies and effectively addressing contemporary professional challenges.

Key words: preparation, professional readiness, future physical education teacher, environment, approach, informal education, competence, communication tools, soft skills.

УДК 378.011.3-051:796(477.82)(043.5)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.30>

Денисенко Н.Г.,
докт. пед. наук,
декан факультету початкової освіти
та фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Дишко О.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики
фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Кліш І.С.,
канд. наук з фіз. вих. і спорту,
доцент кафедри фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Подоліук С.М.,
канд. філол. наук,
старший викладач кафедри філології
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах реформування освіти та переорієнтації на компетентнісний підхід постає питання оновлення змісту та методів підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Поряд із формальною освітою важливу роль у цьому процесі відіграє неформальна фізкультурна освіта, яка надає майбутнім педагогам можливості для розвитку професійних компетентностей через позаурочну активність, самоосвіту, участь у професійних спільнотах, волонтерських і спортивних заходах. Однак в освітньому просторі України досі недостатньо досліджено, як саме інтеграція неформальної фізкультурної освіти впливає на формування ключових компетентностей майбутніх учителів фізичної культури. Недостатня увага до цього аспекту може призводити до обмеженого використання потенціалу неформальних методів навчання для забезпечення цілісної професійної підготовки. Таким чином, актуальність дослідження обумовлена необхідністю визначення шляхів ефективної інтеграції неформальної освіти у підготовку майбутніх учителів фізичної культури, що дозволить підвищити якість їхньої професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Новий професійний Стандарт вчителя (2024), розроблений з оцінкою професійних функцій педагога, акцентує увагу на необхідності переосмислення підходів до спеціальних і професійних якостей вчителя, а також на подоланні стереотипів щодо розвитку його професійної компетентності. Це зумовлено тим, що сучасний підхід до освіти, зокрема до освіти дорослих, дедалі більше відходить від рамок традиційного формального навчання. Будь-яка діяльність, спрямована на зміну поглядів, переконань чи моделей поведінки людини через передачу нових знань, розвиток умінь та навичок, нині розглядається як неформальний освітній процес. У Меморандумі Європейської Комісії «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (Випуск 2 (9), 2014) представлені рекомендації щодо розвитку неформальної освіти. Ця форма навчання є важливою складовою безперервної освіти, яка надає молоді та дорослим можливість здобувати знання, розвивати навички та формувати світогляд, адаптуючись до постійних змін у соціальному середовищі.

Згідно з аналізом літератури, науковці підсумували різні аспекти професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти, особливу увагу приділяючи значенню неформальної форми для формування гнучких навичок (soft skills). Зокрема: неформальну освіту в системі вищої освіти України досліджувала Н. Павлик [5]; теоретично-практичні аспекти і наукові підходи у неформальній освіті вивчали Д. Плинокос, М. Коваленко [7];

сутнісно-змістову характеристику поняття «неформальна освіта дорослих» в українському та зарубіжному науково-освітньому дискурсі аналізувала І. Мелешко [4]; неформальну освіту дорослих у контексті показників людського розвитку розглядала у своїх наукових працях О. Расказова [8]; неформальну освіту як складову освіти впродовж життя, її сутність, значення, перспективи проаналізовано у наукових розвідках Т. Пантюк [6] та ін. Як зауважує Н. Грона Концепція «soft skills» увійшла до складника світового ринку праці в найрізноманітніших сферах економіки та суспільства. Здебільшого soft skills ототожнюють з employability skills (навички для працевлаштування), people skills (навички спілкування з людьми), non-professional skills (непрофесійні навички), key skills (основні 32 навички), skills for social progress (навички для соціального розвитку), life skills (життєві навички) [2, с. 220].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, попри багатоглибкість методології наукових досліджень, невирішеним лишається питання неформальної фізкультурної освіти як елементу фізичного виховання студентів у контексті діяльності закладів освіти педагогічного спрямування. Це питання має важливе значення для отримання результатів подальших наукових досліджень, пов'язаних із розвитком теорії та практики адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах Нової української школи. Ми виділяємо «недостатнє теоретичне обґрунтування ролі неформальної освіти», «обмеженість емпіричних досліджень щодо впливу неформальної освіти на професійний розвиток вчителя фізичної культури», «відсутність методичних підходів щодо організації неформальної фізкультурної освіти в умовах коледжу», «недостатній аналіз досвіду інших країн» та «ігнорування взаємозв'язку між неформальною освітою та формуванням ціннісних орієнтацій вчителя фізичної культури Нової української школи».

Мета статті – дослідити потенціал неформальної фізкультурної освіти як важливого елемента в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Задля досягнення цієї мети визначено низку ключових завдань, зокрема: оцінка ролі неформальної освіти у професійній підготовці, аналіз її впливу на розвиток soft skills (м'яких навичок), формування практичної компетентності вчителів фізичної культури та доведення ефективності її інтеграції через індивідуалізований підхід у контексті вивчення освітнього компонента «Інструменти професійної комунікації вчителя фізичної культури у неформальній освіті».

Виклад основного матеріалу дослідження. Як вважає О. Василенко «на сучасному етапі «неформальна освіта розглядається як будь-яка організована систематична освітня діяльність»,

здійснювана за межами традиційної системи закладів освіти, з метою забезпечити певні форми навчання для певних груп населення, яка відрізняється нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості і різноманітності форм, тісним зв'язком із професійним і соціально-культурним середовищем, всебічним стимулюванням самоосвіти» [1, с. 37]. Аналогічної думки і Н. Сулаєва, яка стверджує, що сутність неформальної освіти слід розкривати з урахуванням визначення вихідного поняття – «неформальна освіта». У цьому контексті заслуговує на увагу визначення, запропоноване Комітетом з освіти Організації економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development) у доповіді «Оцінка ролі національних кваліфікаційних систем у розвитку неперервної освіти» (The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, OECD 2005) [10, с. 395]. Авторка зауважує, що у цьому документі зазначається, що «неформальна освіта (non-formal education) – це форма навчання, включена в загальний план навчального процесу, але така, що формально не визнається як процес навчання (наприклад, у термінах, цілях і завданнях освіти, періоді навчання й оцінки якості), водночас містить значний освітній компонент» [10, с. 395].

Ми вважаємо, що у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури види неформальної освіти виділяються залежно від форм, методів та контексту навчання.

Розглянемо «участь у конкурсах і змаганнях» як вид неформальної освіти. Цей вид освіти дозволяє студентам фізкультурного профілю розвивати фахові навички в реальних умовах, отримувати практичний досвід та вдосконалювати свої можливості через спортивну конкуренцію. Серед особливостей та переваг виділяємо:

- «розвиток практичних навичок» – це вдосконалене вміння працювати в команді, розподіляти ролі, долати труднощі під час спортивних змагань;

- «мотивація до вдосконалення» – відчуття досягнення успіху після перемоги або покращення власного результату мотивує до подальшої роботи. Або змагання стимулюють здобувачів освіти до прогресування і досягнення кращих результатів;

- «формування соціальних контактів» – змагання створюють умови для знайомства з однодумцями, фахівцями, тренерами; є можливість знайти майбутнього партнера для професійної співпраці;

- «підвищення впевненості у собі» – самопізнання (розуміння своїх сильних сторін); позитивне мислення; розвиток нових навичок (захоплення тим, що цікаво і що приносить задоволення. Це може бути навчання новій справі, спорту або творчості.

З метою вивчення специфіки підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах неформальної освіти нами було розроблено авторську анкету, яка мала на меті дослідити суб'єктивне ставлення здобувачів вищої освіти 2–3 курсів спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради до інструментів професійної комунікації у неформальній освіті (всього 36 осіб). Частково проаналізуємо відповіді студентів. На перше запитання анкети «Як Ви вважаєте, чи забезпечені у Вашому коледжі всі необхідні умови для розвитку фахової компетентності за допомогою неформальної освіти?» мало на увазі як коротку оцінку за чотирма категоріями «Так», «Скоріше так, ніж ні», «Скоріше ні, ніж так» та «Ні». Зазначимо, що 58,34 % опитаних студентів вважають, що в коледжі створені всі необхідні умови.

У свою чергу, 26,15 % респондентів зауважили, що скоріше ці умови існують, ніж відсутні. Протилежної думки дотримувалося 14,21 % опитаних – їхня позиція полягає в тому, що у коледжі такі умови скоріше відсутні, ніж наявні. На повну відсутність відповідних умов вказали 1,3 % досліджуваних (цей показник ілюструє рис. 1).

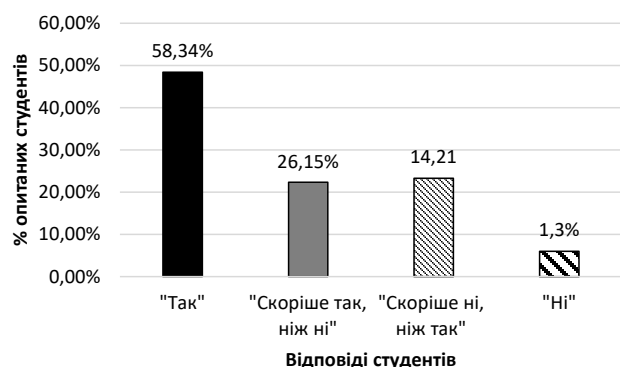


Рис. 1. Суб'єктивне сприйняття наявності у педагогічному коледжі умови для розвитку фахової компетентності за допомогою неформальної освіти

Що стосується другого пункту анкети – «Наскільки важливим Ви вважаєте розвиток навичок професійної комунікації в рамках неформальної освіти вчителя фізичної культури?», то переважна більшість студентів коледжу вважають, що розвиток навичок професійної комунікації вчителя фізичної культури є для них важливим (91,2 % опитаних). Окрім цього, 4,8 % респондентів, що не дали виразно позитивної відповіді на це запитання анкети, все ж таки відповіли у позитивному аспекті – вони позначили розвиток навичок професійної комунікації скоріше важливим, ніж неважливим.

Відповіді на наступне запитання анкети: «Чи важливо для майбутнього вчителя фізичної культури розвивати м'які навички, які забезпечують довгостроковий професійний успіх і сприяють адаптації до змін на ринку праці?» – відобразили майже повну однотайність студентів щодо цієї проблеми – 92,1 % опитаних вважають це необхідним. Здобувачі освіти пояснюють це тим, що гнучкі навички покращують професійну комунікацію; допомагають налагоджувати контакт із учнями, колегами та батьками, створюючи комфортну та сприятливу атмосферу; сприяють лідерству та мотивації (вчитель фізичної культури часто виступає в ролі лідера, який надихає учнів досягати успіху, зміцнювати здоров'я та розвивати особисті якості); забезпечують адаптацію до змін (уміння швидко реагувати на нові виклики в освіті чи спортивній галузі є важливим для успішної роботи в умовах постійних змін); розвивають емоційний інтелект (це дає змогу краще розуміти емоції учнів і реагувати на їхні потреби, що підвищує ефективність освітнього процесу); підвищують конкурентоспроможність (у сучасному ринку праці цінуються не лише професійні знання, а й здатність працювати в команді, вирішувати конфлікти та демонструвати гнучкість); стійкість до стресу (здатність ефективно працювати в складних або нестандартних умовах). Водночас 4,66 % серед тих, не дали виразно позитивної відповіді на це запитання анкети. Цей показник ілюструє рис. 2.

Позитивну відповідь на питання анкети «Як Ви оцінюєте важливість неформальної освіти для професійного розвитку вчителя фізичної культури? Які, на Вашу думку, переваги має такий підхід у порівнянні з формальною освітою?» дали 74,78 % респондентів.

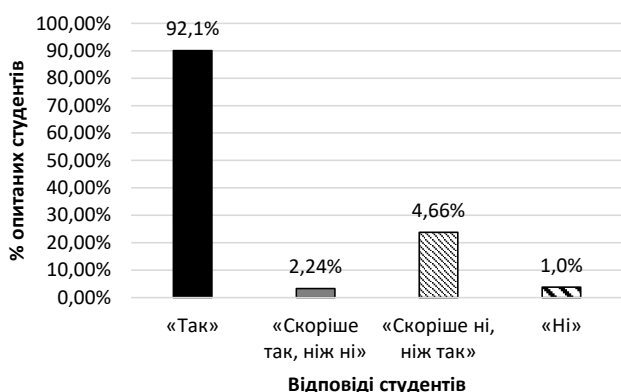


Рис. 2. Суб'єктивне сприйняття студентами важливості розвитку м'яких навички, які забезпечують довгостроковий професійний успіх і сприяють адаптації до змін на ринку праці

Контент-аналіз дозволив виявити, що майбутні учителі фізичної культури в першу чергу зазначали «які конкретні навички чи знання студенти

можуть здобути через неформальну освіту»; «як ці навички можуть допомогти у подальший професійній діяльності»; «як неформальні курси, тренінги чи майстер-класи можуть доповнювати формальну освіту, зокрема в аспектах управління класом, комунікації з учнями та батьками, а також «розвиток нових методик викладання фізичної культури в контексті концепції НУШ». Преважна більшість майбутніх учителів фізичної культури надають перевагу неформальній освіті, яка виходить за межі традиційного формального навчання.

Отже, неформальна освіта вчителя фізкультури – це процес набуття знань, умінь і навичок поза межами формальної системи освіти, який здійснюється через самоосвіту, участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, спортивних таборах, професійних зустрічах, а також через обмін досвідом із колегами. Така освіта спрямована на розвиток професійної компетентності вчителя, удосконалення методик викладання фізичної культури, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес і підтримку здоров'язбережувальної діяльності учнів.

Поглиблення європейської інтеграції вищої освіти України, на український ґрунт підходів, що стали звичними для наших закордонних колег, вимагають від учасників освітнього процесу розуміння цілей і змісту передбачених інновацій, можливих перешкод і ризиків, пов'язаних із суттєвим оновленням усталених підходів до підготовки фахівців. На сьогоднішній день компетентнісний підхід у вищій фізкультурній освіті став найпоширенішим в силу прикладного характеру, максимальної прагматичності. Мета закладу освіти – надати студентам основи теоретичних знань і методично-комунікаційних навичок, з особливим акцентом на організацію та проведення різних форм занять в системі фізичного виховання України на засадах Концепції НУШ.

Згідно з навчальним планом підготовки бакалавра у 7 семестрі заплановано вивчення освітнього компонента «Інструменти професійної комунікації вчителя фізичної культури у неформальній освіті». Авторська робоча програма побудована на основі компетентнісного підходу, що сприяє формуванню у студентів важливих якостей для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни.

Загальний / спеціальний напрям ОК. Після завершення курсу здобувач освіти демонструє вміння використовувати інтегровані знання та адаптувати їх до нових умов, що забезпечують та регулюють якісну професійну діяльність.

Орієнтація на:

– Т1. Формальну та неформальну освіту, зокрема неформальну фізкультурну освіту як одну з форм фізичного виховання здобувачів освіти; принципи організації та реалізації діяльності; різновиди форм неформальної освіти; її ключові характеристики, властивості та якісні особливості з урахуванням зарубіжного досвіду.

– Т2. Неформальну освіту в Україні як дієвий інструмент професійного розвитку сучасного вчителя Нової української школи; різноманітні види та форми її впровадження; неформальну та інформальну освіту майбутнім учителям фізичної культури, здатних впроваджувати на практиці нові види спорту та інновації.

– Т3. Роль неформальної освіти в розвитку критичного мислення майбутніх вчителів фізичної культури; нові цінності, свободу й вибір в освіті; розширення мережі професійних контактів; переваги неформальної освіти для вчителя фізичної культури.

– Т4. Правила успішної комунікації майбутніх вчителів фізичної культури; розвиток комунікативних навичок: як впевнено презентувати себе й свою позицію, захищати її в суперечці, ефективно відстоювати свою думку, протистояти маніпуляціям, долати стресові ситуації та будувати спілкування з конфліктними людьми.

– Т5. Розвиток лідерських навичок у роботі тренера (вчителя фізичної культури), керівника спортивної секції. Побудову комунікації в командній роботі, роботі спортивного інструктора, тренера, вчителя.

– Т6. Інтеграція ігрових елементів. Ігри як комунікаційний місток вчителя фізичної культури та учня (командні, групові, індивідуальні). Включення гумору. Справедливість і рівне ставлення. Створення мотиваційної атмосфери. Гнучкість у підходах (адаптація до ситуації).

Загальний стиль навчання. Програма включає декілька курсів лекцій (у тому числі гостових), які доповнюються семінарами та практичними заняттями. Основна частина навчання проходить у невеликих групах, де акцент робиться на обговореннях, дискусіях, усних відповідях, виконанні тестових завдань, підготовці індивідуальних проєктів і презентацій. *Результат навчання:* створення проєкту «Моя історія: від сьогодні до цілі». Потрібно визначити свою місію, ким я хочу стати й яку цінність я буду нести в своїй діяльності. Для цього потрібно відповісти на запитання:

- Де я знаходжусь сьогодні?;
- Що я зараз роблю, на що спрямовані мої зусилля?;
- Чого я хочу досягнути у майбутньому – яка моя мета, моя ціль?;
- Що я для цього роблю сьогодні?;
- Що я планую зробити згодом?;

– Як я це роблю?

Проєкт потрібно представити перед одногрупниками.

Вважаємо, що представлений ОК «Інструменти професійної комунікації вчителя фізичної культури у неформальній освіті» сформує у здобувачів освіти: низку професійних якостей: активність, цілеспрямованість, креативність, самостійність, наполегливість, працелюбність, добросовісність, ініціативність, комунікабельність; розвине власні загально-педагогічні і спеціальні здібності (включаючи рухові); сформує готовність організовувати: фізкультурно-масові і оздоровчі заходи в різних погодних умовах; здійснювати оздоровлення та змістове молодіжне дозвілля; демонструвати знання хоча б однієї конкретної тематичної області (методика викладання гімнастики, легкої атлетики, футболу, волейболу, баскетболу, плавання та нових видів активностей).

Висновок. Неформальна фізкультурна освіта є важливим, проте недостатньо дослідженим аспектом формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури. Її інтеграція у процес підготовки дозволяє розвивати ключові навички та цінності, які складно реалізувати в рамках формальної освіти. Водночас існує низка невирішених питань, пов'язаних із теоретичним обґрунтуванням, практичними механізмами впровадження та оцінювання ефективності таких освітніх форм.

У контексті реалізації концепції Нової української школи підготовка вчителя фізичної культури нового покоління передбачає формування не лише фахових знань і навичок, а й розвитку компетентностей, які відповідають викликам сучасного освітнього середовища. Неформальна фізкультурна освіта стає ключовим елементом цього процесу, адже вона сприяє самореалізації, креативності, здатності до співпраці, лідерству та критичному мисленню майбутніх педагогів. Попри значний потенціал, роль неформальної фізкультурної освіти у підготовці фахівців для НУШ залишається недостатньо розкритою. Зокрема, актуальними є такі невирішені питання: розробка ефективних підходів до інтеграції неформальної освіти у формальну систему підготовки; визначення механізмів формування педагогічної гнучкості та інноваційного мислення; аналіз впливу участі у спортивних заходах, волонтерських ініціативах та професійних спільнотах на якість професійної підготовки.

Отже, впровадження неформальної фізкультурної освіти у систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури здатне суттєво посилити реалізацію ключових принципів НУШ. Зокрема, це сприятиме формуванню педагога-інноватора, який вміє створювати сучасне, здоров'язберігальне та мотиваційне освітнє середовище для учнів, відповідаючи їхнім потребам і викликам часу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2013. № 7. С. 35–44. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/8/9> (дата звернення: 20.01.2025).
2. Грона Н. Гнучкі уміння (Soft Skills) у курсі вивчення методики навчання української мови: зміст, формування, детермінація. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 2. С. 218–226. URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/11.pdf> (дата звернення: 21.01.2025).
3. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162–167. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/issue/view/36> (дата звернення: 21.01.2025).
4. Мелешко І. В. Сутнісно-змістова характеристика поняття «неформальна освіта дорослих» в українському та зарубіжному науково-освітньому дискурсі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 51. С. 231–238. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/51/51_2016.pdf (дата звернення: 24.01.2025).
5. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України. Освітологічний дискурс. 2016. № 2. С. 27–37. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/362/312> (дата звернення: 25.01.2025).
6. Пантук Т. І., Пантук М. П. Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя: сутність, значення, перспективи. Інноватика у вихованні. 2018. Вип. 8. С. 40–49. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/27> (дата звернення: 24.01.2025).
7. Плинокос Д. Д., Коваленко М. О. Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2016. Вип. 29. С. 53–60. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/27> (дата звернення: 26.01.2025).
8. Расказова О. Неформальна освіта дорослих у контексті показників людського розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 7. С. 116–125. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1a81a6ca-21e1-415a-a618-05b15d5708d8/content> (дата звернення: 25.01.2025).
9. Старченко С. О. Неперервна підготовка як складова фахової діяльності вчителя фізичної культури. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 4. С. 286–293. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/4da6d2b9-a7e1-449b-a5e7-a3d9eeaaadd1a> (дата звернення: 20.01.2025).
10. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 7. С. 394–405. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/3593/1/Sulaieva____%20Neformalna%20mystetska%20osvita.pdf (дата звернення: 25.01.2025).

JUSTIFICATION OF THE GOAL, OBJECTIVES AND METHODOLOGY OF ORGANIZING RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING FUTURE DENTISTS FOR PROFESSIONAL INTERACTION IN PEDIATRIC DENTISTRY

ОБГРУНТУВАННЯ МЕТИ, ЗАВДАНЬ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДИТЯЧІЙ СТОМАТОЛОГІЇ

The relevance of the problem of training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry is determined by the social order of society. The article discloses the methodology for organizing an experimental research on the training of future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling. The purpose of the research and experimental work was to study the dynamics of the level of readiness of dentistry students for professional interaction based on the use of the developed pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry on the basis of situational and communicative modeling in the experimental and control groups. The task of the research and experimental work: to identify differences in the level of readiness of dentistry students for professional interaction in pediatric dentistry in the experimental and control groups before and after the implementation of the author's pedagogical system. Research methods: survey, testing, observation, methods of mathematical data processing.

The research and experimental work on the implementation of a pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling consisted of three stages – ascertaining, formative and final. At the ascertaining stage, the initial conditions of the experimental work in the control and experimental groups were established, which made it possible to ascertain approximately the same level of readiness for professional interaction. At the formative stage, the implementation of a pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry was organized on the basis of situational and communicative modeling, which contributed to increasing the effectiveness of training dentists of the new formation and is distinguished by its integrativeness, innovation, dynamism and variability. The final stage involved a comparative analysis of the results of ascertaining and formative experiments and determining the dynamics of the level of readiness for professional interaction in pediatric dentistry.

Key words: research and experimental study, future dentists, pedagogical system, stages of pedagogical experiment, readiness for professional interaction in pediatric dentistry.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології визначається соціальним замовленням суспільства. У статті

розкрито методику організації проведеного експериментального дослідження щодо підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології на засадах ситуативно-комунікативного моделювання. Метою дослідно-експериментальної роботи було вивчення динаміки рівня сформованості готовності студентів-стоматологів до професійної взаємодії на основі використання розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології на засадах ситуативно-комунікативного моделювання в експериментальній і контрольній групах. Завдання дослідно-експериментальної роботи: виявлення відмінностей рівня сформованості готовності студентів-стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології в експериментальній і контрольній групах до і після реалізації авторської педагогічної системи. Методи дослідження: опитування, тестування, спостереження, методи математичного опрацювання даних.

Дослідно-експериментальна робота з реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології на засадах ситуативно-комунікативного моделювання складалася з трьох етапів – констатувального, формувального та підсумкового. На констатувальному етапі встановлено початкові умови дослідно-експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах, що дали змогу констатувати приблизно однаковий рівень сформованості готовності до професійної взаємодії. На формувальному етапі було організовано реалізацію педагогічної системи підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії в дитячій стоматології на засадах ситуативно-комунікативного моделювання, що сприяло підвищенню ефективності підготовки стоматологів нової формації та вирізняється інтегративністю, інноваційністю, динамічністю і варіативністю. Підсумковий етап передбачав порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів і визначення динаміки рівня сформованості готовності до професійної взаємодії в дитячій стоматології.

Ключові слова: дослідно-експериментальне дослідження, майбутні стоматологи, педагогічна система, етапи педагогічного експерименту, готовність до професійної взаємодії в дитячій стоматології.

UDC 378.14:616.31-053.2:
[001.891.5/.7:316.77.]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.31>

Yefremova O.V.,
Ph.D. (Medical Sciences),
Associate Professor at the Pediatric
Dentistry Department
Danylo Halytsky Lviv National Medical
University

Statement of the problem. The study of pedagogical processes and phenomena always requires experimental verification of hypothetical

assumptions. A reliable way to obtain data is a pedagogical experiment as a kind of experience that has a cognitive, purposeful research, and methodical

nature, which is carried out in specially specified conditions [4, p. 67]. In the most general definition, a pedagogical experiment is an empirical research method, the main idea of which is the knowledge of phenomena and processes in controlled and managed conditions, which are reproduced through their controlled changes. The experiment is carried out on the basis of a theory that determines the formulation of tasks and the interpretation of results. In its most general form, a pedagogical experiment involves a sequence of actions for data collection, a research process, analysis, measures and conclusions, as well as verification of research results.

Analysis of recent research and publications.

The issue of reforming and modernizing the system of higher medical education is analyzed in depth by scientists who argue the author's conceptual provisions regarding the improvement of the pedagogical system of medical education (O. Akimova; V. Humeniuk; L. Dudikova; K. Ivashchenko; I. Kankovsky, Yu. Kazakov; Ya. Kulbashna; I. Melnychuk; H. Pustovit, etc.) as the basis for the development of personal maturity of students and those oriented towards becoming healthcare professionals during their studies. However, the problem of professional interaction in medical practice, including dental practice, with child patients remains insufficiently studied.

The purpose of the article is to reflect the main results of the functioning of the pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling.

Presentation of the main material. The effectiveness of the pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling was tested experimentally during a pedagogical experiment. Pedagogical experiment in modern pedagogy is a research method used to determine the effectiveness of the application of individual methods and means of studying and education [2, p. 22]. The objective of the experiment is to determine the comparative effectiveness of technologies, methods, techniques, new content, etc. used in pedagogical activity [7, p. 14]. According to S. Zolotukhina and V. Lozova, a pedagogical experiment is a set of research methods designed for objective and evidentiary verification of the validity of the proposed hypothesis [3, p. 174]. According to S. Sysoeva and T. Krystopchuk, a pedagogical experiment is an active intervention of the researcher into the pedagogical phenomenon under study with the aim of discovering patterns and changes of existing practice [6]. From the above definitions of pedagogical experiment, it is worth to generalize that pedagogical experiment is a method of active, purposeful study of individual aspects of the educational process.

Experimental work involved the use of a certain set of methods: study and analysis of philosophical, sociological, psychological, pedagogical literature, results of students' and teachers' activity; pedagogical experiment, questionnaires, observations, interviews, conversations, self-analysis, expert assessment, quantitative and qualitative analysis of assessments and self-assessments; methods of mathematical statistics.

During the pedagogical experiment, the following tasks were solved:

1. Determining the initial level of readiness of future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling.

2. Experimental verification of the effectiveness of the developed pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling.

3. Research on the level of readiness for professional interaction among students of the control and experimental groups after making an experimental work and analysis of the obtained results.

The experiment was natural, as it was conducted in real conditions of mass training of full-time master's students at Dentistry faculties of medical universities. In general, the research and experimental work was carried out during the 2019-2024 academic years on the basis of the Danylo Halytsky Lviv National Medical University, Bukovyna State Medical University, Ivano-Frankivsk National Medical University, Uzhhorod National University, the private higher educational institution "Lviv Medical University", Kyiv Medical University with students of the "Dentistry" Specialty. At all stages of the study, 997 students took part in the experiment.

The pedagogical experiment was carried out in the following three stages:

1. At the ascertaining stage of the experiment, the initial level of readiness for professional interaction of future pediatric dentists was determined.

2. At the formative stage, direct pedagogical support was provided to prepare future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling.

3. At the final stage, a re-diagnosis of the level of readiness for professional interaction of future pediatric dentists was carried out, as well as an analysis of the results was obtained, which were confirmed using mathematical statistics methods.

Each stage of the research and experimental work provided for the solution of a certain range of tasks. The tasks of the ascertaining stage included:

- selection of the necessary diagnostic methods and techniques that allow to assess objectively the level of readiness of future dentists for professional

interaction in pediatric dentistry based on developed criteria and indicators;

– initial assessment of the level of readiness of future dentists for professional interaction in pediatric dentistry.

Research of the readiness of future dentists for professional interaction in pediatric dentistry in professional training requires the appropriate development of diagnostic tools, the effectiveness of the diagnostic research depends on the appropriateness and competence of its use [5, p. 30]. Scientists consider diagnostic tools as a certain mechanism (tool) or, in a broader interpretation, – the practice of implementing the method of pedagogical diagnostics in order to determine the current state of certain objects of the pedagogical process, the causes of this state and the development of recommendations for the further functioning of the object under study [1; 4; 9]. Within the framework of the article, we consider diagnostic tools as a set of methodological and technical techniques aimed at obtaining comprehensive information about the object under study and the relevant processes, in particular, determining the level of readiness of future dentists for professional interaction in pediatric dentistry.

At the same time, scientists interpret the concept of “pedagogical diagnostics” as a complex of interrelated elements of pedagogical diagnostics, which includes kinds, requirements, types and stages of diagnostics, a set of certain procedures, methods and diagnostic operations. [8, p. 33]. Determining a pedagogical diagnosis and developing and implementing a number of corrective measures is the goal of pedagogical diagnostics, the effectiveness of which depends on the appropriateness of using diagnostic tools, the correctness of the analysis of the

results, and the effectiveness of designing the further educational process based on them [9, p. 6–7].

In order to determine the level of readiness of future pediatric dentists for professional interaction, a set of methods was used, presented in Table 1.

Using the selected tools, the results of the ascertaining stage of the study were determined, which made it possible to draw the following conclusions based on the generalization of information obtained through the analysis of testing, questionnaires and polystructural interviews:

1) for students, there is a significant gap between the meanings embedded in the educational process and the meanings realized in the process of dental practice (separation of educational material from real professional practice);

2) students perceive the need to communicate with patients and colleagues as a certain complexity of the profession, which sometimes becomes a cause of stress;

3) by identifying the most critical aspects of communication, students identify difficulties associated with the inability to manage their own emotions in stressful situations, the inability to manage conflicts, the inability to explain the “correctness” of a clinical decision, and communication with colleagues and the management of the dental clinic;

4) the lack of a communication skills program in higher education institutions is perceived by students as a significant disadvantage, but paradoxically it correlates with their perception of learning as a process “abstract” from professional reality. Moreover, not taking into account individual positive examples received from teachers, students note a fundamental lack of “quality” communication from the teaching staff.

Therefore, the results obtained at the ascertaining stage of the study necessitated the conduct of the

Table 1

**Diagnostic tools for assesement the level of readiness of future dentists
for professional interaction in pediatric dentistry**

Readiness components	Assessment methods and techniques
Axiological-motivational	Conversation, questionnaire. Diagnostics of motivational orientations in interpersonal communications (test “Motivation of professional activity” according to the method of K. Zamfir, approved by K. Lyniov, O. Merzliakova, D. Sabol), Methodology for personality diagnostics for motivation to success (T. Ehlers), questionnaire “Goals and values of professional activity of a master of medicine” (adapted and approved by V. Humeniuk)
Interdisciplinary-cognitive	Test “Fundamentals of Intellectual and Communicative Interaction” (author’s development), questionnaire “Emotional Intellect” to determine the level of awareness of one’s own emotions and management of emotions of child patients in the process of professional interaction (modification of N. Hall’s methodology).
Communicative and organizational	Interview, observation, questionnaire, testing. Situational exercises of professional interaction in dental practice (selected by the author), semi-structured interview.
Personally developmental	Conversation, interview, observation, testing. Test to determine the level of realization of needs in self-development (adapted and tested by A. Ostapenko), self-examination of educational and professional activities (author’s project), Questionnaire to identify personal traits for self-improvement in future dental practice (modification of the semantic differentiation method of F. Fiedler, R. Dobrovolska).

formative stage of the study, which provided for the following logic of its implementation:

- grouping of control and experimental groups;
- determination, based on the identified criteria and indicators, of the initial level of readiness of future dentists for professional interaction of the control and experimental groups (by conducting diagnostic measures in the control and experimental groups using the same diagnostic tools as at the ascertaining stage of the study);
- implementation of a pedagogical system for training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational and communicative modeling;
- monitoring the dynamics of the formation of future dentists' readiness for professional interaction according to specific components.

To achieve the objectives of the formative stage of the study, a methodology was developed for training future dentists using situational-communicative models of professional interaction, which included discussion and analysis of real clinical cases; the use of interactive forms of classes, role-playing games, simulations, etc. for the practice of interaction with patients and their relatives in conditions as close to real ones as possible; the use of a number of reflective methods that include written and oral self-analysis, group discussions and analysis of consultations; comprehensive study of three main types of communication skills (content, procedural and perceptual).

At the *final stage*, the results of the formative and ascertaining stages of the pedagogical experiment were analyzed, compared and summarized, and the main conclusions and recommendations were formulated regarding the implementation of the results of the pedagogical experiment in the process of training future dentists for professional interaction. At this stage, the effectiveness of the developed educational and methodological tools for forming the readiness of dentists for professional interaction in pediatric dentistry was tested.

Conclusions. Thus, within the framework of the experimental study, a statically significant difference in the levels of readiness of future dentists for

professional interaction in pediatric dentistry was established, which indicates a positive dynamic of the formation of the studied phenomenon during the experimental work in the context of the implementation of the research tasks. The theoretical significance of the study lies in determining the method of training future dentists for professional interaction in pediatric dentistry based on situational-communicative modeling. The practical significance lies in the possibility of applying the results of the study to train future doctors of various specializations for professional interaction, including with children.

REFERENCES:

1. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень : підручник. Харків : Право, 2019. 368 с.
2. Жосан О. Е. (Уклад.). Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Вид-во КОІППО імені Василя Сухомлинського. 2008. 72 с.
3. Золотухіна С. Т., Лозова В. І. Експеримент у системі педагогічного дослідження. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 12 груд. 2019 р.). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків, 2019. С. 174–176.
4. Козловський Ю. М. Методологія педагогічного дослідження : навч. посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 196 с.
5. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки. *Рідна школа*. 2011. Вип. 11. С. 28–35.
6. Сисоєва С. О. Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
7. Староста В. І. Методологія наукових досліджень : навч.-метод. посіб. для самост. роботи здобувачів освіти. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2021. 64 с.
8. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 28–36.
9. Ярошук Л. Основи наукових досліджень : навч. посіб. 2-ге вид., оновл. Saarbrücken–Riga : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 162 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ

REALIZATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE COURSE OF MUSIC AND GAME ACTIVITIES IN AN AFTER-SCHOOL CARE CENTRE

У статті розкрито технологію підготовки майбутніх фахівців до проведення музично-ігрової діяльності в групі подовженого дня.

Зазначено, що майбутній вчитель музичного мистецтва з додатковою спеціалізацією «педагог-організатор» та «організатор культурно-дозвілєвої діяльності», який після здобуття музично-педагогічної освіти реалізує своє право на трудову діяльність у якості педагога групи подовженого дня, зможе успішно проводити з молодшими школярами музично-ігрову діяльність за умови якісної підготовки. Зокрема, автори публікації наголошують на тому, що для забезпечення професійної самореалізації на посаді педагога групи подовженого дня, необхідно засвоїти багато інформації, яку пропонують викладачі закладу вищої освіти у ході викладання обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів.

З'ясовано, що у комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради підготовка майбутніх фахівців музично-педагогічної сфери для роботи в групі подовженого дня здійснюється на основі освітньо-професійної програми, яка передбачає вивчення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів.

Визначено, що серед обов'язкових освітніх компонентів важливу роль відіграють «Українська музична література. Українська народно-музична творчість» та «Методика музичного виховання в закладах загальної середньої освіти», серед вибіркових – «Комп'ютерне аранжування» та «Музично-ігрова діяльність в групі подовженого дня».

У публікації описано, що серед музичних ігор для групи подовженого дня доречно, в першу чергу, обирати народні музичні ігри, зібрані та класифіковані видатним українським етнографом, хореографом, музичним педагогом, музикознавцем Василем Миколайовичем Верховинцем. Саме ці ігри сприяють формуванню патріотичних почуттів, ознайомленню із народними традиціями.

Автори публікації зазначають, що молодшим школярам у ході перебування в групі подовженого дня також цікавими будуть інші види ігор – музично-дидактичні, ритмічні, творчі, тому важливо навчитися їх правильно організовувати.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, освітньо-професійна програма, група подовженого дня, методика музичного виховання, українська музична література, українська народно-музична творчість, комп'ютерне аранжування, музично-ігрова

діяльність в групі подовженого дня, В. Верховинець.

The article reveals the technology of training future specialists for conducting music and game activities in an after-school care centre.

It is noted that a future music teacher with an additional specialization as a "teacher-organizer" and "organizer of cultural and leisure activities", who, after obtaining music and pedagogical education, will exercise his or her right to work as a teacher of an after-school care centre, will be able to successfully conduct music and game activities with younger students, provided that they are well trained. In particular, the authors of the publication emphasize that in order to ensure professional self-realization as an after-school teacher, it is necessary to assimilate a lot of information offered by teachers of higher education institutions in the course of teaching compulsory and elective educational components.

It has been found that in the municipal institution of higher education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, the training of future specialists in the music and pedagogical sphere for working in an after-school care centre is carried out on the basis of an educational and professional program that provides for the study of compulsory and elective educational components.

It has been determined that among the compulsory educational components an important role is played by "Ukrainian Music Literature. Ukrainian Folk Music" and "Methods of Music Education in General Secondary Education Institutions" play an important role among the compulsory educational components, while "Computer Arrangement" and "Music and Game Activities in an After-School Care Group" refer to the optional ones.

The publication explains that among the musical games for an after-school program, it is appropriate, first of all, to choose folk musical games collected and classified by the prominent Ukrainian ethnographer, choreographer, music teacher, and musicologist Vasyl Verkhovynets. These games contribute to the formation of patriotic feelings and familiarization with folk traditions.

The authors of the publication point out that other types of games – musical, didactic, rhythmic, creative – will also be interesting for younger students during their stay in the after-school care centre, so it is important to learn how to organize them properly.

Key words: future teachers of music, educational and professional program, after-school program, methods of music education, Ukrainian music literature, Ukrainian folk music, computer arrangement, music and game activities in the after-school care centre, V. Verkhovynets.

УДК 373.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.32>

Жорняк Б.Є.,

канд. пед. наук,
завідувачка кафедри музичного
мистецтва

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Ткачук С.М.,

викладач-методист,
викладач методики музичного
виховання кафедри музичного
мистецтва

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Юрчук О.М.,

викладач-методист,
викладач музично-теоретичних освітніх
компонентів кафедри музичного
мистецтва

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Раковець С.В.,

викладач циклової комісії методики
музичної освіти та вокально-хорової
підготовки

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. Метою підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва з додатковою спеціалізацією «педагог-організатор» та «організатор культурно-дозвілєвої діяльності» є загальна та професійна підготовка

конкурентоспроможного фахівця, який володіє сучасними науковими теоріями та технологіями у галузі загальної мистецької освіти, здатний до фахової музично-педагогічної діяльності, самоосвіти та професійного самовдосконалення. Диплом фахівця, в якому прописана така спеціалізація, дає право виконувати посадові інструкції вихователя групи подовженого дня, де музично-ігрова діяльність стане невід'ємною складовою освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Деякі окремі питання, які стосуються виховного процесу в групі подовженого дня, розглядалися багатьма науковцями. Зокрема, висвітлення педагогічних умов ефективної діяльності вихователя групи подовженого дня знаходимо в дослідженнях О. Голуб, А. Лесик, Н. Щербакової [5]; вплив групи подовженого дня на становлення особистості учня початкової школи висвітлив В. Дубровський [7], добірку інтерактивних ігор для вихованців групи подовженого дня пропонує А. Голенська [4] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча питання організації роботи педагогів у групах подовженого дня в достатній мірі висвітлюється на сторінках наукових видань, проте потребує детального дослідження проблема специфіки підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, а саме готовності до проведення музично-ігрової діяльності з молодшими школярами в групі подовженого дня.

Метою даної статті є висвітлення методичних аспектів підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва з додатковою спеціалізацією «педагог-організатор» та «організатор культурно-дозвілєвої діяльності» до проведення музично-ігрової діяльності в групі подовженого дня.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців музично-педагогічної сфери у комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради здійснюється згідно освітньо-професійної програми, яка затверджується Вченою та Педагогічною радами. Цей документ регламентує нормативні, компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та методичні вимоги у підготовці фахового молодшого бакалавра у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) [8].

Згідно цієї освітньо-професійної програми здійснюється навчання здобувачів освіти, які в майбутньому матимуть змогу працювати не тільки вчителями музичного мистецтва, але й педагогами-організаторами, організаторами культурно-дозвілєвої діяльності, бути вихователями в групі подовженого дня.

Загальновідомо, що група подовженого дня – це форма організації освітнього процесу, що передбачає перебування дітей в школі після закінчення

основних уроків. Головне завдання, яке має вирішити вихователь групи подовженого дня, полягає у забезпеченні комфортних умов для школярів початкових класів, які з певних причин не можуть піти зі школи одразу після завершення уроків.

Враховуючи те, що ігрова діяльність відіграє важливу роль не тільки в дошкільному, але й у молодшому шкільному віці, вихователь групи подовженого дня повинен мати у своєму педагогічному арсеналі цілу низку різноманітних ігор та ігрових завдань, які не тільки зможуть викликати інтерес у молодших школярів, але й стануть основою для їх інтелектуального, фізичного, морального та творчого розвитку. У цьому плані цікавими для молодших школярів є ігри, що супроводжуються музикою чи співом.

Для того, щоб стати високоосвіченими фахівцями, здобувачі освіти освоюють цілу низку освітніх компонентів – як обов'язкових, так і вибіркових, кожен із яких відіграє надзвичайно важливу роль у професіоналізації та становленні особистості педагога. Зосередимо увагу на окремих освітніх компонентах, які найбільше дотичні до теми публікації.

Серед обов'язкових освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності майбутніх фахівців, вагому роль відіграють «Українська музична література. Українська народно-музична творчість», «Методика музичного виховання в закладах загальної середньої освіти».

У ході вивчення курсу «Українська музична література. Українська народно-музична творчість» здобувачам вищої освіти подаються перші поняття про народні ігри. У процесі занять майбутні педагоги дізнаються, що народна музична гра завжди займала важливе місце в традиційній культурі наших предків, а одним із збирачів дитячого музично-ігрового фольклору був відомий український етнограф, хореограф, музичний педагог, музикознавець Василь Миколайович Верховинець.

Аналізуючи «Весняночку» – першу збірку ігор з піснями для дітей – здобувачі освіти зазначають, що В. Верховинець не лише зібрав та класифікував дитячі ігри з піснями, але й розписав нотні тексти, пояснив хід та правила кожної гри, надав методичні пояснення та рекомендації щодо попередньої підготовки до гри.

«Весняночка» має декілька видань, і до кожного з них було внесено зміни та доповнення, які стосувалися додавання оригінальних авторських матеріалів, вилучення ігор, які з часом стали втрачати своє виховне значення; виправлення віршованих текстів; інсценування низки пісень; розробки хореографічних додатків, створення схем та рисунків до описів ігор.

Василь Верховинець був твердо переконаний, що дитячі музичні ігри розвивають у дітях їх найкращі якості: «Важко переоцінити значення ігор та забав у справі формування фізично здорового,

етично стійкого та інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства. Завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі», – зазначав митець [3, с. 18].

Значний вплив мають ігри, зібрані В. Верховинцем, на формування патріотичних почуттів, вшанування національних традицій, виховання морально-вольових якостей, таких як товариськість, повагу один до одного.

У методичних рекомендаціях автор «Весняночки» зазначив ігри, які можна використовувати для різних вікових груп дітей. В. Верховинець був упевнений, що дитячі музичні ігри мають надзвичайно позитивний вплив на дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку.

Завдяки іграм діти засвоюють правила комунікації: «Під час гри у дітей виникає потреба співробітництва та необхідність виконання певних правил, вони привчаються володіти власними почуттями, вчать шанувати права іншого. Граючи, діти набувають чимало таких якостей, котрі можуть їм згодитись у майбутньому житті» [3, с. 18].

Весь ігровий матеріал класифікований за принципом поступового ускладнення: якщо на початку збірника зібрані найбільш підходящі ігри для дітей дошкільного віку («Дибидиби», «Ладки, ладки», «Гоп-гоп» та ін.), то надалі можна знайти ігри, які доречно використовувати для дітей молодшого шкільного віку. Деякі ігри мають декілька варіантів: від простішого до складнішого. Це стосується не тільки словесного, але й нотного текстів.

В. Верховинець слушно зазначає: «... не можна абсолютно, раз і назавжди, встановити постійні схеми, але в загальних рисах потрібно добре обдумати, яку саме гру можна проводити з вихованнями того чи іншого віку, маючи на увазі дитячу психіку, що з роками змінюється, як і самі захоплення та бажання дитини» [3, с. 22].

Враховуючи вікові особливості розвитку дитячого голосу та слуху, автор стверджує, що малим дітям достатньо того, щоб вони виконували тільки мелодію пісні, хоча потрібно вже змалку привчати до слухання багатоголосся.

Ігри, зібрані В. Верховинцем, мають важливе виховне значення. Автор досить толерантно описує можливе покарання, яке може отримати дитина у ході гри. Зокрема, він наводить приклад, як має вчинити педагог у разі виникнення подібної ситуації, зазначаючи, що педагог має так залагодити конфлікт, щоб жоден із учасників гри не отримав моральної травми.

Уміння налагоджувати співпрацю – важлива риса, яку необхідно формувати в молодших школярів, які відвідують групу подовженого дня, адже досить часто в одному колективі об'єднуються здобувачі початкової освіти з паралельних класів.

Саме тому перед вихователем групи подовженого дня стоїть важливе завдання налагодити дружні, товариські взаємовідносини, що успішно можна здійснити за допомогою музичних ігор, взятих зі збірки «Весняночка» Василя Верховинця.

У процесі ігрової діяльності молодші школярі ознайомлюються із народними традиціями рідного краю, що значною мірою сприяє формуванню патріотичних почуттів у підростаючого покоління. Зокрема, граючи з дітьми в ігри осіннього циклу, доречно пригадати традиції, які пов'язані із цією порою року. Наприклад, восени, коли вже був зібраний урожай і значно менше було роботи по сільському господарству, проводився обряд заочиснення дівчаток та підперізування хлопчиків. Цей обряд проводили тоді, коли діти досягали 5–6-річного віку.

У ході проведення обряду, який відбувався у домі щасливої родини, де підросла дитина відповідного віку, дівчаткам заплітали коси, а хлопчикам пов'язували вишиті пояси, що символізувало їх перехід до дорослого життя, коли діти вже ставали помічниками по господарству.

Традиційно дівчинці одну косичку заплітала мама, передаючи їй жіночу енергетику з побажанням, щоб донька була вправною господинею, а другу косичку заплітав тато, передаючи чоловічу енергетику з побажанням, щоб у майбутньому донька мала хорошого чоловіка, який буде дбати про сім'ю та родину.

Заплітаючи дівчинці коси, вплітаючи барвисті стрічки, батьки примовляли: «Рости, косо, до пояса, від пояса до п'яти, щоб була така, як ти». Вмивали донечку чистою джерельною водою, щоб була вона красунею, напували водою із медом, щоб життя було солодким, а щоб завжди був добробут у домі, осипали монетами і садовили на розстелений на стільці кожух.

Для того, аби коси росли густі та пишні, мили їх жовтком яйця, ополіскуючи водою із настоянками шавлії, барвінку, гілок вишні, кропиви та рум'янку.

Щоб переконавшись, чи доросли хлопчики до пори, аби бути підперезаними поясами, дорослі чоловіки та парубки організовували їм змагання, де перевірялися фізичні якості: сприніть, сила та витривалість. З цього моменту хлопчик отримував право бути татовим помічником, випасати худобу та робити посильну дрібну роботу по господарству.

Граючи в групі подовженого дня ігри зимового циклу, молодші школярі дізнаються про історію обрядів колядування та щедрювання, що супроводжують різдвяні свята. Багато для кого з них є загадкою, чому в «Щедрику» згадується ластівочка, яка прилітає та припадає до віконечка. Тому необхідно пояснити, що у наших предків календарний рік розпочинався навесні, коли природа оживала і земля була готова до обробки та початку посівних робіт.

Ігри весняного циклу дуже тісно пов'язані зі співом веснянок. Наші предки вірували, що весну потрібно закликати, співаючи веснянки. Варто сказати, що веснянки починали співати, спостерігаючи за змінами у природі. Навіть у селах, розміщених поруч, могли бути різні традиції зустрічі весни.

Тут доречно згадати, що у різних регіонах України веснянки називали по-різному: веснівками, ягілками, гагілками, а на Волині – гукавками (гукати весну) або рогульками (співати веснянки за рогом крайньої хати).

Курс методики музичного виховання в закладах загальної середньої освіти, за визначенням Л. Аристової, спрямований на те, щоб здобувачі вищої освіти набули основи «теоретичних знань з методики музичного навчання та виховання учнів; формування і розвиток методичної і професійної компетентності майбутнього вчителя, спроможного розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді, здатного оперувати знаннями, уміннями у процесі викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти та творчої діяльності, цілісного бачення педагогічного процесу, уміння конструювати педагогічні ситуації та знаходити засоби їхнього розв'язання; володіння знаннями, уміннями і навичками, методами і прийомами організації і реалізації художньо-педагогічної драматургії (сценарію) уроку, музично-виховного заходу, групової роботи та їх закріплення в ході практичних занять» [1, с. 6].

Робоча програма з методики в рамках визначених кредитів передбачає ознайомлення здобувачів освіти із різними видами ігор: музично-дидактичними, ритмічними, театралізованими, творчими тощо. На практичних заняттях майбутні педагоги відпрацьовують технологію організації та проведення музичних ігор як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочній та позашкільній діяльності; вчать підбирати атрибути для ігрової діяльності, пояснювати правила гри, підбирати музичний супровід.

Музично-дидактичні (навчальні) ігри відіграють важливу роль як у музичному, так і в розумовому вихованні молодших школярів. За твердженнями С. Барило, саме музично-дидактичні ігри «збагачують школярів новими враженнями, виховують у них ініціативу, самостійність, творчість, спрямовані, насамперед, на розвиток музичних здібностей (відчуття ритму, ладу, музичної пам'яті, уміння розрізняти звуки по висоті, тривалості тощо)» [2].

Використання музично-дидактичної гри в групі подовженого дня дає змогу педагогу закріпити знання, отримані школярами на уроках музичного мистецтва. Зокрема, це можуть бути ігри, що спрямовані на:

- закріплення уявлення про музичні жанри (пісня-танець-марш), характер музики (мажор-мінор);

- розвиток образного мислення;
- формування уявлень про засоби музичної виразності (ритм, мелодію, темп, тембр, динаміку і т.д.).

Музично-дидактична гра може бути спрямована на різні види діяльності: спів, слухання музики, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних дитячих інструментах, або ж закріплювати певні поняття з музичної грамоти.

У процесі проведення гри важливо використовувати твори українських та зарубіжних композиторів-класиків, українську народну музику та музичні твори народів світу, що сприятиме збагаченню музичних вражень здобувачів початкової освіти.

Слухаючи музику, школярі вчать розрізняти звучання музичних інструментів, вокальних голосів, визначати склад оркестру чи вокального ансамблю, розрізняти вокальну та інструментальну музику.

Серед найбільш популярних музично-дидактичних ігор можна назвати такі як «Музичне інтерв'ю», «Квітка-семицвітка» (на визначення назви твору та його автора), «Сонечко і хмарка» (на визначення характеру твору), «Чарівна скринька» (на розрізнення регістрів) та багато інших.

Часто зміст музично-дидактичної гри передбачає наявність атрибутів чи певного обладнання, тому педагогу групи подовженого дня необхідно подбати про це заздалегідь.

Музичні ігри також відіграють важливу роль у розвитку відчуття ритму в молодших школярів. Хоча науковці О. Половіна та К. Соломнікова у своїх дослідженнях зазначають, що розвивати відчуття ритму у дітей варто ще з раннього віку, використовуючи для цього різноманітні шумові музичні інструменти (брязкальця, бубни, маракаси, дзвіночки), а також природні матеріали (каштани, камінчики, палички) [9], проте варто пам'ятати, що ця розпочата у дошкільній роботі буде успішною та ефективною тільки у тому випадку, коли отримає своє продовження і на уроках музичного мистецтва, і в позаурочній діяльності, зокрема, в групі подовженого дня.

Для організації музично-ігрової діяльності, що спрямована на розвиток відчуття ритму, в групі подовженого дня можна використовувати різноманітні підручні матеріали, починаючи від цеглинок LEGO, які зазвичай є в ігровому куточку класу, завершуючи ручками чи олівцями. Для супроводу доречно використати ритмічну класичну музику (наприклад, «Дошки» В. Косенка, «Марш» Ф. Шуберта, «В печері гірського короля» Е. Гріга, «Рондо в турецькому стилі» В.-А. Моцарта і т.д.), або щось з української народної творчості на кшталт «Їхав козак за Дунай», «Гречаники», «По дорозі жук, жук» і т.п.

Великий простір для креативних проявів молодших школярів дають театралізовані та творчі ігри.

Взявши за основу будь-яку казку, можна долучити здобувачів освіти до створення нового сюжету, наділивши персонажів новими якостями. Наприклад, всім відомий Колобок біжить по доріжці, співає свою пісеньку, порушуючи правила дорожнього руху. Зайчик навчає Колобка переходити вулицю на пішохідному переході, Вовчик – переходити дорогу там, де відсутній перехід, Ведмедик – розуміти сигнали світлофора, Лисичка – правильно обходити транспорт на зупинці. На завершення казки всі герої можуть запросити на гостину лісових мешканців: білочок, їжачків, птахів, поділитися з ними своїми знаннями та влаштувати веселу дискотеку чи концерт на узліссі.

Придумування таких та подібних ігрових сюжетів з молодшими школярами стимулює їх мислення, розумові та творчі здібності.

На жаль, у ході практичних занять з методики музичного виховання в закладах загальної середньої освіти педагоги не мають змоги виділити значну кількість годин для освоєння практичних навичок проведення музично-ігрової діяльності через обмежену кількість часу, у зв'язку з чим виникає необхідність розробки вибіркового освітніх компонентів. Саме тому надзвичайно корисним для здобувачів освіти коледжу є курс вибіркового освітнього компонента «Комп'ютерне аранжування».

Українська музична енциклопедія визначає термін «аранжування» (у перекладі з французької *arranger* – упорядковувати) як:

- перекладення (пристосування) музичного твору, що написаний для одного інструмента (чи голосу), або складу інструментів (голосів) для виконання на інших інструментах або іншим складом інструментів чи голосів (розширенням або зменшенням);

- у поп музиці – гармонізація та інструментовка заданої мелодії;

- у джазі – пов'язані з імпровізаційним стилем музикування гармонічні, фактурні зміни, які музиканти вносять у твір під час виконання [10, с. 85].

Комп'ютерне аранжування – обробка музичних творів за допомогою новітніх комп'ютерних програм.

Протягом цілого року майбутні педагоги вчаться працювати із програмним забезпеченням, самостійно створювати невеликі композиції та записувати фонограми. Як зазначає О. Гонтар, «володіння навичками аранжування стає засобом підвищення рівня знань у рамках спеціальності студента і формування його професійної спрямованості» [6].

Для досягнення позитивного результату здобувачі освіти вивчають:

- основні прийоми комп'ютерного аранжування;

- як здійснювати запис та обробку цифрового звуку;

- які бувають формати музичних файлів;
- принцип роботи звукових редакторів Sound Forge, Wave Lab, Adobe Audition;

- звукові карти;

- призначення та функції секвенсера;

- технології VST (Virtual Studio Technology) та VSTi (віртуальних інструментів);

- який принцип роботи АЦП (ADC) та ЦАП (DAC);

- основні інструменти редагування Cubase – вікно програми, налаштування інтерфейсу, транспортну панель, віртуальний мікшер;

- як здійснити підготовку програмного забезпечення, створити вікна проєкта (основи монтажу, віртуальний трек, редагування матеріалу);

- як створити електронну партитуру музичного аранжування;

- які є види мікрофонів, їх характеристики; як можна використати мікрофони у студійній та концертній роботі;

- яким чином можна здійснити обробку аудіоданих;

- як здійснити зведення композиції та мастерінг.

Освоєння даного курсу дає змогу здійснити запис авторських ігор, надати музичній грі сучасного вигляду, зацікавити та залучити школярів групи подовженого дня до творчості.

Завершує підготовку майбутнього педагога до роботи у даній сфері вибіркового освітнього компонента «Музично-ігрова діяльність в групі подовженого дня». 16 лекційних, 20 практичних годин та 54 години самостійної роботи спрямовані на ознайомлення із організацією музичного дозвілля в групі подовженого дня, музично-руховою діяльністю за системою Карла Орфа, роботу над творчими іграми, іграми під спів, народними музичними іграми, а також навчальними і корекційними іграми, якщо доведеться працювати в класах, де присутні діти з особливими освітніми проблемами.

Курс спрямований на ознайомлення здобувачів освіти з особливостями організації дозвілля молодших школярів в групі подовженого дня засобами музично-ігрової діяльності, уміння розвивати у дітей творче мислення, здатність до комунікації у ході гри.

У процесі вивчення освітнього компонента здобувачі освіти мають змогу реалізувати на практиці усі фахові компетентності, набуті протягом років навчання.

Після завершення курсу здобувачі освіти здають залік, на якому демонструють свої досягнення.

Висновки. Проведення музично-ігрової діяльності в групі подовженого дня потребує фундаментальної підготовки з багатьох обов'язкових та вибіркового освітніх компонентів, а також організації самостійної роботи здобувачів освіти. Ця тема є надзвичайно цікавою та маловивченою, тому

в перспективі варто спрямувати зусилля на створення каталогів і збірок музичних ігор, призначених для їх проведення з молодшими школярами в групах продовженого дня.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аристова Л. Методика музичного навчання та виховання: навч.- метод. посібник. Миколаїв : Іліон, 2018. 404 с.
2. Барило С. Б. Музично-дидактичні ігри як засіб розвитку музичних здібностей молодших школярів. URL: <http://surl.li/gmnfvt> (дата звернення 08.01.2025).
3. Верховинець В. М. Весняночка. 5-те вид. Київ : Музична Україна, 1989. 342 с.
4. Голенська А. О. Корисна ігроманія. Інтерактивні ігри для вихованців групи продовженого дня. *Вихователю ГПД. Усе для роботи*. 2018. № 1. С. 29–32.
5. Голуб О., Лесик А, Щербакова Н. Педагогічні умови ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня. *Молодь і ринок*. № 2 (200), 2022. С. 82–87.
6. Гонтар О. С. Аранжування як фахове вміння музиканта-педагога. *Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Луцьк, 2020. С. 16–18.
7. Дубровський В. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 65–70.
8. Луцький педагогічний коледж : офіційний сайт. URL: <https://lpc.in.ua/> (дата звернення 02.01.2025).
9. Половіна О. А., Соломнікова К. М. Теоретичні засади розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 66. 2023. С. 219–223.
10. Українська музична енциклопедія. Т. 1 / Гол. редкол. Г. Скрипник; Національна Академія Наук України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: Видавництво Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України, 2006. 680 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ І ВАГОМА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

THE PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A SCIENTIFIC DEFINITION AND A SIGNIFICANT PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті обґрунтовано наукову дефініцію «педагогічне партнерство» і здійснено спробу довести вагомість цієї професійної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Зауважено, що феномен педагогічного партнерства в дошкільній освіті набуває все більшої актуальності, оскільки передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу: вихователів, дітей, батьків та інших фахівців, спрямовану на створення сприятливого середовища для розвитку кожної дитини, забезпечення її успішної соціалізації тощо. Відповідно, формування компетентностей педагогічного партнерства у майбутніх вихователів визначено важливим завданням закладів вищої освіти. Представлено трактування вітчизняними дослідниками понять «партнерство», «педагогіка партнерства» та виокремлені чинники, що впливають на організацію педагогічного партнерства в закладі дошкільної освіти. Зазначено, що актуальність і вагомість проблеми спонукали до розроблення освітньої компоненти «Соціально-педагогічне партнерство у дошкільній освіті», яка вивчається здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Хмельницької гуманітарної академії. Запропоновано авторське розуміння педагогічного партнерства як сучасного підходу в освіті, який передбачає побудову взаємин між усіма учасниками освітнього процесу на засадах рівності, взаємоповаги та співпраці. Акцентовано увагу на тому, що педагогічне партнерство – це шлях до створення ефективної та інклюзивної системи дошкільної освіти, що вимагає від вихователя високого рівня професійної компетентності, а також готовності до співпраці та взаєморозуміння. Відповідно, як професійна компетентність – педагогічне партнерство – це особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, що уможливорює побудову міжособистісних відносин усіх учасників освітнього процесу ЗДО на засадах взаємоповаги, довіри та підтримки, сприяє створенню атмосфери доброзичливості та співробітництва, спрямованої на досягнення мети сучасної дошкільної освіти.

Ключові слова: майбутні вихователі закладу дошкільної освіти, педагогіка партнерства, соціально-педагогічне партнерство, діти дошкільного віку, інклюзивна освіта, професійна компетентність, професійна підготовка.

The author of the article has substantiated the scientific definition of “pedagogical partnership” and made an attempt to prove the importance of this professional competence of future educators of preschool educational institutions. It has been noted that the phenomenon of pedagogical partnership in preschool education is becoming increasingly relevant, as it involves the cooperation of all participants in the educational process: educators, children, parents and other professionals, aimed at creating a favorable environment for the development of each child, ensuring their successful socialization, etc. Accordingly, the formation of pedagogical partnership competencies in future educators has been identified as an important task of higher educational institutions. The article presents the interpretation of the concepts of “partnership”, “partnership pedagogy” by national researchers and identifies the factors influencing the organization of pedagogical partnership in preschool educational institutions. It has been noted that the relevance and importance of the problem prompted the development of the educational component «Social and Pedagogical Partnership in Preschool Education», which has been studied by applicants for the second (master's) level of higher education in the specialty 012 Preschool Education of Khmelnytsky Humanitarian Academy. The author's understanding of pedagogical partnership as a modern approach to education, which involves building relationships between all participants in the educational process on the basis of equality, mutual respect and cooperation, has been proposed. It has been emphasized that pedagogical partnership is a way to create an effective and inclusive system of preschool education, which requires a high level of professional competence from the educator, as well as a willingness to cooperate and mutual understanding. Accordingly, as a professional competence, pedagogical partnership is a personal and professional quality of a future specialist that makes it possible to build interpersonal relationships of all participants in the educational process of preschool education on the basis of mutual respect, trust and support, and contributes to the creation of an atmosphere of friendliness and cooperation aimed at achieving the goal of modern preschool education.

Key words: future educators of preschool educational institution, pedagogy of partnership, social and pedagogical partnership, preschoolers, inclusive education, professional competence, professional training.

УДК 37.064:001:378:373.2.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.33>

Зданевич Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Машкіна Л.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Миськова Н.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Талемонюк А.О.,
викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нагальною потребою сучасної дошкільної освіти, як вважають науковці, є взаємна повага суб'єктів освітнього процесу, їх готовність не лише вислухати один одного, але й дослухатись, здатність

вибудовувати взаємодію з дорослими та вихованцями на паритетних засадах заради інтересів дитини, – зростаючої особистості, яка потребує підтримки та уваги [2, с. 66]. Вихователі покликані встановити партнерську взаємодію з кожною

родиною, створити атмосферу взаємопідтримки та спільності інтересів щодо духовного розвитку дітей, захисту їхніх прав, соціалізації, що уможливить комфортне перебування кожного вихованця в закладі дошкільної освіти, забезпечить якість освіти [2, с. 68]. Зауважимо, що поняття «педагогічне партнерство» в контексті дошкільної освіти набуває все більшої актуальності, оскільки передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу: вихователів, дітей, батьків та інших фахівців, спрямовану на створення сприятливого середовища для розвитку кожної дитини, забезпечення її успішної соціалізації тощо. Відповідно, формування компетентностей педагогічного партнерства у майбутніх вихователів є важливим завданням закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтовно досліджена Т. Атрощенко, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківською, О. Ємчик, Л. Загородньою, К. Крутій, Т. Лесіною, І. Онищук, Н. Осіп, О. Попович, А. Чаговець та ін. Обґрунтування ідей педагогіки партнерства знаходимо у напрацюваннях В. Ковальчук, О. Коханової, Т. Кравчинської, О. Мариновської, О. Онаць, Н. Побірченко, Г. Самойленко, С. Яланської та ін. Слід зазначити, що вони розкривають цей феномен відповідно до специфіки освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти, зокрема, його початкової ланки. Питання організації педагогічного партнерства в ЗДО як умови забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку досліджені І. Апрелевою, Л. Березовською, Н. Голотою, А. Карнауховою, С. Колосовою та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вагомий пласт напрацювань з різних аспектів педагогічного партнерства свідчить про актуальність обраної проблеми дослідження. Враховуючи те, що у сфері дошкільної освіти педагогічне партнерство розглядається, в основному, у межах співпраці ЗДО та сім'ї, уважаємо за доцільне дослідити цю дефініцію більш детально і, відповідно до положень Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», розглянути її як одну із професійних компетентностей майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Мета статті – обґрунтувати наукову дефініцію «педагогічне партнерство» і довести вагомість цієї професійної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Професійна діяльність вихователя ЗДО полягає у «організації навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту» [9]. Досягти цієї мети можливо за умови сформованої

у майбутніх фахівців дошкільної освіти професійної компетентності, готовності до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Відповідно, у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», однією із вагомих професійних компетентностей визначено педагогічне партнерство, яке полягає у «здатності: до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності, залучати учасників освітнього процесу на засадах партнерства та взаємної відповідальності, до командної взаємодії» [9].

Партнерство, як вважає О. Коханова, є найвищою формою співробітництва, яку не можна набути автоматично, а спільна діяльність на засадах партнерства – формуюча діяльність, яка формує свідомість і самосвідомість людини, а також необхідний етапом і внутрішній механізм діяльності індивідуальної [4]. Слушною вважаємо думку авторки, згідно з якою «партнерство є тим способом формування особистості, сутність якого полягає у «виращуванні суб'єктивної позиції дитини», що передбачає наявність розвиненої самосвідомості, здатної до самостійного вибору, наявність волі – механізму утримання концентрації уваги та зусиль, спрямованих на практичну діяльність, наявність безпосередньої діяльності, яку необхідно спланувати та реалізувати спільно з рівним партнером (тобто наявність проєктивних умінь та здатності до партнерської взаємодії з іншим)» [4]. Педагогіка партнерства, згідно із трактуванням Т. Кравчинської, – це «напрямок педагогіки, що включає собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості» [6]. Сутність педагогіки партнерства, на думку авторки, «полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель» [6]. Вагомо враховувати, що педагогіка партнерства «бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати» [6].

Критеріями, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відповідних умов педагогічної взаємодії О. Коханова виокремлює: сформовану професійно-особистісну готовність педагога до гуманізації освітнього середовища; відкритість, тобто практично повна відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей дій обох сторін; позитивну взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для розв'язання проблем); право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності

(внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів); можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування; підтримуючу взаємодію, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії; високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування; рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів [5].

Як вважає Л. Березовська, в основі педагогіки партнерства – «взаєморозуміння, що ґрунтується на добровільних, толерантних міжособистісних взаєминах вихователя, дітей та батьків, спрямованих на індивідуальний розвиток дитини, розкриття її здібностей та задатків» [1]. Партнерство, на думку авторки, є «спільним процесом взаємодії; передбачає співпрацю на взаємовигідних, паритетних умовах задля досягнення мети виховання, а саме – формування всебічно розвинутої, соціально активної особистості» [1].

Основними принципами педагогіки партнерства вважаються: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6].

О. Мариновська вважає, що поняття «співпраця», «партнерство» іноді використовують як синоніми і пояснює це тим, що «співпраця» входить до смислового поля терміну «педагогічне партнерство»; якщо розглядати ці поняття в діяльнісному аспекті, то співпрацю як процес і результат характеризує уміння узгоджувати власні цілі та інтереси з іншими задля досягнення успіху, а партнерство – уміння вирішувати проблеми, узгоджуючи власні цілі та інтереси з іншими задля досягнення успіху» [7, с. 83]. Авторка, досліджуючи розвиток компетентності педагогічного партнерства вчителів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розкриває аксіологічний, акмеологічний та андрагогічний компоненти у структурі терміну «компетентність педагогічного партнерства». Погоджуємося з дослідницею, що:

– аксіологічний компонент поняття включає «конструкт “цінності”, що обумовлено розумінням цінності педагогічного партнерства задля вирішення проблем шляхом самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. Відповідно, самостійність, включення у самостійну пошукову роботу щодо вирішення проблем – маркери ціннісного ставлення до здійснення діяльності» [7, с. 83];

– акмеологічний розкриває «зміст позиції/акмеопозиції суб'єкта освітнього процесу через здатність бути успішним. Відповідно, компетентність

педагога визначається як “здатність успішно здійснювати професійну діяльність, зокрема, засобами педагогіки партнерства, індивідуальна траєкторія успіху до вершин педагогічної майстерності”» [7, с. 83–84];

– андрагогічний компонент орієнтує на «розуміння того, що компетентність формується/розвивається у процесі діяльності “на основі суб'єктного досвіду педагога-практика” [7, с. 84]. Саме тому у визначення поняття «введено сутнісну ознаку андрагогічної моделі навчання дорослих, а саме опору на досвід» [7, с. 84].

В умовах сучасних викликів солідарні з О. Онаць та А. Данко у тому, що «важко переоцінити роль педагогіки партнерства у створенні нового комфортного освітнього простору, запровадження безпечного й інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної освіти у закладі освіти; встановлення стійких партнерських стосунків й узгодженої взаємодії між учнем-учителями-батьками, адміністрацією, іншими учасниками освітнього процесу, місцевою спільнотою, а також інклюзивно-ресурсними центрами, які надають ефективне методичне забезпечення для супроводу дітей відповідної категорії, неможливе без урахування психологічних аспектів педагогіки партнерської взаємодії, яка є важливою складовою процесу реалізації педагогіки партнерства» [8, с. 173].

Для нашого дослідження цінними є виокремлені науковцями чинники, що впливають на організацію педагогічного партнерства в закладі дошкільної освіти, а саме: інформатизація освітнього середовища; інтерактивна навчальна взаємодія, що ґрунтується на узгодженості суб'єктної діяльності всіх учасників освітнього процесу; реалізація педагогічного діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, що характеризується відкритістю, де учасники взаємодії виступають у ролі активних суб'єктів; створення психологічно комфортної атмосфери, довіри, розвиток пізнавальної активності за допомогою ситуацій успіху; розподіленого лідерства між учасниками освітнього процесу [2, с. 75].

Досліджуючи партнерство як фактор соціалізації особистості, О. Коханова акцентує увагу на тому, що дитина раннього віку «лише починає входити до світу соціальних стосунків, поступово оволодіваючи нормативною поведінкою; засади партнерських стосунків закладаються в ранньому дитинстві, коли дорослий постає для дитини в якості партнера під час ділової взаємодії з приводу роз'яснення функціонального призначення різних речей і предметів; наприкінці раннього дитинства малюк починає виявляти свої очікування щодо задоволення свого прагнення на визнання, що сприяє розвитку його активності та ініціативності, прояву індивідуальності. Саме тому важливим кроком у розвитку партнерства

є визнання дорослим цього факту, створення сприятливих умов для розвитку дитячої самостійності» [4]. У дошкільному віці, як зазначає науковець, «так само як і на попередньому віковому етапі, партнерство проявляється у двох сферах соціальних стосунків «дитина-дорослий» і «дитина-діти». У цьому періоді малюк прагне зрозуміти й заглибитися до смислових структур людських стосунків і діяльності, що знаходиться втілення переважно в сюжетно-рольових іграх» [4].

Поняття «партнерство» Н. Голота та А. Карнаухова вважають «досить складним соціальним феноменом, що характеризується інтерсуб'єктивною природою; зовні виглядає як особливий тип соціальної взаємодії та ґрунтується на принципах рівноправності автономних суб'єктів, їхнього взаємного визнання й взаємної відповідальності» [2, с. 66]. В цьому контексті, як зазначають науковці, організація педагогічного партнерства стає надзвичайно важливою умовою забезпечення якості освіти дітей раннього й дошкільного віку й сприяє ефективній комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Така взаємодія, як наголошують Н. Голота та А. Карнаухова, «забезпечує не лише якість освітнього процесу, але й психологічний комфорт для всіх учасників освітнього процесу. Однак, особливо важлива така взаємодія є для дітей, бо сприяє виникненню довіри до педагога, забезпечує можливість співтворчості з ним, створення «ситуацій успіху» для кожного вихованця» [2, с. 66–67].

Педагогам задля комфортного перебування кожного вихованця в закладі дошкільної освіти, забезпечення якості освіти важливо встановити партнерську взаємодію з кожною родиною, створити атмосферу взаємопідтримки та спільності інтересів щодо духовного розвитку дітей, захисту їхніх прав, соціалізації. Саме партнерство на сьогодні є типом конструктивної взаємодії, що передбачає не лише досягнення визначеної мети при рівності у правах та обов'язках усіх суб'єктів освітнього процесу, але й задоволення їх потреб, координацію їх зусиль заради пріоритету інтересів дитини. При цьому на кожного учасника покладається відповідальність за результат партнерської взаємодії [2, с. 68]. Відповідно, у процесі професійної підготовки, формуючи готовність майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти, науковці радять використовувати основні принципи педагогічного партнерства: повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття

зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3, с. 34].

Враховуючи актуальність і вагомість проблеми, нами розроблено освітню компоненту «Соціально-педагогічне партнерство у дошкільній освіті», яка вивчається здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Хмельницької гуманітарної академії. Мета навчальної дисципліни – сформувати у майбутніх фахівців дошкільної освіти компетентності педагогічного партнерства, що уможливить ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО.

У ході вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти мають можливість отримати інформацію за такими темами: «Соціально-педагогічне партнерство як сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу», «Педагогічна взаємодія з батьками. Управління співробітництвом з батьками», «Соціально-педагогічне значення співпраці батьків і педагогів у процесі виховання і навчання дітей», «Діагностика виховних можливостей сім'ї», «Соціально-педагогічний патронат у системі освіти», «Педагогічне просвітництво батьків», «Досвід соціально-педагогічного партнерства в Україні та закордонних країнах», «Соціально-педагогічне партнерство в організації інклюзивного освітнього середовища».

На семінарських, практичних заняттях, у процесі самостійної та індивідуальної роботи, майбутні вихователі ЗДО виконують спеціальні завдання, які уможливають формування компетентностей педагогічного партнерства, готовності їх до здійснення ефективної професійної діяльності з урахуванням положень педагогіки партнерства.

Зокрема, на практичних заняттях, здобувачі вищої освіти вчаться застосовувати набуті теоретичні знання шляхом вирішення таких завдань: скласти план роботи з проблемними сім'ями та підібрати форми комунікативної взаємодії з проблемними сім'ями; розробити проєкт куточку для батьків (вікова група на вибір); підготувати консультацію для батьків «Як організувати дитячу гру та брати в ній участь?»; скласти план заходів спільно з територіальною громадою щодо формування відповідального батьківства у молодих сім'ях; підготувати сценарій проведення батьківських зборів (вікова група на вибір); проаналізувати наукові статті та скласти рецензію на одну з статей з проблеми соціально-педагогічного партнерства та ін.

Здобувачам вищої освіти також надано актуальну тематику реферативних повідомлень з ОК «Соціально-педагогічне партнерство у дошкільній освіті»: «Роль батьків у соціально-педагогічному партнерстві в дошкільній освіті», «Вплив соціально-педагогічного партнерства на соціалізацію дітей дошкільного віку», «Інноваційні методики

та технології в соціально-педагогічному партнерстві», «Проблеми та виклики соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті», «Роль державних та недержавних організацій у соціально-педагогічному партнерстві», «Соціально-педагогічне партнерство та інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічні аспекти соціально-педагогічного партнерства», «Міжнародний досвід соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті», «Оцінка ефективності соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті» та ін.

Висновки. Отже, на основі вищезазначеного, поняття «педагогічне партнерство» трактуємо як сучасний підхід в освіті, який передбачає побудову взаємин між усіма учасниками освітнього процесу на засадах рівності, взаємоповаги та співпраці. Це не просто формальна співпраця, а створення атмосфери, де кожен є активним учасником і несе відповідальність за результати освіти, виховання і розвитку. Педагогічне партнерство у дошкільній освіті – це концепція, яка передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу – вихователів, дітей та батьків на засадах взаємоповаги, довіри та спільного прагнення до розвитку дитини. Це не просто співробітництво, а партнерство, де кожен має рівні права та обов'язки, результатом якого є всебічний розвиток дитини-дошкільника та її безбар'єрна соціалізація. Вагомим принципами педагогічного партнерства вважаємо орієнтацію на особистість, рівність, співпрацю, взаємоповагу, добровільність, толерантність.

Педагогічне партнерство – це шлях до створення ефективної та інклюзивної системи дошкільної освіти, що вимагає від вихователя високого рівня професійної компетентності, а також готовності до співпраці та взаєморозуміння. Відповідно, як професійна компетентність – педагогічне партнерство – це особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, що уможливорює побудову міжособистісних відносин усіх учасників освітнього процесу ЗДО на засадах взаємоповаги, довіри та

підтримки, сприяє створенню атмосфери доброзичливості та співробітництва, спрямованої на досягнення мети сучасної дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березовська Л. І. Партнерська взаємодія в системі дошкільної освіти. Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика: збірник тез Всеукраїнської науко-практичної онлайн конференції (23 листопада 2021 р., м. Одеса). Умань : Візаві, 2021. С. 8–13.
2. Голота Н. М., Карнаухова А. В. Організація педагогічного партнерства в ЗДО як умова забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/350/9624/20050-1?inline=1> 25
3. Голота Н. М., Карнаухова А. В. Формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2019, № 3 (87). С. 27–38.
4. Коханова О. М. Партнерство як фактор соціалізації особистості. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP.pdf
5. Коханова О. Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчально-методичний посібник. Київ: ПП Щербатих О., 2011. 104 с.
6. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707221/1/Кравчинська_тези.pdf
7. Мариновська О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства вчителів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Освітні обрії, 2022. № 2 (55). С. 80–85.
8. Онаць О., Данко А. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. Проблеми сучасного підручника, 2023. № 29. С. 172–184.
9. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Мінекономіки України № 755-21 від 19.10.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ В СПЕЦІАЛЬНИХ ШКОЛАХ: МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

INTEGRATED LESSONS IN SPECIAL SCHOOLS: METHODOLOGY OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх педагогів до проведення інтегрованих уроків у спеціальних школах для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інтегроване навчання є ефективним засобом формування цілісного сприйняття знань, розвитку когнітивних навичок та підвищення мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями. У дослідженні проаналізовано особливості викладання природничих дисциплін у спеціальних школах, методичні підходи до адаптації навчального матеріалу та ключові компетентності, необхідні для педагогів.

Розглянуто сучасні стратегії професійної підготовки майбутніх учителів, включаючи інтерактивні методи навчання, метод проєктів, моделювання професійної діяльності та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Особливу увагу приділено методу мозкового штурму, який сприяє розробці креативних моделей інтегрованих уроків та дозволяє адаптувати навчальний процес відповідно до індивідуальних можливостей учнів з ООП.

Проаналізовано досвід впровадження інтегрованого навчання у спеціальних школах, що свідчить про його ефективність у покращенні навчальних досягнень дітей з інтелектуальними порушеннями. Досліджено роль дистанційного навчання в умовах воєнного стану та його вплив на організацію інтегрованих уроків. Визначено переваги такого підходу, зокрема можливість скорочення кількості предметних занять, використання мультимедійних ресурсів та віртуальних лабораторій, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу учнями з ООП.

У статті також висвітлено особливості професійної підготовки педагогів у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», окреслено перспективи вдосконалення навчальних програм, розробки методичних рекомендацій та впровадження сучасних технологій у підготовку майбутніх учителів до викладання інтегрованих уроків.

Ключові слова: інтегровані уроки, спеціальні школи, діти з ООП, діти з інтелектуальними порушеннями, методика викладання, підготовка педагогів, природничі дисципліни, адаптація навчального мате-

ріалу, міждисциплінарні зв'язки, дистанційне навчання.

The article addresses the issue of preparing future teachers for conducting integrated lessons in special schools for children with special educational needs (SEN). Integrated learning is an effective tool for developing a holistic perception of knowledge, enhancing cognitive skills, and increasing the motivation of students with intellectual disabilities. The study analyzes the specifics of teaching natural sciences in special schools, methodological approaches to adapting educational materials, and the key competencies required for teachers.

Modern strategies for professional teacher training are examined, including interactive teaching methods, project-based learning, professional activity modeling, and the use of information and communication technologies (ICT). Special attention is given to the brainstorming method, which facilitates the development of creative models of integrated lessons and enables the adaptation of the educational process to the individual needs of students with SEN.

The study reviews the experience of implementing integrated learning in special schools, demonstrating its effectiveness in improving the academic performance of students with intellectual disabilities. The role of distance learning during martial law and its impact on organizing integrated lessons is explored. The advantages of this approach are highlighted, particularly in reducing the number of separate subject lessons and utilizing multimedia resources and virtual laboratories, which enhance content retention for students with SEN.

The article also examines the specifics of professional teacher training at the Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, outlining prospects for improving educational programs, developing methodological recommendations, and integrating modern technologies into the preparation of future teachers for conducting integrated lessons.

Key words: integrated lessons, special schools, children with SEN, children with intellectual disabilities, teaching methodology, teacher training, natural sciences, adaptation of educational materials, interdisciplinary connections, distance learning.

УДК 376:378.147.31-34:371.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.34>

Івашура Н.С.,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Потамоснєва О.М.,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Особливої уваги потребують учні з порушеннями інтелектуального розвитку, для яких традиційні методи викладання можуть бути малоефективними. Викладання природничих, математичних, суспільних дисциплін вимагає від педагогів не лише

ґрунтовних знань предмета, а й здатності адаптувати матеріал до особливостей сприйняття цих учнів. Це підкреслює необхідність спеціалізованої підготовки педагогів, які вміють ефективно реалізувати навчання дітей з ООП.

Навчання дітей з ООП може здійснюватися у різних формах: у спеціальних школах, де програми адаптовані під потреби таких учнів, або в умовах інклюзивного навчання, коли діти з особливими

освітніми потребами навчаються у загальноосвітніх закладах разом з однолітками. Обидва підходи мають свої переваги та виклики. Так, спеціальні школи забезпечують глибше врахування індивідуальних особливостей учнів та використовують спеціальні методики, однак можуть обмежувати їхню соціалізацію. Інклюзивне навчання, навпаки, сприяє інтеграції дітей у суспільство, але потребує додаткової підготовки вчителів для ефективного викладання матеріалу в змішаних класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна наукова думка зосереджується на вдосконаленні підготовки фахівців спеціальної освіти, оскільки якісне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) вимагає високого рівня професійної компетентності педагогів. Над цією проблемою працюють українські науковці, зокрема В. Бондар, Д. Демченко, С. Миронова, К. Островська, Н. Пахомова, В. Синьов, В. Тищенко, І. Шульженко, А. Шевцов, М. Шеремет та інші.

Так, І. Малишевська, В. Бондар, Д. Демченко, С. Миронова та інші дослідники наголошують на необхідності модернізації підготовки спеціальних педагогів, акцентуючи увагу на поєднанні теоретичних знань із практичними навичками [5, с. 265]. У наукових публікаціях також підкреслюється значення інноваційних методів навчання, які сприяють розвитку професійних компетентностей педагогів і підвищенню їхньої готовності до роботи з дітьми з ООП.

Водночас дослідники, зокрема В. Кулішов, К. Островська, М. Шеремет, розглядають інтегроване навчання як ефективний дидактичний інструмент, що сприяє особистісно-зорієнтованому підходу та формуванню міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Вони наголошують на важливості впровадження сучасних технологій і методичних підходів у підготовку майбутніх педагогів, що сприяє підвищенню якості викладання, соціалізації дітей з ООП і створенню ефективного освітнього середовища для реалізації їхнього потенціалу [4, с. 37].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості досліджень, питання методичної підготовки педагогів до проведення інтегрованих уроків з природничих, математичних та суспільних дисциплін залишається недостатньо вивченим. Зокрема, потребують подальшого дослідження такі аспекти: розробка та впровадження методик викладання навчальних дисциплін адаптованих до потреб учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; формування у майбутніх педагогів навичок адаптації навчального матеріалу та використання спеціальних засобів корекції під час проведення інтегрованих уроків; оцінка ефективності інтегрованих підходів у навчанні природничих, математичних та суспільних дисциплін для дітей

з ООП, їхнього впливу на інтелектуальний розвиток учнів та рівень засвоєння матеріалу.

Метою статті є обґрунтування методичних підходів до підготовки майбутніх педагогів для проведення інтегрованих уроків у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних шкіл та інклюзивного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають специфічні особливості когнітивного розвитку, що впливає на їхню здатність до навчання. Уповільнене формування пізнавальних процесів, труднощі в узагальненні, абстрагуванні та встановленні причинно-наслідкових зв'язків ускладнюють засвоєння нової інформації. Недостатній рівень мовленнєвого розвитку, знижена мотивація та обмежені можливості саморегуляції створюють додаткові бар'єри в освітньому процесі [2, с. 55].

З огляду на ці особливості викладання природничих дисциплін у спеціальних школах та інклюзивних класах потребує адаптації змісту й методів навчання. Використання наочних матеріалів, моделей, інтерактивних технологій та поступове ускладнення навчального матеріалу сприяє кращому засвоєнню знань. Особливо ефективними є практичні заняття та експерименти, які забезпечують безпосередню взаємодію з об'єктами вивчення, стимулюючи розвиток навичок спостереження, аналізу й логічного мислення [6, с. 54].

Адаптація навчального матеріалу включає спрощення й структурування інформації, використання зрозумілих формулювань та мультимедійних ресурсів [2, с. 106]. Важливим є диференційований підхід, який передбачає завдання різного рівня складності відповідно до можливостей учнів. Постійний зворотний зв'язок, корекція дій і підтримка вчителя сприяють підвищенню ефективності навчального процесу.

Одним із дієвих підходів у навчанні природничих дисциплін є інтегровані уроки, які поєднують зміст кількох предметів у межах однієї теми. Такий формат сприяє формуванню цілісного уявлення про світ, встановленню міжпредметних зв'язків і підвищенню мотивації учнів. Для дітей з інтелектуальними порушеннями інтеграція дисциплін дозволяє подати матеріал у доступній формі, пов'язуючи його з повсякденним життям [2, с. 98].

Повномасштабна агресія Росії проти України зумовила вимушений перехід на дистанційне навчання, що створило додаткові труднощі для дітей з ООП. Ця категорія учнів потребує постійної індивідуальної підтримки, чіткої структури уроків та живого спілкування з учителем, яке складно реалізувати у дистанційному форматі. Відсутність безпосереднього контакту, складнощі у використанні цифрових технологій та обмежений доступ до адаптованих навчальних матеріалів стали серйозними бар'єрами у здобутті знань. Особливо

проблемним стало проведення розокремлених уроків із природничих дисциплін, оскільки багато завдань потребують практичного виконання та візуально-тактильного сприйняття інформації.

В умовах дистанційного навчання інтегровані уроки набувають ще більшого значення, оскільки дозволяють оптимізувати освітній процес, зменшуючи кількість окремих предметних занять. Представлення інформації в контексті реальних життєвих ситуацій, використання мультимедійних ресурсів, відеодемонстрацій і віртуальних лабораторій частково компенсує відсутність безпосередньої взаємодії. Водночас успішна реалізація таких підходів потребує відповідної підготовки педагогів, технічного забезпечення та розробки доступних дидактичних матеріалів, адаптованих до потреб учнів із порушеннями інтелекту [6, с. 203].

Інтегровані уроки мають низку переваг -урізноманітнюють способи подачі інформації, що покращує засвоєння знань; сприяють перенесенню знань з однієї предметної галузі в іншу; забезпечують активну участь школярів у групових обговореннях; дозволяють враховувати можливості та інтереси кожного учня, підвищуючи мотивацію до навчання.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» є провідним освітнім закладом Східної України, що готує педагогів до роботи з дітьми з ООП у загальноосвітніх і спеціальних школах. Навчальна програма поєднує теоретичні знання та практичну діяльність, сприяючи формуванню фахових компетентностей, зокрема у сфері викладання природничих дисциплін.

Майбутні педагоги опановують спеціальні методики навчання, інтегровані підходи до викладання, технології адаптації навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей учнів, а також методи диференційованого підходу, що дозволяє організовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних потреб школярів.

Формування методичних компетентностей є одним із ключових завдань підготовки студентів. Вони вивчають методики адаптації змісту навчання, оволодівають навичками використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних технологій та наочних засобів, що є важливими для викладання дітям з інтелектуальними порушеннями. Використання міжпредметних зв'язків у процесі викладання фізики, хімії та географії, історії України полегшує засвоєння знань і сприяє розвитку логічного мислення та практичних навичок [1, с. 19].

У процесі навчання широко застосовується метод мозкового штурму, який сприяє розвитку креативного мислення, допомагає студентам адаптувати навчальний процес до потреб учнів з ООП та генерувати інноваційні ідеї щодо викладання інтегрованих уроків [4, с. 35].

Прикладом ефективного інтегрованого навчання є урок «Вода в природі та її властивості» [7]. На заняттях із географії учні знайомляться з кругообігом води у природі, її значенням для клімату та впливом на формування рельєфу. У межах курсу «Фізика і хімія в побуті» розглядаються агрегатні стани води, її щільність і теплопровідність, а також хімічні аспекти – склад води, її забруднення та методи очищення. Доповнення уроку історією України дозволяє простежити роль водних ресурсів у розвитку міст, господарській діяльності та військових кампаніях.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що підготовка майбутніх педагогів до проведення інтегрованих уроків у спеціальних школах для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є важливим чинником підвищення ефективності навчального процесу та сприяє успішній соціалізації учнів. Інтегровані уроки, які поєднують зміст різних дисциплін, зокрема природничого циклу, сприяють формуванню цілісного сприйняття світу у дітей з інтелектуальними порушеннями та підвищують їхню мотивацію до навчання.

Аналіз сучасних методичних підходів показав, що використання інтерактивних методів, таких як мозковий штурм, моделювання професійної діяльності та проєктне навчання, сприяє розвитку креативності та професійної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, застосування методу мозкового штурму під час розробки моделей уроків дає можливість майбутнім учителям генерувати нестандартні рішення та адаптувати навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб учнів з ООП.

Досвід впровадження інтегрованих уроків у спеціальних школах свідчить про їхню ефективність у засвоєнні навчального матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями. Практика дистанційного навчання підтвердила, що інтегровані методики допомагають учням краще засвоювати матеріал, підвищують їхню мотивацію та сприяють активній взаємодії з учителями й однолітками. Використання інноваційних освітніх технологій дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних можливостей кожного учня, забезпечуючи доступність та ефективність освіти навіть у дистанційному форматі.

Таким чином, для покращення якості освіти дітей з ООП необхідно вдосконалювати систему підготовки майбутніх педагогів, розширювати впровадження сучасних методик викладання інтегрованих уроків, розвивати методичні компетентності та активно застосовувати інноваційні технології в навчальному процесі.

Подальші дослідження будуть зосереджені на вдосконаленні методики підготовки майбутніх педагогів до проведення інтегрованих уроків у спеціальних школах для дітей з особливими освітніми

потребами (ООП). На основі отриманих результатів планується розробка методичних рекомендацій і практичних посібників для викладачів педагогічних закладів, що сприятиме покращенню підготовки майбутніх учителів до роботи у спеціальних школах. Реалізація цих заходів сприятиме підвищенню якості педагогічної освіти та ефективності навчального процесу для дітей з ООП.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дардан Т.С. Комплексні, інтегровані уроки як засіб розвитку креативності школярів. *Обдарована дитина*. 2013. № 5. С. 17–21.
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посібник. Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с. https://content.e-schools.info/shtun-shkola/library/Dti-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-ta-organizatsiya-yih-navchannya.pdf?utm_source=chatgpt.com
3. Коссова-Сіліна Г.О., Потамошнієва О.М. Проблеми цифрової інклюзії в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Імідж сучасного педагога*, 5(218), 2024. 66–71. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-66-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-66-71)
4. Кулішов В.С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724681/1/Кулішов%20В.С._навчально-методичний%20посібник%202021.pdf
5. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 8 (62). С. 264–273.
6. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. Каменець-Подільський : АбеткаНОВА, 2007. 304 с.
7. Модельні навчальні програми. https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/modelni-navchal-ni-prohramy___matematychna-osvitnia-haluz-2/

РЕФЛЕКСІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗREFLECTION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF OFFICERS
OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: A THEORETICAL ANALYSIS

У статті розглядається феномен рефлексії як один із ключових компонентів системи професійної підготовки офіцерів Національної гвардії України. Проведено теоретичний аналіз її значення для формування професійної компетентності, особистісного розвитку та забезпечення ефективної діяльності військовослужбовців у складних умовах служби. Акцентовується увага на тому, що рефлексія є не лише інструментом самопізнання, але й засобом формування критичного мислення, самосвідомості та здатності до саморегуляції, вдосконалення стратегій прийняття рішень, розвитку лідерських якостей та підвищення рівня професійної підготовленості.

У роботі розкрито теоретико-методологічні аспекти рефлексії, включаючи її основні функції: аналітичну, коригувальну та прогностичну. Детально проаналізовано структурні елементи рефлексивної діяльності, які включають когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. У статті також аналізуються чинники, які впливають на розвиток рефлексивної компетентності, зокрема особливості військової освіти, специфіка професійної діяльності офіцерів та сучасні виклики у сфері національної безпеки. Увагу зосереджено на концептуальних засадах професійної рефлексії, включаючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, критичність мислення, що впливають на здатність до самовдосконалення та прийняття обґрунтованих рішень.

Обґрунтовується, що розвиток рефлексії сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки офіцерів НГУ, забезпечуючи їхню готовність до адаптації у складних умовах сучасного динамічного військового середовища. Рефлексивна компетентність визначається як стратегічна складова, необхідна для забезпечення високого рівня лідерства, командної взаємодії та професійного зростання.

Стаття також містить практичні рекомендації щодо інтеграції рефлексивних практик у програми навчання військових, підкреслюючи необхідність системного підходу до формування професійної рефлексії як важливої складової освітнього процесу у військових закладах.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна компетентність, професійна підготовка, офіцер.

The article deals with the phenomenon of reflection as one of the key components of the system of professional training of officers of the National Guard of Ukraine. A theoretical analysis of its significance for the formation of professional competence, personal development and ensuring the effective performance of servicemen in difficult conditions of service is carried out. The author emphasises that reflection is not only a tool for self-knowledge, but also a means of forming critical thinking, self-awareness and self-regulation, improving decision-making strategies, developing leadership skills and raising the level of professional competence.

The paper reveals the theoretical and methodological aspects of reflection, including its main functions: analytical, corrective and prognostic. The structural elements of reflective activity, which include cognitive, emotional, value and behavioural components, are analysed in detail. The article also analyses the factors that influence the development of reflective competence, in particular, the peculiarities of military education, the specifics of officers' professional activities and current challenges in the field of national security. Attention is focused on the conceptual foundations of professional reflection, including cognitive, emotional and behavioural components, critical thinking, which affect the ability to improve oneself and make informed decisions.

It is substantiated that the development of reflection contributes to improving the effectiveness of professional training of NGU officers, ensuring their readiness to adapt to the complex conditions of the modern dynamic military environment. Reflective competence is defined as a strategic component necessary to ensure a high level of leadership, teamwork and professional growth.

The article also contains practical recommendations for integrating reflective practices into military training programmes, emphasising the need for a systematic approach to the formation of professional reflection as an important component of the educational process in military institutions.

Key words: reflection, reflexive competence, professional training, officer.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.35>

Конаржевська В.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри філології, перекладу

та стратегічних комунікацій

Національної академії

Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку українського суспільства та трансформації сектору безпеки і оборони Національна гвардія України (НГУ) бере участь у бойових діях проти збройної агресії російської федерації, відіграє ключову роль у забезпеченні правопорядку, захисті державного суверенітету та стабільності. Результативність виконання службових обов'язків значною мірою визначається рівнем підготовки офіцерів, які повинні володіти високою професійною компетентністю, здатністю

швидко адаптуватися до складних умов, оперативно приймати рішення, а також аналізувати власні дії та прогнозувати їх наслідки. І особливого значення у цьому процесі набуває рефлексія, яка є основою для формування високої професійної компетентності, а саме: здатності до аналізу, самокритичного осмислення, самопізнання, критичної оцінки власних дій, аналізу досягнутих результатів. Вона виступає фундаментальним інструментом у професійній ідентичності майбутнього офіцера, сприяє зміцненню лідерських якостей,

вдосконаленню комунікативних здібностей і підвищенню ефективності командної взаємодії. Рефлексивні навички стають невід'ємною складовою успішної фахової підготовки, забезпечуючи готовність до вирішення складних професійних завдань у динамічному середовищі.

Аналіз практики підготовки офіцерів НГУ свідчить про недостатню структурованість у розвитку рефлексивних умінь у сучасній системі їх професійної освіти. Актуальним є дефіцит інтегрованих підходів до впровадження рефлексивних методик у навчальні програми, а також відсутності ґрунтовних методичних рекомендацій, спрямованих на стимулювання рефлексивного мислення серед майбутніх офіцерів.

Поточна система навчання у військових закладах освіти орієнтована переважно на засвоєння спеціалізованих теоретичних знань і практичних навичок, тоді як розвиток рефлексивного мислення нерідко залишається поза увагою викладачів. Цю проблему ускладнює відсутність чіткої теоретико-методологічної бази, яка б враховувала специфіку службової діяльності офіцерів НГУ, сучасні психолого-педагогічні підходи та особливості військової підготовки. Така ситуація створює суттєві обмеження у формуванні ключових компетентностей, необхідних для ефективного виконання службових обов'язків в умовах підвищеної відповідальності та ризику. Це підкреслює необхідність пріоритетного розгляду питання розвитку рефлексії у фаховій підготовці офіцерів Національної гвардії України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика рефлексії як ключового елемента професійної підготовки привертає значну увагу науковців та практиків і знаходить своє підтвердження у численних дослідженнях: психолого-педагогічних (І. Д. Бех, Л. А. Носко), загальнопрофесійних (О. Лопатюк, Т. С. Плачинда, Р. В. Павелків), військово-професійних (О. В. Волошина, С. Ю. Іллющенко, О. Капінус, Л. О. Петрова, І. В. Петров). Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ досліджують науковці О. А. Данильченко, О. С. Колесніченко, Я. В. Мацегора, В. І. Воробйова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Утім питання рефлексії для професійного становлення офіцера НГУ залишаються малодослідженими, що є перспективним для подальшого вивчення. Враховуючи це, сформульовано мету статті, яка передбачає аналіз теоретичних основ рефлексії, визначення її ролі у процесі професійної підготовки офіцерів Національної гвардії України та обґрунтування перспектив інтеграції рефлексивних технологій у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рефлексія є фундаментальним елементом

професійного розвитку, особливо в умовах, коли діяльність офіцера Нацгвардії пов'язана зі швидкими змінами обставин, високим рівнем відповідальності та необхідністю ухвалення складних рішень. У процесі дослідження було здійснено теоретичний аналіз поняття «рефлексія», її ролі в професійній підготовці, а також розглянуто особливості її реалізації в системі військової освіти НГУ.

Концептуальні основи слова «рефлексія» були закладені французьким філософом Рене Декартом. У сучасній науковій літературі воно трактується багатогранно, що підкреслює його універсальність. Наприклад, рефлексія описується як: універсальний психічний механізм, спрямований на подолання обмежень у способі життя людини [6, с. 164]; базові процеси планування, передбачення наслідків прийнятих рішень, а також оцінювання інтелектуальної діяльності [5, с. 55]. У педагогіці вона визначається як категорія оцінювання емоційного стану особистості, відновлення логіки подій, аналіз труднощів у конкретних ситуаціях і фіксація отримання індивідуальних та групових результатів [10, с. 359]. Рефлексія розглядається також як складова критичного мислення, а критичне мислення як рефлексивне, яке дає змогу проводити моніторинг діяльності та самого процесу мислення [7, с. 71].

Виходячи з цього, рефлексію розглядаємо як механізм розвитку духовного потенціалу особистості, що включає критичний самоаналіз, моральну діяльність, процес самореалізації та самовдосконалення. Вона сприяє осмисленню особистого досвіду, оцінюванню стосунків, організації та корекції діяльності в різних сферах професійної та особистісної взаємодії. Така багатовимірність цього явища доводить її важливість у професійній підготовці офіцерів НГУ, де вона формує професійну зрілість, критичне мислення та здатність до адаптації в складних умовах служби. Рефлексія виконує функцію механізму самоконтролю, самовдосконалення та розвитку професійної компетентності. Її значення зростає в умовах високої відповідальності, стресових ситуацій і необхідності оперативного ухвалення рішень. Здатність до рефлексії дозволяє проводити системний аналіз сильних і слабких сторін власної діяльності, визначати оптимальні шляхи підвищення ефективності виконання службових завдань, розробляти й реалізовувати стратегії адаптації до мінливих умов середовища, що є надзвичайно актуальним у сучасних викликах військової діяльності.

Ефективність рефлексивної підготовки значною мірою визначається врахуванням специфіки служби офіцера НГУ, яка характеризується оперативністю ухвалення рішень у складних та часто невизначених обставинах. Рефлексивні вміння допомагають швидко оцінювати ситуацію, прогнозувати наслідки та приймати обґрунтовані

рішення, формувати тактичне й стратегічне мислення, необхідне для планування як короткострокових, так і довгострокових дій в умовах різного рівня складності. узгоджувати індивідуальні та командні дії. Психологічна стійкість і здатність до самоконтролю дозволяють зберігати ефективність і раціональність поведінки навіть у стресових ситуаціях. Відбувається стимулювання до формування усвідомлення своїх професійних переваг і недоліків, відшукування необхідних знань та оптимальних шляхів для просування вперед до образу професійного ідеалу, всебічний аналіз і осмислення будь-якої інформації, розуміння себе і того, що відбувається навколо. Принциповими системоутворюючими ідеями професійної рефлексії є опір будь-яким маніпулятивним діям по відношенню до людської свідомості і прагнення особистості до самостійності. Це дозволяє подивитися на навчальний процес майбутніх офіцерів НГУ як на такий, де не викладачі опитують курсантів, а всі члени навчального процесу ставлять питання, що є ознакою рефлексивності. У такому випадку професійна рефлексія виступає сукупністю досвіду плюс особистісна рефлексія, що в сумі дає розвиток.

Базові функції рефлексивного процесу характеризуються багатофункціональністю, яка забезпечує глибокий аналіз і вдосконалення діяльності особистості. У контексті професійної підготовки її функції – *аналітична, коригувальна та прогностична* – відіграють визначальну роль для формування компетентного фахівця. *Аналітична* спрямована на ретельне осмислення власної діяльності, поведінки, думок та рішень і забезпечує оцінку ефективності виконаних завдань і прийнятих рішень, виявлення помилок або недоліків; аналіз сильних і слабких сторін професійної підготовки. Саме ця функція є основою для критичності мислення. *Коригувальна* функція пов'язана з виправленням виявлених помилок і вдосконаленням діяльності. *Прогностична* функція полягає у передбаченні можливих наслідків і прогнозуванні майбутніх дій на основі минулого досвіду. Ця функція дозволяє діяти не тільки за обставинами, а й передбачати їх розвиток. Взаємозв'язок зазначених функцій дозволяє забезпечувати цілісний процес рефлексії, який включає оцінку минулого, корекцію теперішнього і планування майбутнього.

Аналіз структурних елементів рефлексивної діяльності включає три основні компоненти, що є взаємозалежними: *когнітивний* – визначення інтелектуальної складової рефлексії, що пов'язана з аналізом, осмисленням і оцінкою власних дій та їх результатів; *емоційно-ціннісний* дозволяє сприймати та оцінювати власну діяльність, формувати ціннісні орієнтації та мотиви, *поведінковий* забезпечує глибини, цілісності і практичну спрямованість рефлексивної діяльності [4].

Варто наголосити, що на розвиток рефлексивної компетентності впливають *індивідуальний* (рівень когнітивного розвитку, здатність до аналітичного мислення, синтез інформації та критичне оцінювання власних дій, готовність до самокритики), *освітньо-педагогічний* (формування рефлексивної компетентності), *інтерактивний* (залучення до групових обговорень, моделювання професійних ситуацій) фактори.

Не залишимо без уваги інноваційні технології, соціально-культурні чинники, сучасні виклики суспільства. Важливою є роль викладача, хоча не всі педагоги готові до активного використання рефлексивних методик.

Зазначене приводить до висновку про необхідність з'ясувати переваги рефлексивних технологій та важливість їх уведення до процесу професійної підготовки офіцерів НГУ. Отож, у першу чергу, це стосується поглиблення професійних знань шляхом аналізу та засвоєння теоретичних і практичних завдань на більш високому рівні. По-друге, це забезпечення усвідомлення професійних переваг і недоліків через аналіз ситуацій, моделювання сценаріїв та прогнозування можливих наслідків, протидія маніпулятивному впливу на свідомість, прагнення до самостійності та орієнтація на досягнення професійного ідеалу, що уможливорює особистісну та колективну діяльність. По-третє, ведення рефлексивного щоденника, де фіксуються успіхи, помилки, їх аналіз та оцінка реальних чи змодельованих ситуацій для пошуку ефективних рішень і спрямованість на спільне обговорення досягнень і невдач, що сприяє формуванню навичок командної взаємодії.

Висновки. Перспективним напрямом для інтеграції рефлексивних технологій у навчальний процес є розробка методик їх використання. Особливу увагу варто приділити технологічній підтримці, зокрема застосуванню цифрових інструментів, таких як симулятори, платформи для ведення щоденників або аналізу відеоуроків. Інтеграція рефлексивних технологій у систему підготовки курсантів НГУ має значний потенціал для підвищення ефективності їхньої професійної підготовки. Це сприяє не лише розвитку спеціалізованих навичок, але й формуванню особистісних якостей, таких як самостійність, впевненість у собі, відповідальність. Для успішного впровадження таких технологій необхідний комплексний підхід, що включає адаптацію навчальних програм, підготовку викладачів і забезпечення відповідними ресурсами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. 2011. № 2. С. 37–44.

2. Волошина О. В. Роль рефлексії у процесі професійного саморозвитку працівника ОВС. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. Розділ 2. Психологія XXI століття. 2013. С. 200–207.
3. Данильченко О. А. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 70. Том 1. 2024. С. 99–102.
4. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04. Харків, 2006. 20 с.
5. Іллященко С. Ю. Рефлексивна компетентність як чинник професійного розвитку офіцера Збройних Сил України : дис. ... докт. філософії. Київ, 2023. 207 с.
6. Капінус О. С. Теоретичні основи розвитку рефлексивної культури в майбутніх офіцерів Збройних Сил України в процесі професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 24. Том 1. 2019. С. 162–166.
7. Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2009. 234 с.
8. Лопатюк О. Рефлексія як об'єкт наукових досліджень. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 96–101.
9. Лопатюк О. Феномен «професійна рефлексія» як предмет міждисциплінарного дослідження. *Педагогічні науки*. 2017. № 69. С. 79–84.
10. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2015. Випуск 28 С. 354–364.
11. Обискалов І. С. Рефлексія: поняття, види, функції, психологічна структура. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 4 (31). С. 47–57.
12. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. Вип. 12, 2019. С. 5–11.
13. Петрова Л. О., Петров І. В. Методологічні основи формування навичок професійної рефлексії у курсантів в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2023. № 1(75). С. 98–102.
14. Плачинда Т. С. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 45. С. 68–72. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2584> (дата звернення: 27.11.2024).
15. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації : монографія. Харків : Національна акад. НГУ, 2016. 335 с.
16. Федько В. Рефлексія: осмислення понятійного статусу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2022. Т. 1, № 1(57). С. 144–158. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-1-144-158> (дата звернення: 25.11.2024).

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF THE FUTURE DOCTOR: FROM THEORY TO PRACTICE

Статтю присвячено питанню підвищення рівня комунікативних навичок працівників медичної галузі та демонстрації досвіду ВНМУ і М. І. Пирогова у цьому напрямку. Зазначено, що досі не звернено належної уваги на рівень комунікативної компетентності студента медичного університету, а відтак в майбутньому і лікаря, який не вміє переконувати, налагоджувати довірливі відносини з пацієнтами – ефективно комунікувати. Водночас впродовж останніх років простежено тенденцію до активізації у розробці навчальної та методичної літератури у цьому напрямку. Представлено досвід викладання дисципліни «Ефективна комунікація як показник якості взаємодії лікаря з пацієнтом» у ВНМУ ім. М. І. Пирогова. Основний фокус дисципліни направлений на розгляд дев'яти тем, що спрямовані на формування комунікативних умінь та навичок з побудови конструктивного діалогу як із колегами, так із пацієнтами; виходу із конфліктних ситуацій; повідомлення позаних новин; комунікації на різних етапах консультування пацієнта; контактної та дистантної взаємодії, самоаналізу власних комунікативних навичок.

Особливу увагу звернено на реалізацію діяльнісного підходу під час викладання дисципліни. Здобувачам освіти запропоновано низку ситуативних задач до кожної з тем, що моделюють конкретну реальну ситуацію, яка може виникнути у професійному житті фахівця медичної сфери. Під час вирішення ситуативних задач студенти використовують здобуті на заняттях знання, застосовують їх на практиці, аналізують ефективність того чи іншого комунікативного прийому в конкретній ситуації. Оволодіння знаннями в такий спосіб є результатом активної самостійної діяльності здобувача освіти. Крім того, у статті продемонстровано приклади ситуативних задач до низки тем.

Ключові слова: ефективна комунікація, комунікативні уміння та навички, діяльнісний підхід, лікар, пацієнт.

The article is devoted to the issue of improving the level of communication skills of medical professionals and demonstrating the experience of the National Pirogov Memorial Medical University. It is noted that due attention has not yet been paid to the level of communication competence of a medical student, and therefore, in the future, a doctor who does not know how to persuade, establish trusting relationships with patients – to communicate effectively. At the same time, in recent years, there has been a tendency to intensify the development of educational and methodological literature in this area. The article presents the experience of teaching the discipline "Effective communication as an indicator of the quality of doctor-patient interaction" at the Pirogov National Medical University. The main focus of the discipline is to consider nine topics aimed at developing communication skills and abilities to build a constructive dialogue with both colleagues and patients; to overcome conflict situations; to communicate bad news; to communicate at different stages of patient counseling; to contact and remote interaction, to self-analyze one's own communication skills.

Particular attention is paid to the implementation of an activity-based approach in teaching the discipline. Students are offered a number of situational tasks for each topic that model a specific real-life situation that may arise in the professional life of a doctor. When solving situational tasks, students use the knowledge they have acquired, apply it in practice, and analyze the effectiveness of a particular communication technique in a particular situation. The acquisition of knowledge in this way is the result of active independent activity of the student. In addition, the article provides examples of situational tasks for a number of topics.

Key words: effective communication, communication skills, activity-based approach, doctor, patient.

УДК 371.134:811:61
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.36>

Краєвська Г.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри українознавства
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Матвійчук Т.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри мовних дисциплін
Державного університету
інфраструктури та технологій

Житар І.В.,
канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри українського
ділового мовлення
Національної академії Служби безпеки
України

Питання комунікації в медицині неодноразово ставали об'єктом пильної уваги українських та закордонних дослідників [1–4, 9–11]. Так, вивчення теоретичних засад комунікацій в галузі охорони здоров'я дали можливість виокремити чотири основні для систем комунікації теорії: модель кризової комунікації та комунікації невідкладного ризику, ситуаційну теорію публічної комунікації, евристично-систематичну модель, модель дорадчого процесу. Також дослідники вказують на потребу розробки навчальних програм та планів циклів тематичного удосконалення та майстер-класів з питань міжособистісної комунікації [1, с. 163].

На сучасному етапі розвитку медичної освіти досі недостатньо звернено увагу на розвиток

мовно-комунікативних умінь та навичок здобувачів освіти, хоча й спостережено активізацію у розробці навчальної та методичної літератури у цьому напрямку. Так, останнім часом видані підручники «Комунікативні навички лікаря» [6], «Ефективна комунікація в галузі охорони здоров'я» [5], посібник «Мова лікаря має значення» [7].

Метою нашої розвідки є демонстрація досвіду викладання дисципліни, спрямованої на підвищення якості комунікації в медичній галузі, у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. І. Пирогова (далі ВНМУ ім. М. І. Пирогова).

У ВНМУ ім. М. І. Пирогова здобувачам освіти запропоновано широкий спектр дисциплін на

вибір. Так, на медичному та стоматологічному факультетах у другому семестрі охочі мають змогу обрати дисципліну «Ефективна комунікація як показник якості взаємодії лікаря з пацієнтом», що спрямована на розвиток комунікативних умінь та навичок виходу із конфліктних ситуацій; повідомлення поганих новин; мовної взаємодії на різних етапах консультування пацієнта; контактної та дистантної взаємодії, а також самоаналізу власних комунікативних навичок.

В основі викладання дисципліни компетентнісний підхід, що вбачає ефективність освітнього процесу не в обсязі засвоєних знань, а в глибині їх усвідомлення, зокрема їх застосування на практиці. Професійною спільнотою визнано, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи навчатися, успішно соціалізуватися, провадити професійну діяльність [9, с. 3]. Тобто компетентнісний підхід спонукає до використання набутих знань у життєвій практиці та у ціннісних ставленнях здобувачів освіти до результатів своєї практичної діяльності.

Зазначена дисципліна сприяє формуванню низки загальних компетентностей, що є невід'ємним елементом професійної моделі конкурентноспроможного, всебічнорозвинутого медичного персоналу, здатного налагодити якісну комунікацію як з пацієнтом, так і з колегами. Також сформовані комунікативні компетентності сприяють формуванню спеціальних компетентностей.

З метою реалізації компетентнісного підходу під час вивчення дисципліни провідним є діяльнісний підхід, який передбачає застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи.

Відтак, до матеріалів курсу додано низку відеозаписів процесу комунікації, ситуативні задачі, створено чимало мовного матеріалу, аналіз якого спрямований на формування умінь та навичок ефективної комунікації (говоріння, слухання), на розвиток навичок побудови повідомлення, діалогу, виходу із тривалої розмови; конфлікту, повідомлення поганих новин, подолання бар'єрів у комунікації з пацієнтом; на формування мовленнєвого етикету під час усного та письмового спілкування.

Особливу увагу під час викладання дисципліни звернено на використання ситуативних задач, що моделюють конкретну реальну ситуацію, яка може виникнути у професійному житті лікаря.

Так, під час вивчення теми прийомів виходу із конфліктної ситуації запропоновано ситуативні задачі, де здобувачі освіти моделюють вихід із конфліктної ситуації: *пацієнт був на прийманні у лікаря-стоматолога. Наступного дня у пацієнта утворилося дві виразки в ротовій порожнині.*

Пацієнт повторно звернувся до лікаря з підозрою на занесення інфекції під час лікування зуба. Лікар відмовився оглянути пацієнта, оскільки той звернувся без запису. Пацієнт звинувачує лікаря в неналежному лікуванні.

Під час вивчення прийомів відмови пацієнту із великим зацікавленням студенти моделюють діалоги коректної, аргументованої відмови. Здобувачам освіти запропоновано укласти діалог відмови пацієнту за ситуацією: *пацієнт – дитина (2 роки). У дитини підвищена температура, кашель, нежить та біль у горлі. Мама дитини хоче проконсультуватися та отримати призначення лікаря по телефону.*

Під час відпрацювання навичок повідомлення поганих новин здобувачі освіти обирають одну із запропонованих ситуацій та моделюють відповідний діалог:

Ситуація 1. Пацієнт – чоловік 45 років. Повідомлення результатів КТ із контрастом – новоутворення на правій нирці. Діагноз потребує уточнення.

Ситуація 2. Пацієнт – чоловік 85 років. Повідомлення результатів біопсії легенів – гемангіосаркома.

Ситуація 3. Пацієнтка – дівчина 23 років. Повідомлення результатів МРТ та люмбальної пункції – розсіяний склероз.

Завдання такого типу спрямовані на аналіз різних видів інформації, її узагальнення, формування навичок знаходження проблеми і пошуку можливих варіантів її вирішення відповідно до встановлених критеріїв.

Такий підхід полягає у сприянні засвоєнню знань і формуванню умінь, що є результатом активної самостійної діяльності здобувача освіти. Крім того, сам процес вирішення ситуативних задач реалізує принцип міждисциплінарних зв'язків, розширює кругозір, допомагає не тільки системно мислити, здійснювати активну пізнавальну діяльність, застосовувати вже здобуті знання і компетенції з дисципліни, а й творчо підходити до розуміння сутності та вирішення завдання.

Отже, вивчення дисципліни «Ефективна комунікація як показник якості взаємодії лікаря з пацієнтом» дає можливість розвивати комунікативні навички та уміння лікаря, за потреби добирати та ефективно застосовувати доречні мовленнєві прийоми. Робота із ситуативними задачами під час опрацювання кожної теми допомагає змоделювати конкретні ситуації, що можуть виникнути в професійному житті лікаря, та знайти шляхи їх вирішення в опорі на знання, здобуті під час вивчення тем.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашов К. В. Ефективна комунікація між лікарем та пацієнтом: міжнародний досвід і науково-

методологічна основа. Україна. *Здоров'я нації*. 2020. № 3/1. С. 162–164.

2. Боровик І. О., Корильчук Н. І., Творко В. М. Комунікація в медичній галузі: проблеми та підходи. *Український медичний часопис*. 2023. № 3 (155). С. 119–121.

3. Вороненко Ю. В., Гульчій, О. П., Хоменко. Комунікаційна компетенція як складова комплексного навчання фахівців громадського здоров'я. *Україна. Здоров'я нації*. 2017. № 3 (44).

4. Вороненко Ю., Гульчій О., Харченко Н., Захарова Н. Доказово побудована комунікація: необхідна передумова управління безперервним професійним розвитком. *Український медичний часопис*. 2020. С. 138.

5. Ефективна комунікація в галузі охорони здоров'я: підручник / С. М. Луцак, А. В. Ільків, Г. П. Краєвська та інші; за ред. С. М. Луцак. Івано-Франківськ: видавничий відділ ІФНМУ, 2023. 144 с.

6. Комунікативні навички лікаря : підручник / Чабан О. С., Хаустова О. О., Коваль І. А. та інші. Київ «МЕДПРИНТ», 2021. 433 с.

7. Мова лікаря має значення: посібник / Г. П. Краєвська, Л. М. Матусевич, О. М. Дудник та інші. Вінниця : ТОВ ТВОРИ, 2023. 93 с.

8. Ляшенко О. І. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії. 2019». 2019. Чернігів : Десна Поліграф. С. 3–5

9. Tindle K., David A., Carlisle S. et al. (2020) Relationship of the built environment on nursing communication patterns in the emergency department: A task performance and analysis time study. *J. Emerg. Nurs.*, 46(4): 440–448. doi.org/10.1016/j.jen.2020.04.005.

10. Ortega P., Prada J. Words matter: Translanguaging in medical communication skills training. *Perspect. Med. Educat.* 2020. № 9. С. 251–255.

11. Karnieli-Miller O. Reflective practice in the teaching of communication skills. *Patient Education and Counseling*. 2020. № 103(10). С. 2166–2172.

ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ПРИНЦИПІВ КУЛЬТУРИ СПРАВЕДЛИВОСТІ

POTENTIAL OF MARITIME ENGLISH COURSE FOR STUDENTS' MASTERY OF JUST CULTURE PRINCIPLES

УДК 811.111(26)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.37>

Кудрявцева В.Ф.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови
в судноводінні
Херсонської державної морської
академії

Барсук С.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
в судноводінні
Херсонської державної морської
академії

Фролова О.О.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
в судноводінні
Херсонської державної морської
академії

У галузях з високим рівнем ризику працюють відповідно до затверджених і апробованих правил безпеки, але в більшості ця культура безпеки існує в умовах культури покарання. В авіації, ядерній енергетиці, охороні здоров'я вже кілька десятиліть визнана культура справедливості як основа здорової організаційної культури безпеки. Це культура, в якій персонал не карається за дії, бездіяльність, пропозиції або рішення прийняті ними на підставі їхнього досвіду та підготовки, але де груба недбалість, навмисні порушення та деструктивні дії є неприпустимими.

У морській індустрії рух до культури справедливості має коротку історію, що спричинює брак наукових досліджень у цій сфері. Процес запровадження культури справедливості висуває багато викликів. Однак його успішна реалізація є критично важливим елементом ефективної організації системи безпеки. Проблема полягає не тільки і не стільки в людських помилках, а в існуючих умовах на судні, де вони трапляються. Чітка категоризація помилок, промахів і небезпечних дій, а також відкрите і справедливе реагування на них, надають значні переваги у покращенні звітності та прозорості, що сприяє підвищенню рівня безпеки та ефективності роботи.

Студенти морських закладів освіти, як майбутні офіцери, відіграватимуть надважливу роль у впровадженні культури справедливості в своїх командах на судах. Необхідно вже зараз навчати їх принципам, які є протилежними культурі покарання і сприяють зменшенню аварійних випадків.

У статті розглянуто потенціал курсу морської англійської мови для опанування студентами принципів культури справедливості. Авторами обґрунтовано, що особливу ефективність має робота з кейсами, побудованими на автентичних офіційних звітах про морські аварії. Чітко структуровані заняття з аналізу потужних кейсів, в яких детально описані ситуації, що призвели до втрати людей, вантажу чи всього судна, надають можливість для активних дискусій і пошуку альтернативних стратегій для уникнення аварій.

Ключові слова: культура справедливості, культура звинувачення, операційні помилки,

курс морської англійської мови, робота з кейсами.

In high-risk industries, work is conducted in accordance with approved and tested safety regulations. However, in most cases, this safety culture exists within a blame culture. In aviation, nuclear power industry, and health-care, the concept of a just culture has been recognized for several decades as the foundation of a healthy organizational safety culture. This is a culture in which personnel are not punished for actions, inactions, suggestions, or decisions made by their experience and training. In contrast, gross negligence, deliberate violations, and destructive actions remain unacceptable.

The movement toward a just culture has a relatively short history in the maritime industry, leading to a lack of scientific research in this field. The process of implementing a just culture presents many challenges. However, its successful integration is critically important for an effective safety system. The issue lies not only in human errors but also in the existing conditions on the ship where they occur. A precise categorization of errors, mistakes, and hazardous actions as well as an open and fair response to them provide significant advantages in improving reporting and transparency, enhancing safety and operational efficiency.

As future officers, students of maritime educational institutions will play a crucial role in implementing a just culture within their teams on board. It is essential to teach them principles that contrast with a blame culture and contribute to reducing accidents.

This article explores the potential of the Maritime English course in helping students master the principles of a just culture. The authors substantiate that working with case studies based on authentic, official maritime accident reports is particularly effective. Well-structured sessions for analyzing impactful cases, which detail incidents leading to the loss of lives, cargo, or entire vessels, provide opportunities for active discussions and exploring alternative strategies to prevent accidents.

Key words: just culture, blame culture, operational failures, Maritime English course, case study.

Постановка проблеми. Швидке оновлення технологій, зростаюча швидкість і складність виконання виробничих операцій призвели до потреби у переосмисленні такого поняття, як культура безпеки. У другій половині минулого століття розвиток складних систем вимагав більш витончених підходів до розуміння і зменшення людських помилок. У галузях з високим рівнем ризику, де безпека має першорядне значення, таких як охорона здоров'я, авіація, концепція «культури справедливості» («just culture») виникла як критично важлива

основа. Її базова ідея полягає у збалансуванні відповідальності з некаральним підходом до повідомлення про помилки, створюючи середовище, в якому люди відчувають заохочення повідомляти про помилки без страху покарання.

Традиційна «культура звинувачення», коли за помилки карали окремих осіб, часто призводила до приховування інформації і нездатності усунути системні недоліки. «Культура справедливості» – це концепція, пов'язана з системним мисленням, яка наголошує, що помилки переважно

є результатом неправильної організаційної культури, а не виключно спричинені особою або особами, які безпосередньо беруть участь. Це спосіб мислення задля вдосконалення безпеки зі збереженням почуття індивідуальної відповідальності та підзвітності.

У морській індустрії про культуру справедливості мова пішла вже у нинішньому столітті. Усвідомлення обсягів інцидентів, аварій і втрат, які з часом не зменшуються, незважаючи на структуровані правила культури безпеки в галузі, сприяло необхідності звернути увагу на досвід інших індустрій, зокрема, авіації, де в організаціях вона забезпечується Європейською декларацією корпоративної культури справедливості і де стаття 16 (11) Регламенту (ЄС) № 376/2014 передбачає наявність «внутрішніх правил культури справедливості», підкріплених внутрішніми процесами, які мають бути прийняті після консультацій з представниками організації та впроваджені в європейських авіаційних організаціях [12]. Поява уваги до запровадження культури справедливості в морській індустрії свідчить про необхідність розпочати ознайомлення майбутніх морських спеціалістів її базовим принципом через можливості певного навчального курсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результати наукових досліджень, висновки проєктних аналізів, звітів та інші документи, пов'язані з культурою справедливості, представлені переважно англійською мовою і, фактично, відсутні в науковій літературі нашої країни. Зміст вивчених нами матеріалів переважно стосується опису самого поняття, відношення працівників до потенційних можливостей культури справедливості і проблем в її реалізації.

Дж. Різона можна вважати засновником теорії культури справедливості. Він класифікує людські помилки на три категорії: 1) промахи – збій у виконанні, часто ненавмисні, наприклад, забуття кроку в процедурі; 2) помилки засновані на правилах або знаннях, що виникають через неправильні рішення або припущення; 3) порушення – навмисні відхилення від процедур або стандартів, які можуть бути мотивовані ефективністю або доцільністю. Крім того, ним представлені ключові принципи культури справедливості: 1) підзвітність без звинувачень – визнання того, що хоча люди несуть відповідальність за свої дії, більшість помилок є результатом системних проблем, а не навмисної недбалості; 2) заохочення повідомлень – створення середовища, в якому працівники відчують себе в безпеці, повідомляючи про помилки та інциденти, що дозволяє організаціям вчитися на інцидентах; 3) зосередження на навчанні та вдосконаленні – використання звітів про помилки як можливості для виявлення вразливості системи та впровадження превентивних

заходів; 4) розрізнення типів поведінки – розрізняти людські помилки (ненавмисні), ризиковану поведінку (вибір, який збільшує ризик) та безрозсудну поведінку (свідоме ігнорування значного ризику). Така класифікація звертає увагу на важливість розрізнення типів помилок при визначенні підзвітності, тим самим відображаючи принципи культури справедливості [11].

Дж. Адамсон відзначає, що вона є «справедливою», а не «бездоганною»; неприйнятна поведінка, груба недбалість і незаконні або зловмисні дії, як і раніше, караються. Він наголошує на тому, що керівництво повинно розуміти ідеї і принципи культури справедливості «створюючи ставлення і атмосферу, за яких повідомлення про можливі промахи не тільки не спричинять жодних офіційних каральних заходів, але й не буде неформально ставити під загрозу репутацію, становище або кар'єру тих, хто повідомляє про це. ...однак це буде успішним, якщо екіпаж/працівники та менеджери на всіх рівнях пройшли належне інформування та прогресивне навчання з питань охорони праці та безпеки від фахівців галузі та органів, які беруть на себе зобов'язання щодо розробки і впровадження «культури справедливості» [2, с. 13].

Певна частина дослідників схильється до думки, що культура справедливості повинна спонукати керівників визнати неминучість інцидентів, а також вимагати зміщення фокусу з помилок і результатів на системну розробку та управління поведінковим вибором усіх працівників. Вона означає систему спільної підзвітності, в якій організації несуть відповідальність за системи, які вони розробили, і за реагування на поведінку своїх працівників у чесний і справедливий спосіб. Необхідно діяти на випередження, вдосконалюючи дизайн системи, вивчаючи та використовуючи уроки, отримані іншими, коли інциденти трапляються [6, с. 1, 3].

При розгляді перешкод до запровадження культури справедливості в одному з досліджень вказуються три базові проблеми: страх моряків втратити роботу і культура звинувачення є значними перешкодами для інформування про події з безпеки та культури справедливості в судноплавстві; сильна ієрархічна структура на судні (навіть якщо вона виправдана компетентністю, традиціями і необхідністю реагування на надзвичайні ситуації) також може перешкоджати поширенню інформації на борту і, як наслідок, звітності; звітування про безпеку не часто призводить до подальших змін і вдосконалення у морському секторі, що негативно впливає на мотивацію працівників ділитися інформацією [10, с. 2].

Виконавці проєкту SAFEMODE, фінансованого Європейським Союзом, зазначають той факт, що моряки неохоче повідомляють про інциденти, якщо їх покарали за їхні дії – незалежно від того,

чи це догана, втрата роботи або навіть, у крайніх випадках, тюремне ув'язнення. Вони характеризують, чим корисна культура справедливості: «...якщо ви звинувачуєте когось, ви перестаєте ставити складніші питання про основні фактори, які вплинули на подію, стали її передумовою та можуть спричинити наступну подію, якщо їх не перевірити або не зупинити» [9, с. 2]. І далі наводять просте пояснення однієї з авіаційних компаній, чому культура справедливості важлива:

- з'ясування, що насправді відбувається;
- проведення чесних обговорень між керівниками та працівниками;
- навчання на основі подій;
- можливість передбачити майбутні події [9, с. 23].

С. Деккер робить спробу дослідити, як розрізняти, де проходить лінія розмежування помилок на каральні і некаральні, а також хто саме має повноваження її встановлювати. Висловлюючи сумніви щодо можливостей чіткого визначення легітимної і нелегітимної поведінки в умовах культури справедливості, дослідник звертає увагу на те, що «...так само, як властивості людської помилки не є об'єктивними і не існують незалежно, так само і провина впливає з нашого способу бачення та опису дій» [4], які можуть бути альтернативними. Він вносить декілька пропозицій для нормалізації і спроби легітимізувати інциденти, одна з яких безпосередньо стосується навчання. «Почніть будувати культуру справедливості на самому початку: під час базової освіти та підготовки до професії» [4]. Вказується, що студенти мають усвідомити важливість повідомляти про інциденти, а також зрозуміти, що інциденти – це не щось індивідуальне чи ганебне, а системна інформація для всієї організації. І далі: «...різниця між безпечною та небезпечною організацією полягає не в тому, скільки в ній інцидентів, а в тому, як вона реагує на ці інциденти» [4].

Автори ще одного дослідження усвідомлюють, що стимулювання зворотного зв'язку з моряками та врахування їхніх поглядів на безпеку є необхідними для підвищення безпеки судноплавства і подолання розриву між берегом і суднами [3, с. 334]. Висловлюється думка, що «...справедлива культура далека від того, щоб стати реальною в морській галузі. ... Так само, як і в авіації, морська галузь потребує прийняти культуру навчання на основі інцидентів, засновану на ефективній культурі справедливості» [3, с. 335].

Як констатує Б. Кірван: «...інформація про вантажні судна, що зазнають зіткнень або сідають на мілину, зазвичай не набуває розголосу, якщо тільки це не призводить до екологічної шкоди, значних людських жертв або суттєвого блокування основних судноплавних шляхів [8, с. 62]. У час, коли морська індустрія прагне підвищити

безпеку працівників, концепція справедливої культури виникла як потенційне рішення. Однак нещодавнє дослідження показало, що справедлива культура не є широко відомою і не прийнята в цій галузі. Натомість, індустрія спрямована лише на навчання безпеці. Автор зазначає, що була проведена певна робота з підтримки та просування культури справедливості в морській індустрії [8, с. 64]. Тим не менше, існують значні недоліки в її осмисленому впровадженні.

Загалом, культура справедливості наголошує на справедливому та збалансованому підході до інцидентів, розрізняючи ненавмисні помилки та безрозсудну поведінку. Розвиваючи її, організації можуть створити середовище, в якому працівники почуватимуться в безпеці, повідомляючи про інциденти, що призведе до більш проактивного підходу до безпеки.

Мета статті – описати перспективні можливості курсу морської англійської мови в розумінні студентами принципів та передумов культури справедливості.

Виклад основного матеріалу. Культура справедливості є важливим елементом, що підтримує як безпеку, так і успіх у бізнесі. Міжнародна морська організація (International Maritime Organization) у своїх рекомендаціях підкреслює важливість культури справедливості, що базується на атмосфері відповідальної поведінки та довіри, яка заохочує надання інформації про безпеку без страху перед покаранням. Звітування про небезпечні ситуації, навіть якщо вони не призвели до наслідків, і обмін передовим досвідом є ключовими інструментами для поліпшення безпеки організації [7].

До принципів справедливої культури належать: акцент на «культурі навчання» замість «культури звинувачення»; навчання на основі аналізу небезпечних дій; чітке визначення меж між прийнятною та непринятною поведінкою; а також методи встановлення винуватості [5, с. 12]. Культура справедливості базується на шести основних передумовах: незалежності, зворотному зв'язку, підтвердженні, легкості звітування, мотивації та просуванні, а також довірі (рис. 1).

Передумови культури справедливості можна коротко описати так:

- **Незалежність:** Менеджери системи звітування мають бути достатньо незалежними для прийняття рішень.
- **Зворотний зв'язок:** Ті, хто звітує, та інші зацікавлені сторони повинні отримувати інформацію про подальші дії.
- **Підтвердження:** Особи, що звітують, мають знати, що їхній звіт отримано, а також розуміти подальші етапи.
- **Легкість звітування:** Системи мають бути простими у використанні й не сприйматися як загроза чи тягар.

- **Мотивація та просування:** Заохочення персоналу до звітування сприяє вдосконаленню процесів.
- **Довіра:** Працівники мають розуміти, що їхні повідомлення важливі, корисні й не призведуть до покарань [5, с. 15–16].

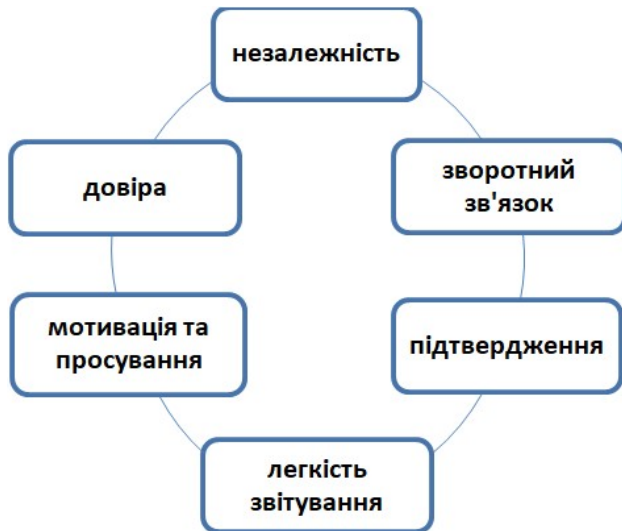


Рис. 1. Передумови культури справедливості

Джерело: EUROCONTROL

Впровадження культури справедливості сприяє ефективному звітуванню та підвищенню безпеки, що є критично важливим для всієї морської індустрії. Довірчі відносини між судноплавними компаніями та членами суднових екіпажів є особливо важливими для звітування, що може позитивно вплинути на показники безпеки. Чесне та здорове звітування є бажаним, але воно не може виникнути саме по собі.

Питання про те, як саме формувати культуру справедливості у судноплавній галузі та навчатися у тих, хто безпосередньо бере участь в операційних процесах, залишається нерозв'язаним.

Сучасні навчальні курси повинні включати аспекти етики та справедливості, що є важливими для кар'єрного зростання майбутніх фахівців. Врахування цих аспектів допоможе їм краще орієнтуватися в міжкультурному контексті морської професії, а також сприятиме розвитку відповідальності та справедливості в їхній професійній діяльності [1, с. 102].

Інтеграція принципів культури справедливості може бути здійснена через різні підходи. Один з них передбачає створення окремого курсу, присвяченого етиці та справедливості в морській галузі. Однак цей підхід потребує значних часових і ресурсних витрат. Іншим ефективним підходом є впровадження принципів культури справедливості в існуючі навчальні курси. Це може включати:

- ознайомлення студентів із основними принципами етики, справедливості та взаємоповаги в контексті морської індустрії;

- використання ситуаційних завдань, які стимулюють обговорення питань справедливості та етики в професійній діяльності;

- застосування інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри та симуляції, що дозволяють студентам розвивати навички прийняття справедливих рішень у професійних ситуаціях.

Цей підхід дозволяє інтегрувати принципи справедливості безпосередньо в навчальний процес, зберігаючи баланс між етичними вимогами та практичними навичками. Водночас, враховуючи насиченість навчальних програм, додавання нових елементів може стати складним викликом для викладачів. На нашу думку, одним із ефективних шляхів є інтегрування культури справедливості безпосередньо в курс морської англійської мови.

Курс морської англійської мови може стати потужним інструментом для інтеграції принципів культури справедливості, а також для розробки та впровадження ефективних методик, зокрема роботи з кейсами. Такий підхід дозволяє аналізувати реальні професійні ситуації, враховувати етичні аспекти та приймати обґрунтовані рішення, спрямовані на забезпечення справедливості, безпеки й ефективної взаємодії в морському професійному середовищі. Особливо вдалим навчальним модулем курсу для впровадження культури справедливості у курс морської англійської мови вважаємо такі модулі, як “Bridge Procedures”, “Pilotage”, “Navigation Challenges” та “Cargo Handling”. Ці модулі дають можливість зосередитися на важливості дотримання принципів справедливості в реальних умовах морської діяльності щодо дотримання стандартів безпеки та ефективного управління.

Робота з кейсами вимагає вдумливого і поступового підходу, особливо коли працюємо з таким поняттям, як культура справедливості. Призвичаєні до розгляду ситуацій з технічної точки зору, студенти потребують певного часу, щоб зрозуміти суть цієї проблеми.

Для морських спеціальностей найкращою основою для обговорення небезпечних подій є автентичні офіційні звіти про аварії в морі, які побудовані на свідченнях безпосередніх учасників. Детальний опис дій екіпажу судна разом з експертними висновками стосовно комплексу причин, що призвели до аварії, дозволяє усвідомити послідовність і взаємозв'язок певних вчинків. Звіти про морські аварії мають бути тематично пов'язані із змістом навчального модуля та його комунікативною компетенцією, але, що насправді корисно, ці звіти охоплюють значно ширший контент, що змушує студентів розширювати свої знання.

Першим кроком у навчанні має стати доступне пояснення різниці між культурою обвинувачення

Таблиця 1

Послідовність аналізу кейсу

№	Зміст роботи	Дії студентів
1	Розуміння змісту	Відповіді на запитання по суті тексту.
2	Критичне розуміння фактів	Визначення ряду помилок, що призвели до аварії. Чи достатньо швидко капітан повідомив про інцидент?
3	Визначення цілей	Припущення, чому ці помилки були допущені. Чи могли капітан і старший помічник капітана знати про недоліки в кріпленні контейнерів?
4	Здійснення аналізу	Поєднання з теоретичними знаннями. Які існують інструкції щодо розміщення і кріплення контейнерів?
5	Встановлення діагнозу	Визначення головної проблеми. Яку головну проблему в роботі екіпажу виявив кейс?
6	Аналіз даних	Пошук супроводжуваних причин. Чим була спричинена ця проблема?
7	Продуктування альтернатив	Обговорення і оцінка альтернативних дій. Як би ви діяли, якби були капітаном / старшим помічником капітана?
8	Розробка плану дій	Презентація правильних дій в аналогічній ситуації. Складіть перелік дій для реалізації обраної альтернативи

і культурою справедливості, а першим завданням – визначити, про що, коли, кого, і хто повинен інформувати про помилку. Викладач надає короткий опис ситуації, студенти розмірковують про відповіді на ці питання. Наприклад: Кілька штабелів контейнерів у відсіку 25 залишалися закріпленими лише за допомогою твіст-замків. Перед очікуваним штормом старший помічник капітана наказав перевірити всі палубні вантажні кріплення. Боцман і кілька членів екіпажу виконали цю операцію. Коли шторм почав розгойдувати судно, контейнери відсіку 25 почали зсуватися (пізніше саме це стало причиною значних втрат вантажу і забруднення моря).

Наступний крок – навчити студентів самостійно знаходити помилкові дії у текстах звітів і висловлювати свої думки стосовно необхідних дій з точки зору культури справедливості. Важливо, щоб студенти зрозуміли, що інформування про помилки є компонентом безпеки на судні. Особливо необхідно інформувати про власні помилки.

Основний варіант такої роботи – аналіз усього звіту, що зазвичай складає дві-три сторінки, за схемою «розуміння – аналіз – оцінка – творення» (табл. 1).

Якщо попередні два кроки займають десять-п'ятнадцять хвилин відповідного тематичного заняття, то якісний аналіз усього кейсу потребує окремого заняття за умови, що читання і розуміння тексту звіту здійснюється студентами самостійно заздалегідь, тобто застосовується метод «перевернутого класу». Базовим форматом на такому занятті, яке необхідно чітко структурувати за змістом і часом, є робота в парах і малих групах.

За цією універсальною структурою аналізу кейсу можливо розглядати будь-які технічні і нетехнічні аспекти робочих відносин членів екіпажу.

Це оптимальний варіант для розгляду та аналізу принципів і мети культури справедливості. Крім того, студенти старших курсів мають досвід практики на судах і можуть надати аналогічні приклади помилок у своїх екіпажах.

Висновки. Формування принципів культури справедливості впливає на становлення системи цінностей та моделі поведінки майбутніх морських фахівців, які сприяють створенню більш сприятливого робочого клімату. Це, у свою чергу, призводить до підвищення мотивації, отримання задоволення від процесу взаємодії, командної роботи, ефективної співпраці, а також покращення якості життєдіяльності на судні. Таким чином, ключовими аспектами підготовки студентів морських закладів освіти визначено опанування принципами культури справедливості та створення сучасних навчальних курсів для підготовки лідерів майбутнього. Інтеграція принципів культури справедливості у курс морської англійської мови не лише підвищує якість навчання, але й готує студентів до успішного виконання своїх обов'язків у вимогливому професійному середовищі.

До подальших напрямів дослідження відносимо перегляд змістового наповнення професійних навчальних дисциплін у морських закладах освіти, а також розроблення теоретично та практично обґрунтованої методики інтеграції принципів культури справедливості у контент курсу морської англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кудрявцева В.Ф., Барсук С.Л., Фролова О.О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. *Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 95–109. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06>

2. Adamson J. Best Management Practices for Implementing an Effective Safety Culture. 2015. 42 p. URL: <https://www.onboardonline.com/assets/PDFs/best-management-practices-for-implementing-an-effective-safety-culture-copyright-2015v3.2.pdf>
3. Carrera Arce M., Baumler R. Effective Learning from Safety Events Reporting Takes Two: Getting to the Root & Just Culture. *TransNav, the International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation*. 2021. Vol. 15. No. 2. P. 331–336. DOI: <http://dx.doi.org/10.12716/1001.15.02.08>
4. Dekker S.W.A. Just culture: who gets to draw the line? *Cognition, Technology & Work*. 2009. Volume 11. P. 177–185. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10111-008-0110-7>
5. EUROCONTROL. Establishment of 'Just Culture' Principles in ATM Safety Data Reporting and Assessment. 2006. URL: <https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/235.pdf>
6. Hughes S. The Development of a Just Culture in the HSE. 2022. 24 p. URL: <https://www.hse.ie/eng/about/who/nqpsd/qps-incident-management/just-culture-overview.pdf>
7. IMO. MSC-MEPC.7/Circ.7./Guidance on Near-Miss Reporting. 2008. URL: <https://www.register-iri.com/wp-content/uploads/MS-C-MEPC.7-Circ.7.pdf>
8. Kirwan B. Just Culture or Safety Learning Culture? The Maritime Industry Charts Its Course. *HindSight*. 2023. 35. P. 62–64. URL: <https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/34353.pdf>
9. Kirwan B., Bettignies-Thiebaut B., Cocchioni M., Baumler R., Carrera Arce M. SAFEMODE. Towards a Safety Learning Culture for the Shipping Industry. A White Paper. 2022. 60 p. URL: <https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/32942.pdf>
10. Putra A.M., Arce M.C., Baumler R. Insights on just culture from seafarers and shipping companies in Indonesia: An exploratory study. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*. 2024. Volume 77. Issue 1. P. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.3233/wor-220555>
11. Reason J. Managing the Risks of Organizational Accidents: 1st Edition. London: Routledge, 1997. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315543543>
12. Regulation (EU) No 376/2014 of the European Parliament and of the Council of 3 April 2014 on the reporting, analysis and follow-up of occurrences in civil aviation, amending Regulation (EU) No 996/2010 of the European Parliament and of the Council and repealing Directive 2003/42/EC of the European Parliament and of the Council and Commission Regulations (EC) No 1321/2007 and (EC) No 1330/2007 Text with EEA relevance. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014R0376>

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МЕТАННЯ ГРАНАТ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ

OPTIMIZATION OF THE GRENADE THROWING TRAINING PROCESS FOR FUTURE SECURITY AND DEFENSE OFFICERS

Наявність бойового досвіду у підрозділів сил оборони України дають можливість постійно вдосконалювати та оптимізувати процес підготовки особового складу для ефективного виконання ними службово-бойових завдань. На основі теоретичного аналізу наукової і спеціальної літератури, власного досвіду підготовки особового складу військових підрозділів, виявлено недосконалість процесу підготовки особового складу, що до застосування деяких видів озброєння в сучасних умовах ведення бойових дій. Величезний обсяг інформації, умінь та навичок якими має володіти офіцер після завершення навчання, вимагає від викладацького складу пошуку нових, сучасних шляхів вирішення цієї проблеми, оптимізації процесу навчання та постійної адаптації під умови які постійно змінюються. Проведено аналіз робочих програм навчальних дисциплін «Тактика», «Вогнева підготовка», «Фізична підготовка» на рахунок професійних умінь та навичок які мають опанувати майбутні офіцери, на основі аналізу робимо висновок, що кожне вміння та навичка на пряму залежить від умінь та навичок нижчого рівня. Опанування умінь та навичок вищого рівня можливе тільки після формування нижчого рівня.

В статті описано алгоритм дій при моделюванні різних ситуацій та умов використання ручних гранат, після оволодіння правильною технікою метання гранат. При використанні комплексного підходу, який містить в собі використання штатної стрілецької зброї та застосування ручних гранат в різних бойових ситуаціях з дотриманням принципу безперервності, дає можливість досягнення набуття стійких навичок та позитивного результату з застосування гранат при веденні бойових дій та спеціальних операцій. Нами запропоновано проведення поетапного процесу навчання, що складається з 2-х етапів. 1-й етап базовий – опанування базових навичок метання гранат, 2-й етап моделювання – застосування процесу моделювання різних ситуацій.

Надано перелік ситуацій найбільш типових до сучасних бойових дій, та деякі

нюанси при використанні даного типу боеприпасів.

Ключові слова: підготовка, гранати, особовий склад, майбутні офіцери, тренування, моделювання, заняття.

The presence of combat experience in the units of the defense forces of Ukraine makes it possible to constantly improve and optimize the process of training personnel for the effective performance of their service and combat tasks. Based on the theoretical analysis of scientific and special literature, our own experience in training personnel of military units, we have identified the imperfection of the process of training personnel regarding the use of some types of weapons in modern conditions of combat operations. The huge amount of information, skills and abilities that an officer must possess after completing training requires the teaching staff to find new, modern ways to solve this problem, optimize the training process and constantly adapt to constantly changing conditions. An analysis of the work programs of the educational disciplines "Tactics", "Fire Training", "Physical Training" was conducted at the expense of professional skills and abilities that future officers must master, based on the analysis we conclude that each skill and ability directly depends on the skills and abilities of a lower level. Mastering skills and motor skills of a higher level is possible only after the formation of a lower level.

The article describes the algorithm of actions when modeling various situations and conditions of using hand grenades, after mastering the correct technique of throwing grenades. When using a comprehensive approach, which includes the use of standard small arms and the use of hand grenades in various combat situations in compliance with the principle of continuity, it makes it possible to achieve the acquisition of stable skills and a positive result from the use of grenades in combat operations and special operations. We have proposed a phased training process consisting of 2 stages. The 1st stage is basic – mastering basic skills of throwing grenades, the 2nd stage of modeling – applying the process of modeling various situations. A list of situations most typical of modern combat operations is provided, and some nuances when using this type of ammunition.

Key words: training, grenades, personnel, future officers, training, simulation, classes.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.38>

Любич Р.І.,

докт. філос.,
заступник начальника кафедри
фізичної підготовки та спорту
Національної академії
Національної гвардії України

Золочевський В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту
Харківського національного
університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

Гарбуз С.В.,

ст. викладач кафедри фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту
Харківського національного
університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в військовій та спортивній літературі існує велика кількість теоретичного матеріалу, щодо метання гранат, методики навчання та заходів безпеки. Але виникають суперечності між потребою у офіцерів навичок застосування гранат в бойових умовах чи хоча б наближених до бойових, з застосуванням штатної зброї та засвоєними навичками та уміньми, а навчальні заклади та центри підготовки під час навчання надають матеріал в об'ємі метанням гранати на дальність та влучність. З одного

боку цього матеріалу достатньо для поводження з озброєнням, а з іншого недостатньо для ефективного використання під час ведення бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день у науковій та спеціальній літературі наявний великий обсяг інформації, щодо теорії та методики навчання, техніці метання гранат з різних положень, заходам безпеки при поводженні з ними, інформації про тактико-технічні характеристики та умови і способи застосування. В мережі інтернет та спеціальній літературі можна

зустріти роботи науковців В. Шевченка, А. Турчинова, В. Оленченка, О. Батенько, О. Щука, О. Кривошеєва, С. Полякова, О. Пилипеця, Ю. Белашенка, М. Ляпи, В. Семененка, щодо навчання та поводження з таким типом озброєння як гранати [4, с. 58; 6, с. 37; 7, с. 260].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішеним залишається питання моделювання ситуацій та умов застосування у різних бойових ситуаціях, правил поводження і реагування під час падіння поруч гранати кинутою ворогом.

Мета статті – теоретично обґрунтувати позитивний вплив використання поетапного процесу навчання застосування гранат шляхом моделювання ситуацій найбільш типових до сучасних бойових дій.

Викладення основного матеріалу. Використання ручних гранат започатковано гранатирями (гренадерами) XVII—XVIII століттях. Гранати того часу мали форму маленьких ядер, споряджених порохом який використовується у рушницях і споряджених дистанційною трубкою, розрахованою на 3 секунди горіння. Діаметр гранат варіювався від 7 до 15 см. За командою «Гранатирі, рушниці за спину!» гранатир перекидав рушницю за спину так, щоб приклад опинявся праворуч вниз. Потім правою рукою доставав з гренадної сумки гранату, «прикурював» її трубку від довгого запального ґнота (який запалював перед боєм і тримав у лівій руці) і метав її через голову в противника [2; 5, с. 321].

Граната (італ. *granata*, від лат. *granatus* – зернистий), один з видів бойових припасів, призначений для поразки живої сили і бойової техніки супротивника осколками й ударною хвилею, що утворюється при вибуху. Гранати складається з металевого корпусу, заряду вибухової речовини і підривача. Розрізняють гранати ударної дії, що вибухають при зустрічі з перешкодою, і дистанційні, що вибухають у визначеній точці траєкторії. По призначенню ручні гранати поділяються на протипіхотні і протитанкові, є також спеціальні гранати (хімічні, димові, запальні). Середня дальність кидання осколкових гранат від 30–50 метрів, протитанкових 15–20 метрів [1, с. 150; 3].

Серед головних цілей підготовки майбутніх офіцерів під час навчання визначаємо формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань із метання гранат; формування системи умінь реалізовувати набуті знання й навички в службово-бойовій діяльності; формування рефлексії.

Запропонована методика навчання передбачає поетапну реалізацію: I етап – базовий; II етап – моделювання.

Перший етап базовий – (I–II рік навчання) передбачає посилений вплив з боку викладачів

на формування навичок метання гранат, шляхом оволодіння правильної техніки метання й систематичним тренуванням кидків стоячи з місця, в русі, з коліна, з положення лежачи, з траншеї, із за укриття, у різні цілі, з поступовим збільшенням відстані до цілей. У процесі тренування паралельно зі збільшенням відстані, розвивають влучність кидка на дистанціях від 20 до 50 метрів. Водночас з влучністю та дальністю кидка потрібно працювати над швидкістю метання, орієнтуванню та вибору цілі, підготовкою до кидка. Це все досягається під час тренувань у метанні по різних відомим чи неочікуваним цілевказівкам, стаціонарним та рухомих цілям.

Окрім цього, вивчення навчального матеріалу має здійснюватись під час самостійного вивчення навчальних питань, визначених робочою програмою навчальної дисципліни під час підготовки до проведення практичних занять. Доцільно після періоду навчання проводити змагання, які виконують не тільки цільову функцію в досягненні максимального результату в змагальних умовах, а й є ефективним інструментом в розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх офіцерів.

Другий етап моделювання – (III–IV рік навчання) передбачає моделювання бойових ситуацій з якими боєць може стикнутися під час ведення бойових дій.

Метання гранати в траншеї – моделювання бою в траншеї, штурм або відбиття нападу. Військовослужбовці в бойовій двійці виконують динамічне пересування по траншеї з прострілом небезпечних місць та кутів, при наближенні до повороту шляху сполучення чи бліндажу перший номер тримає небезпечний напрямок, другий номер повинен оцінити ситуацію, перевірити відсутність перешкод, що можуть завадити метанню, підготувати гранату та показати першому номеру готовність до застосування, з поданням голосової команди «своя» або «граната» виконати кидок гранати за ріг ходу сполучення чи в бліндаж, після вибуху гранати виконуючи простріл за необхідності перевірити бліндаж або просунутись далі по траншеї.

Метання гранати в будівлі – моделювання бою в приміщеннях, штурм або відбиття нападу. Військовослужбовці рухаються в бойовій двійці, з прострілом небезпечних місць. Підійшовши до кімнати де за легендою знаходиться противник, перший номер тримає під прицілом потенційно небезпечний напрямок з можливим веденням вогню у глибокі кімнати, другий номер готує гранату до застосування, показує її першому номеру для інформування його про готовність до застосування та з поданням голосової команди «своя» або «граната» виконує кидок чи закочує в кімнату. Після вибуху гранати заходять до кімнати та знищують противника.

Метання гранати при підході до траншеї – моделювання штурму траншеї, вхід в траншею. Бойова двійка динамічно рухається до траншеї обов'язково понизивши силуети. Перший номер тримає під прицілом периметр та прострілює місце входу в траншею, куди буде здійснюватись вхід для подальших дій. Другий номер готує гранату до застосування, інформує першого номера про готовність до застосування та з поданням голосової команди «своя» або «граната» виконує кидок в орієнтовне місце входу в траншею. Після вибуху бойова двійка з прострілом небезпечних місць здійснює вхід в траншею.

Основне правило яке бійці мають запам'ятати, будь яка граната не дає сто відсоткового результату, що ворог буде поранений або знищений.

Реагування на гранату – моделювання бойових ситуацій під час яких військовослужбовцю противник кидає гранату в різних умовах.

Під час бою в траншеї – граната падає під ноги, потрібно розвернутися та максимально далі відбігти від епіцентру вибуху і лягти на землю, якщо немає можливості відступити назад (можуть знаходитись бійці групи які рухаються впритул) тоді потрібно стрімко пробігти вперед відкривши вогонь з особистої зброї у напрямку орієнтовного місця перебування противника.

Під час бою в будівлі – граната падає поруч, швидко оцінивши ситуацію потрібно сховатись за укриття якщо таке знаходиться поруч на відстані двох-трьох кроків, стіна чи можливо інший міцний предмет, рухатись за укриття потрібно стрибком і в падінні. За відсутності укриттів, треба відстрибнути від гранати як найдалі, впасти на підлогу головою від епіцентру вибуху, ногами до гранати, лікті притиснути до тулуба, руками закрити вуха та потилицю. Якщо дії відбуваються в умовах штурму противником то доцільно падати на спину для подальшого контролю ситуації навколо.

Наведемо деякі аспекти, які необхідно враховувати та під час підготовки майбутніх офіцерів до ведення бойових дій: при бою у міській забудові запас гранат має бути значно більший; при штурмі будівлі перед заходом в середину потрібно кинути гранату, гранату бажано закочувати в кімнату якщо можливо, бо траєкторія кидка може бути непередбачувана; використовувати гранати

потрібно ощадливо. При бойових діях в посадках або лісі: пам'ятайте, що при зіткненні гранати з гілками траєкторія може змінитися і вона може полетіти в напрямку ваших бійців або в вас.

Важливо дотримуватись заходів безпеки, а саме: впевнитись у відсутності дружніх бійців у зоні ураження боєприпасу; гучно повідомляйте про намір застосувати боєприпаси даного типу; після кидку ляжте на землю чи заховайтесь за укриття; після використання в приміщенні зачекайте декілька хвилин щоб розсіявся дим; після відстрілу скоби запалу гранату неможливо деактивувати.

Висновки. Отже застосування процесу моделювання дозволяє максимально збільшити арсенал умінь і навичок та підготувати майбутніх офіцерів, до ситуацій з якими можуть стикнутися під час виконання бойових завдань чи участі у спеціальних операціях. Моделювання ситуації добиралося безпосередньо з практичної діяльності та спрямоване на розвиток умінь та навичок, доцільності під час прийняття рішення.

Перспективи подальших наукових досліджень передбачають вирішення проблемних питань в процесі підготовки особового складу до дій при атаці бойових дронів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вогнева підготовка. Методика підготовки та проведення занять : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 202 с.
2. Ручні гранати. Вікіпедія : вебсайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ручна_граната#cite_note-3 (дата звернення 29.01.2025).
3. Кривошеев О. В. Ручні осколкові гранати : навч. посіб. Харків : ХВУ, 1999. 156 с.
4. Організація та методика проведення навчальних занять з фізичного виховання та методики фізичної підготовки / Турчинов А.В., Пилипець О.В., Белошенко Ю.К., Любич Р.І. Харків : НАНГУ, 2018. 125 с.
5. Словник Української мови: у 4-х т. / упор. з дод. влас. матеріалу Б.Д. Грінченко. Київ : Академія наук Української РСР, 1958. Т. 1. 321 с.
6. Кривошеев О.В., Поляков С.Ю. Стрілецька зброя : навч. посібн. Харків, Нац. юрид. акад. України, 2004. 49 с.
7. Стрілецька зброя та вогнева підготовка / Петренко В.М., Кривошеев А.М., Ляпа М.М., Семененко В.В. Суми : Сумський державний університет, 2020. 372 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF SOCIAL INITIATIVE OF YOUTH STUDENTS USING COACHING TECHNOLOGIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у студентської молоді соціальної ініціативності засобами коучинг-технологій. У статті розкрито зміст поняття «коучинг-технологія». Коучинг-технологія розглядається як цілісна система принципів, методів і прийомів педагогічного супроводу майбутніх фахівців, спрямована на розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного і рефлексивного потенціалу особистості та її ефективну реалізацію в професійній діяльності. Здійснено характеристику можливостей соціально-педагогічного супроводу формування соціальної ініціативності на основі розвиваючого потенціалу коучинг-технології. Зазначено, що коучинг-технологія є важливим інструментом роботи у майбутній професійній діяльності та способом досягнення поставлених цілей. Ефективними у формуванні соціальної ініціативності майбутніх фахівців визначено методи «Колесо бажань», «Уолт Дісней», «Піраміда Ділтса», участь студента у форумах, фестивалях, соціальних проектах, марафонах та ін. Важливими результатами коучинг-технології є покращення взаємовідносин у студентській групі, здатність швидко і ефективно реагувати у практичних ситуаціях та бути здатним до виявлення соціальних ініціатив. Коучинг виступає як інструмент розвитку нових навичок, стимулює мотивацію і спрямованість майбутніх фахівців на результат. З'ясовано, що викладачі окрім традиційного навчання студентів застосовують технологію коучинг, здійснюючи діяльність з їхнього педагогічного супроводу, розвиваючи у них впевненість у собі, мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Зазначено, що коучинг-технологія як засіб навчання спрямована на усвідомлення студентами соціальної значущості майбутньої професійної діяльності, розвиток їх мотивації до соціального, професійного

саморозвитку, здійснення соціально значущої діяльності

Ключові слова: соціальна ініціативність, коучинг-технологія, студент, майбутній соціальний працівник, заклад вищої освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of forming social initiative in students by means of coaching technologies. The article reveals the content of the concept of "coaching technology". Coaching technology is considered as a holistic system of principles, methods and techniques of pedagogical support of future specialists, aimed at developing the cognitive, motivational-value, activity and reflective potential of the individual and its effective implementation in professional activity. It is noted that coaching technology is an important tool for work in future professional activity and a way to achieve the set goals. The methods "Wheel of Desires", "Walt Disney", "Dilts Pyramid", student participation in forums, festivals, social projects, marathons, etc. are identified as effective in forming social initiative in future specialists. Important results of coaching technology are improving relationships in the student group, the ability to quickly and effectively respond in practical situations and be able to identify social initiatives. Coaching acts as a tool for developing new skills, stimulates motivation and focus of future specialists on results.

It was found that teachers, in addition to traditional teaching of students, use coaching technology, carrying out activities on their pedagogical support, developing in them self-confidence, motivation for self-development, self-improvement, self-realization. It is noted that coaching technology as a means of learning is aimed at students' awareness of the social significance of future professional activity, developing their motivation for social, professional self-development, carrying out socially significant activities.

Key words: social initiative, coaching technology, student, future social worker, higher education institution.

УДК 378.147:37.01
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.39>

Майданюк М.О.,
аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Тернопільська В.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціальна сфера відіграє ключову роль у розвитку суспільства, забезпеченні його стабільності та благополуччя. В умовах сучасних економічних і соціальних викликів, соціальна сфера вимагає нових підходів до управління й розвитку. Одним із таких підходів є використання коучинг-технологій, які дозволяють ефективно вирішувати завдання у сфері професійної підготовки соціальних працівників, соціального захисту населення, формування у них соціальної ініціативності. В контексті практичних завдань коучинг можна розглядати як технологію соціальної роботи, що в повній мірі дозволяє реалізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, а соціальну роботу – як сферу застосування коучингу.

Коучинг-технологія створює умови для формування особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей, виявлення соціальної ініціативності. Означена технологія сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів як викладача, так і студента в досягненні поставленої мети, зокрема й щодо формування соціальної ініціативності. Безперечно коучинг у системі професійної освіти, зокрема щодо формування соціальної ініціативності майбутнього фахівця презентується у створенні умов для досягнення особистісного результату, підвищення його мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Проблемі використання технологій коучингу

присвячено роботи українських та зарубіжних авторів: І. Адізес, М. Аткинсона, М. Бет О'Ніл, А. Брауна, Т. Голві, Дж. Джеймсона, К. Дугласа, О. Комар, Т. Леонарда, Еге. Парслоу, О. Пометун, С. Романової, Дж. Селлін, В. Сідоренко, О. Тишук, Дж. Уйтмора, Д. Хамері, Т. Чернової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми формування соціальної ініціативності майбутніх фахівців та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – розкрити особливості застосування коучинг-технологій у формуванні соціальної ініціативності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що сформованість соціальної ініціативності студентської молоді виступає основою стійкості й конкурентною перевагою організацій соціальної сфери, підвищення їх потенціалу й задоволеності потреб отримувачів соціальних послуг. Ці обставини активізують різноманітні ресурси формування соціальної ініціативності студентів у закладах вищої освіти. Зокрема, технологія коучингу є технологією педагогічного управління й характеризується за цілями як розвиваюча, спрямована на розвиток професійно-особистісного потенціалу, соціальної ініціативності майбутніх фахівців. При цьому коучинг-технологія виступає як інтегрована технологія, оскільки може реалізовуватись як індивідуально, так і колективно.

Коучинг-технологія в процесі формування соціальної ініціативності студентів інтегрується як цілісна система принципів, методів і прийомів педагогічного супроводу майбутніх фахівців, спрямована на розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного і рефлексивного потенціалу особистості та її ефективну реалізацію в професійній діяльності.

Слід зауважити, що соціальний працівник, як компетентний фахівець, вникаючи в особисте життя отримувача соціальних послуг, зобов'язаний максимально йому допомогти, навчити самостійності у вирішенні завдань, надати допомогу в адаптації до зовнішніх обставин, які постійно змінюються, сприяти розвитку необхідних умінь і навичок для отримання результату [1; 4]. У такий спосіб прослідковується зв'язок коучингу як із завданнями професійної освіти, так і з ціллю соціальної роботи – допомогти отримувачу соціальних послуг вирішити свої проблеми.

У процесі застосування коучинг-технологій соціальні працівники послуговуються індивідуальним підходом до кожного отримувача соціальних послуг, враховуючи його конкретні потреби й особливості ситуації [5; 6]. Це дозволяє забезпечити більш ефективно вирішення проблем і досягнення поставлених цілей. Коучинг-підходи включають такі аспекти:

1) коучинг – це метод, заснований на взаємодії коуча і клієнта, в результаті чого клієнт отримує нові знання, досвід, необхідний для досягнення його цілей;

2) індивідуальний підхід – кожний клієнт розглядається як унікальна особистість, зі своїми потребами, цілями і можливостями;

3) спрямованість на результат – коуч допомагає клієнту визначити і досягнути конкретних результатів, які принесуть користь йому самому та суспільству в цілому;

4) інтеграція різних підходів і методик: коучинг об'єднує елементи психології, педагогіки, медицини, соціальної роботи та інших галузей знань;

5) гнучкість і адаптивність.

Коучинг-технологія є важливим інструментом роботи у майбутній професійній діяльності фахівця. Коучинг-технологія допомагає усвідомлювати і приймати свої цілі й прагнення, а потім розробляти стратегії для їх досягнення. За допомогою запитань кваліфікований коуч може допомогти клієнтам усвідомити свої можливості, використовуючи свої внутрішні резерви, допомогти подивитись на проблемну ситуацію під іншим кутом. Коучинг-технологія допомагає людям будувати свої взаємини з іншими людьми та їх покращувати шляхом розвитку навичок спілкування і вирішення конфліктів. Своєю чергою коучинг-технологія включає різноманітні методи, які можуть застосовуватись в залежності від професійних завдань, а також запитів клієнта. Коучинг-технологія – це спосіб досягнення поставлених цілей.

На наше переконання ефективним методом у формуванні соціальної ініціативності студентів є «Колесо бажань» - метод, який допомагає клієнту ставити цілі. За допомогою цього методу визначається рівень задоволеності клієнта в різних сферах його життя. Важливим технологічним моментом є високий рівень компетентності коуча. Разом з тим, коуч не розповідає покроково клієнту, як йому потрібно діяти, оскільки вся енергія клієнта має бути спрямована на його внутрішній ресурс, самостійне вирішення проблеми та мотивацію. Бачиться особливо суттєвим застосування методу «запитання – відповідь». Коуч допомагає клієнту за допомогою відкритих або закритих запитань, відповідні на які дозволяють клієнту розповісти про свої цілі, життєві плани, роботу, навчання, усвідомити свою особистість, цілі, знайти вирішення проблеми. Застосовуючи цей метод, людина зможе заново оцінити свій життєвий шлях, свої бажання і підвищити мотивацію.

Формування соціальної ініціативності майбутніх фахівців відбувається за допомогою застосування методу «Уолта Діснея». Означений метод передбачає виокремлення трьох складових особистості «мрійника», «реаліста», «критика» [2]. «Мрійник» є генератором ідей, «реаліст» втілює

ідеї в реальне життя, «критик» вносить критичні запитання і думки щодо втілення ідей. Важливим у даному методі реалізації коучинг-технології є дотримання правила, щоб «критик» не зустрічався з «мрійником», оскільки навіть саму гарну ідею можна не зреалізувати. «Критик» допомагає «реалісту» усвідомити, модифікувати ідею і реалізувати її найкращим чином.

Можемо стверджувати, що коучинг-технологія у професійній діяльності є інноваційним та ефективним підходом до вирішення проблеми і надання допомоги людям, які опинилися у складній життєвій ситуації. Вона дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного клієнта, розробляти індивідуальні програми допомоги.

Застосування методу «Піраміда Ділтса» впливає суттєво на становлення партнерських довірливих взаємин між суб'єктами процесу, розкриттю потенціалу майбутніх фахівців, формуванню у них соціальної ініціативності, підготовці їх до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, всередині піраміди розміщується шість рівнів: оточення (місце проживання, коло спілкування, умови проживання); поведінка (все, що робить індивід); навички (що вміє індивід); переконання і цінності (від чого залежить досвід – рівень освіти, сімейний стан), ціль життя і трансформація клієнта у розумінні «Хто я?», «Яка у мене місія?». Студенти прописують всі цілі на аркуші паперу. Такі дії дозволяють майбутньому фахівцю більш чітко сформулювати бажаний результат та його проаналізувати. Наступним кроком є віднесення проблеми до одного із шести рівнів. На наступному етапі студент визначає на якому рівні розміщується її рішення. Частіше всього рішення знаходиться на 1–2 пункті вище рівня самої проблеми і здійснювати цей підйом потрібно поступово. Якщо студент не знайшов спосіб вирішення проблеми на наступному рівні, він піднімається вище, відповідно, і так до того часу, поки вирішення не знайдеться.

Слід зазначити, що коучинг-технологія має потенціал та дає можливість викладачам індивідуально підтримувати студентів, що в свою чергу, обумовлює їх професійний, особистісний розвиток, сприяє формуванню соціальної ініціативності, виявлення соціальних умінь і навичок. Важливими результатами коучинг-технології є покращення взаємовідносин у студентській групі, здатність швидко і ефективно реагувати у практичних ситуаціях та бути здатним до виявлення соціальних ініціатив. Коучинг виступає як інструмент розвитку нових навичок, стимулює мотивацію і спрямованість майбутніх фахівців на результат.

Так, студенти беруть активну участь у форумах, конкурсах, фестивалях, акціях, дискусійних майданчиках, конкурсах молодіжних проектів. Форуми проводяться з метою залучення майбутніх

фахівців до реалізації основних напрямів державної політики. Молодіжні ініціативи як засіб взаємодії молоді та органів молодіжної політики, забезпечують двосторонній процес виявлення, прийняття, сприяння задоволенню потреб майбутніх соціальних працівників, формуванню у них соціальної ініціативності.

Робота молодіжних форумів спрямована на розкриття творчого потенціалу студентської молоді для її залучення у здійснення державної молодіжної політики за допомогою розвитку активної життєвої позиції, соціальної ініціативності. Форуми виступають унікальним майданчиком для реалізації проектних ініціатив студентської молоді. Унікальність форумних майданчиків полягає в тому, що вони потенційно дозволяють реалізувати принципи, які відповідають новим трендам в освіті: індивідуалізації, відкритості й варіативності, сприяють формуванню соціальної ініціативності майбутніх фахівців.

Студенти брали активну участь у Міжнародному молодіжному форумі «Територія ініціативної молоді», «Молодіжному освітньому форумі», форумі «Молодіжні медіа», фестивалі освітнього лідерства «CLEVER», фестивалі студентських творчих проектів та ін.

Кожний форум має свою специфіку і сприяє залученню молоді в інноваційну діяльність, науково-технічну творчість, молодіжні медіа, волонтерську діяльність. Ефективною з точки зору формування соціальної ініціативності визначаємо співпрацю студентської молоді з Фондацією регіональних ініціатив.

У результаті соціально активної значущої діяльності у майбутніх фахівців формується не тільки соціальна ініціативність, соціально-значущі якості, але й набуваються загальнопрофесійні та професійні компетенції: соціальна культура управлінської діяльності, готовність до координації соціальної роботи, проведення ділових переговорів і зустрічей, здатність до участі у соціальних проектах.

Розвитку соціальної ініціативності як особистісної цінності слугує також участь студентів у соціальному проекті «З Києвом і для Києва». Соціальний проект сприяв індивідуальній самореалізації кожного студента, активній участі у громадському житті столиці, розвитку їх соціальних ініціатив. Соціальна ініціативність виявляється в уміннях генерувати нові ідеї, перетворювати їх у нові продукти і послуги, отримані знань про особливості розробки проектів, а також можливих ризиків у процесі їх реалізації.

Участь майбутніх фахівців у проектній діяльності сприяє розвитку умінь: взаємодіяти з іншими фахівцями, закладами, організаціями з надання соціальних послуг; взаємодіяти із ЗМІ для залучення уваги суспільства до надання соціальної

допомоги; сприяти створенню клубів, об'єднань, груп взаємодопомоги.

Для формування у майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації та розвитку їх соціальної ініціативності в університеті проводять «Дні факультету», тижні кафедри під час яких їх залучають до організації і проведення різноманітних флешмобів, виставок, ярмарків, аукціонів, майстер-класів, тематичних гостьових заходів, мистецьких проєктів, марафонів, круглих столів, квестів, студентській грі-турнірі «Scrabbler».

Ефективним засобом формування соціальної ініціативності, соціальних умінь і навичок, умінь працювати в команді майбутніх фахівців визначаємо змагання команд КВК за кубок ректора. Студенти об'єднуючись в команди готують гумористичні номери та презентують їх журі.

Висновки. Таким чином, застосування коучинг-технологій у формуванні соціальної ініціативності студентів в умовах закладу вищої освіти сприяло розширенню їх знань про технології й способи соціальної взаємодії, соціальну ініціативність, розвитку їх соціальних умінь і навичок, соціально-значущих якостей, оволодінню способами гармонійної взаємодії з оточуючими. Коучинг-технологія як засіб навчання спрямована на усвідомлення студентами соціальної значущості майбутньої професійної діяльності, розвиток їх мотивації до соціального, професійного

саморозвитку, здійснення соціально значущої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакуліна О.С., Тернопільська В.І. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2020. Р. 370–385.
2. Основи коучингу: навчальний посібник / упоряд. О.О. Нежинська, В.М. Тименко. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
3. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу до виховання особистості. *Нові технології навчання: наук.-метод зб.* 2016. Вип. 88. Ч. 2. С. 21–25.
4. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / Тернопільська В. І., Омельченко С.О., Чернуха Н.М., Співак Я.О., Бакуліна О.С. та ін. Слов'янськ: Вид-во «В.І. Маторіна», 2021. 229 с.
5. Bodrova I., Chernukha N., Vasylyeva-Khalatnykova M., Bakulina O., Binytska K., Kostenko D., Tarnavska T. Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. № 15(2). Pp. 229–243.
6. Ternopil'ska V., Vasylyeva-Khalatnykova M., Churiko O., Bakhov I. & Chernukha N. Social Rehabilitation Practices of Inclusion In The Educational Process In Working With Children With Disabilities. *PROPOSITOS Y REPRESENTACIONES*. 2021. Issue. 9.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОБЛЕМ СІМ'Ї

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONSULTING WITH FAMILY PROBLEMS

Соціально-педагогічне консультування з проблем сім'ї є важливим напрямком в області соціальної роботи та педагогіки, що спрямоване на підтримку сімей у вирішенні різноманітних проблем, з якими вони стикаються. Соціально-педагогічне консультування – це система заходів, спрямованих на допомогу сім'ям у вирішенні соціальних, психологічних та виховних проблем. Основна мета полягає в поліпшенні якості життя сімей, зміцненні їхніх стосунків і розвитку адаптивних навичок. У статті висвітлено основні проблеми з якими працює консультант в наданні підтримки сім'ям: виховання дітей (консультанти допомагають батькам справлятися з труднощами у вихованні, такими як дисципліна, агресія, низька мотивація до навчання; робота з вирішення конфліктів між членами сім'ї, що може включати комунікаційні бар'єри та емоційні труднощі; підтримка сімей, які стикаються з соціальною ізоляцією, економічними труднощами або інші виклики; робота з окремими членами сім'ї для виявлення і вирішення їхніх особистих проблем; організація груп підтримки для батьків або дітей, де вони можуть обмінюватися досвідом та отримувати підтримку; залучення всієї сім'ї до процесу консультування для покращення взаєморозуміння та зміцнення стосунків; допомога в налагодженні більш відкритих і продуктивних комунікацій між членами сім'ї; сприяння розвитку довіри та підтримки в родині; надання емоційної підтримки та ресурсів для подолання стресових ситуацій). Розкрито сутність важливих функцій в консультативній роботі з сім'єю, які сприяють покращенню взаєморозуміння, вирішенню конфліктів та розвитку здорових стосунків. Соціально-педагогічне консультування є важливим інструментом для підтримки сімей у складних ситуаціях. Соціально-педагогічне консультування допомагає вирішувати проблеми, створювати здорове середовище для розвитку дітей. Завдяки цій формі допомоги, сім'ї можуть отримати необхідну підтримку для подолання труднощів і досягнення гармонії у своїх відносинах. Консультативна допомога батькам у розв'язанні проблем сімейного виховання може бути дуже корисною для покращення стосунків у родині та розвитку дітей.

Ключові слова: соціально-педагогічне консультування, сім'я, дитина, батьки, підтримка, консультант.

Social-pedagogical counseling on family problems is an important direction in the field of social work and pedagogy aimed at supporting families in solving various problems they face. Social and pedagogical counseling is a system of measures aimed at helping families solve social, psychological and educational problems. The main goal is to improve the quality of life of families, strengthen their relationships and develop adaptive skills. The article highlights the main problems with which a consultant works in providing support to families: raising children (consultants help parents cope with difficulties in upbringing, such as discipline, aggression, low motivation to study; working to resolve conflicts between family members, which may include communication barriers and emotional difficulties; supporting families facing social isolation, economic hardship or other challenges; working with individual family members to identify and solve their personal problems; organization of support groups for parents or children, where they can share experiences and receive support; involving the whole family in the counseling process to improve mutual understanding and strengthen relationships; help in establishing more open and productive communications between family members; promoting the development of trust and support in the family; providing emotional support and resources to overcome stressful situations). The essence of important functions in consultative work with the family, which contribute to the improvement of mutual understanding, the resolution of conflicts and the development of healthy relationships, is revealed. Social and pedagogical counseling is an important tool for supporting families in difficult situations. Social and pedagogical counseling helps to solve problems, improve relationships and create a healthy environment for children's development. Thanks to this form of help, families can get the support they need to overcome difficulties and achieve harmony in their relationships. Counseling to help parents solve parenting problems can be very helpful in improving family relationships and children's development.

Key words: socio-pedagogical counseling, family, child, parents, support, consultant.

УДК 37.013.42+37.04+167.1+316.614.5
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.40>

Леоніда В.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Ярох Г.М.,
заступник директора з навчально-
виховної роботи, вчитель початкових
класів
Одеського ліцею № 55
Одеської міської ради

Бродецька В.С.,
вчитель початкових класів
Одеського ліцею № 55
Одеської міської ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність реалізації напряму соціально-педагогічної роботи, зокрема консультування з проблем сім'ї, зумовлена низкою факторів, які свідчать про важливість підтримки сімей у сучасному суспільстві: зростання соціальних проблем (сучасне суспільство стикається

з багатьма соціальними викликами, такими як економічна нестабільність, безробіття, міграція, насильство в сім'ї, залежності та інші. Консультування допомагає сім'ям справлятися з цими труднощами, надаючи їм необхідну підтримку та ресурси); зміна сімейних структур (сімейні структури стають все більш різноманітними: зростає кількість неповних сімей, сімей з одним батьком,

а також сімей з різними культурними та етнічними фонами. Консультанти можуть допомогти адаптуватися до нових умов і підтримати здорові стосунки в таких сім'ях); психологічний добробут (сім'я є основною соціальною одиницею, яка впливає на психічне здоров'я її членів. Консультування може допомогти вирішити конфлікти, покращити комунікацію та зміцнити емоційні зв'язки між членами сім'ї); профілактика кризових ситуацій (консультативні послуги можуть бути проактивними, допомагаючи запобігти кризам у сім'ї через навчання навичкам вирішення конфліктів, управління стресом і виховання дітей); підтримка у вихованні дітей (багато батьків стикаються з труднощами у вихованні дітей. Консультанти можуть надати інформацію та стратегії щодо розвитку дітей, що сприяє формуванню здорового середовища для їхнього зростання; розвиток соціальних навичок (консультування може допомогти членам сім'ї розвивати соціальні навички, необхідні для успішної інтеграції в суспільство, покращуючи їхню здатність взаємодіяти з іншими людьми); співпраця з іншими службами (соціально-педагогічна робота часто передбачає співпрацю з іншими службами (медичними, юридичними, освітніми), що дозволяє комплексно підходити до проблем сім'ї та забезпечувати всебічну підтримку). Знання принципів психологічного консультування взагалі і сімейного зокрема є невід'ємною складовою підготовки фахівця, так само, як і володіння методами вивчення сімейних стосунків [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сімейне психологічне консультування зародилось у 50-х роках ХХ ст. у США. У 80-х роках ХХ ст. розпочинається становлення консультування у вітчизняній психологічній науці. У наш час ця галузь продовжує розвиватись. Сучасні вчені (Ю. Є. Альошина, О. Ф. Бондаренко, А. Я. Варга, С. В. Васьківська, П. П. Горностай, З. Г. Кісарчук, А. Ф. Копйов, Л. Г. Лисюк, Г. І. Онищенко та ін.) роблять значний внесок у цей складний процес, досліджуючи його різні сторони. Теоретичні та методологічні підходи до вивчення впливу сімейного виховання на формування особистості висвітлено в роботах таких закордонних соціологів і соціальних психологів як Р. Мертон, Н. Смелзер, Г. Зіммель. У роботах вітчизняних дослідників початку ХХ ст. С. Бахрушіна, Б. Бентовіна, Д. Бородіна, В. Гальперіна, Д. Дріля увага акцентується на проблемах неблагополуччя сім'ї, осмисленні феномену дезадаптації. Різні типи сімей, особливості їх функціонування, тактика сімейного виховання, робота із сім'ями були предметом дослідження Є. Артамонової, Є. Єкжанової, Л. Зіборової, О. Кононко, Т. Лодкіної, С. Толстоухової, І. Трубавіної. Технологічний аспект соціально-психологічної роботи із сім'ями обґрунтований Н. Заверико, А. Капською, С. Харченком, Є. Холостовою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) полягає в осмисленні сутності соціально-педагогічного консультування з проблем сім'ї.

Методи дослідження: вивчення науково-теоретичної та методичної літератури з досліджуваної теми, аналіз, узагальнення та систематизація матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ситуація, яку переживає Україна, виходить за межі звичайного нормального людського досвіду. Вона спричинила значне порушення життєдіяльності людей, шкоду їх здоров'ю, великі людські втрати, значні матеріальні збитки тощо. Все це вкрай негативно позначається на кожній родині. Одні сім'ї були вимушені залишити домівку та переживають кризу, пов'язану з втратами не лише матеріальними, але і соціальними. Інші родини переживають втрату близької людини. Так чи інакше в Україні не залишилося практично жодної відстороненої від конфлікту особи [5].

Сім'я є первинним та основним осередком суспільства [6]. Регулювання сімейних відносин здійснюється з метою зміцнення сім'ї як соціального інституту і союзу конкретних осіб; утвердження почуття обов'язку перед батьками, дітьми та іншими членами сім'ї; побудови сімейних відносин на засадах почуття взаємної любові та поваги, взаємодопомоги і підтримки; забезпечення кожної дитини сімейним вихованням, можливістю духовного і фізичного розвитку [6]. Статтею 12 Закону України «Про охорону дитинства» передбачено, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини. Батьки або особи, які їх замінюють, мають право і зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку її природних здібностей, поважати гідність дитини, готувати її до самостійного життя та праці [7].

Дані спеціальних моніторинрів свідчать, що нині у всьому світі зростає кількість сімей, неспроможних повною мірою впоратися з функціями розвитку, виховання і соціалізації власних дітей і, зрештою, передати своїм дітям знання і досвід, необхідні для успішного включення їх у соціум. Причини цього криються як у самих сім'ях, тобто мають внутрішню психологічну природу, так і в зовнішньому середовищі, де розгортається життєдіяльність сім'ї, тобто мають зовнішню, переважно соціально-психологічну природу. Ці чинники послаблюють сім'ю зсередини і ззовні, і, зрештою, для певної частки сімей це послаблення виявляється критичним: не витримавши «випробовування на міцність», ці сім'ї поповнюють ряди так званих «проблемних»

сімей, які не здатні упродовж певного критичного часу: розв'язувати повсякденні, рутинні чи гострі, драматичні, ситуаційні сімейні проблеми, через що ті накопичуються і консервуються; адекватно реагувати на соціально-економічні, соціокультурні, політичні, соціально-психологічні умови й вимоги зовнішнього середовища (особливо середовища кризового, реформаційного, нестабільно-турбулентного), через що акумулюються тривога, фрустрація, невдоволення, негативні емоції та формується синдром вивченої безпорадності й меншовартості. А діти, які в них зростають, найімовірніше, створять у майбутньому такі проблемні сім'ї, в яких вирости вони самі (Е. Ейдемільер, В. Юстицкис, В. Сатир, А. Лічко) [8].

Консультативна робота з сім'єю виконує кілька важливих функцій, які сприяють покращенню взаєморозуміння, вирішенню конфліктів та розвитку здорових стосунків. Ось основні функції такої роботи:

1. Психологічна підтримка: консультанти надають емоційну підтримку сім'ям, допомагаючи їм впоратися з труднощами, стресом і кризами.

2. Вирішення конфліктів: консультативна робота допомагає виявити причини конфліктів у сім'ї та розробити стратегії їх вирішення.

3. Комунікація: фахівці навчають членів сім'ї ефективним способам спілкування, що сприяє покращенню взаєморозуміння.

4. Освіта та інформація: консультанти надають інформацію про розвиток дітей, стосунки та інші важливі аспекти сімейного життя.

5. Профілактика проблем: консультативна робота може допомогти виявити потенційні проблеми на ранніх стадіях і запобігти їх розвитку.

6. Розвиток навичок: консультанти можуть навчити членів сім'ї корисним навичкам, таким як управління емоціями, вирішення проблем і прийняття рішень.

7. Підтримка у кризових ситуаціях: у випадках втрати, розлучення або інших великих змін консультанти можуть надати необхідну підтримку та допомогу.

8. Сімейна терапія: у рамках консультування можуть проводитися сеанси сімейної терапії, де всі члени сім'ї працюють над покращенням своїх стосунків.

9. Індивідуальний підхід: консультанти враховують унікальні потреби та динаміку кожної сім'ї, що дозволяє створити персоналізовані програми підтримки.

Ці функції допомагають зміцнити сімейні зв'язки, покращити якість життя та сприяти гармонії в родині.

Сім'я і заклади освіти тісно пов'язані між собою. Відбувається щоденна взаємодія між вчителями і батьками щодо навчання і виховання підростаючого покоління. Рекомендації батькам допоможуть

краще зрозуміти своїх дітей і позитивно вплинути на їх виховання:

- Частіше спостерігайте за поведінкою дитини під час спілкування з іншими дітьми, спільних ігор.

- Проводьте більше часу з дитиною під час спільного дозвілля.

- Показуйте ефективні методи спілкування з іншими людьми власною поведінкою.

- Розмовляйте з дитиною про її перебування в навчальному та позашкільному закладах, на подвір'ї.

- Будьте уважним співрозмовником, разом із дитиною з'ясуйте причини та правильність її поведінки щодо інших дітей.

- Проводьте бесіди з дитиною про її однолітків із класу та інших дітей. Спонукайте, щоб дитина сказала щось позитивне про них, про риси характеру, таланти, вміння, а не про зовнішність.

- Привчайте дитину бути відповідальною перед іншими, дотримуватись правил поведінки, завжди замислюватись над своїми вчинками та вчинками інших дітей, дорослих, знаходити правильне розв'язання складної ситуації.

- Підтримуйте та підбадьорюйте дитину, радійте за неї, хваліть за хорошу поведінку.

- Станьте прикладом для наслідування, демонструйте бажану поведінку, пояснюйте свої вчинки.

Такі прості, на перший погляд, але дієві рекомендації допоможуть батькам краще зрозуміти свою дитину, прислухатися до її потреб та бажань, отримувати задоволення від спілкування в сім'ї, покращити мотивацію до навчальної діяльності, що надасть дитині впевненості і радості від ефективної комунікації з іншими та допоможе соціалізуватися у суспільстві.

Педагогічна консультативна допомога батькам є важливим аспектом підтримки сімей у вихованні дітей. Ось кілька ключових напрямків, у яких така допомога може бути корисною:

Розв'язання проблем сімейного виховання: індивідуальні консультації (педагог може провести зустрічі з батьками, щоб обговорити конкретні труднощі у вихованні дітей, такі як проблеми з дисципліною, агресивною поведінкою або низькою мотивацією до навчання); навчання методам виховання (батьків можуть навчити ефективним методам виховання, таким як позитивне підкріплення, встановлення меж та наслідків).

Налагодження стосунків з дітьми: тренінги з комунікації (педагоги можуть організувати семінари або тренінги для батьків, де вони навчатимуться ефективним способам спілкування з дітьми, включаючи активне слухання та емпатію); сімейні активності (рекомендації щодо спільних активностей, які зміцнюють зв'язки між батьками та дітьми, такі як ігри, спільне читання або творчі проекти).

Організація дозвілля: планування вільного часу (консультанти можуть допомогти батькам розробити план дозвілля для дітей, що включає різноманітні активності – від спортивних до культурних); розвиток інтересів (педагоги можуть поради батькам, як підтримати інтереси дітей, залучаючи їх до хобі, гуртків або секцій).

Психологічна підтримка: консультації з психологом (у разі необхідності батьки можуть отримати рекомендації щодо консультацій з психологами або соціальними працівниками для вирішення більш складних емоційних чи поведінкових проблем).

Освіта та інформація: вебінари та семінари (організація навчальних заходів на теми виховання, розвитку дітей та психології сімейних відносин); ресурси та матеріали (надання батькам доступу до книг, статей та інших ресурсів, які допоможуть їм у вихованні дітей).

Співпраця з освітніми закладами: зворотній зв'язок (допомога у встановленні конструктивного діалогу між батьками та вчителями, що сприятиме кращому розумінню потреб дитини в навчальному процесі); організація зустрічей (проведення регулярних зустрічей між батьками та педагогами для обговорення успіхів і труднощів дітей).

Висновки із цього дослідження і подальші **перспективи в цьому напрямку**. Завдяки цим заходам педагогічна консультативна допомога може суттєво полегшити процес виховання і сприяти розвитку здорових стосунків у родині.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Леонова В.І., Методичні рекомендації до проведення практичних занять, організації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Соціально-педагогічне консультування» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня II року навчання спеціальності 231 «Соціальна робота». Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2024. 55 с.
2. Леонова В.І. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку під час воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2023. Вип. 61. С. 198.
3. Леонова В.І. Причини, фактори виникнення та типи важковиховуваних дітей. *Актуальні питання науки, освіти та технології в умовах сучасних викликів*: матеріали науково практичної конференції, м. Кременчук, 9 травня 2023. С. 20.
4. Максимова Н.Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персона», 2011. 304 с. Бібліогр.: с. 300–302.
5. Панок В.Г., Ткачук І.І. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / авт. кол. ; заг. ред. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.
6. Сімейний кодекс України: чинне законодавство із змінами та допов. на 22 серпня 2019 року. Київ: Алерта, 2019. 82 с.
7. Стаття 12, Закону України «Про охорону дитинства». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
8. Скларук А.В. Проблема сім'я як середовище соціалізації дитини. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2018. 248 с.

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИХОВАНЦЯМИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL PROCESS WITH STUDENTS OF A PRESCHOOL EDUCATION IN A DISTANCE FORMAT

У статті розглянуто проблему здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти в контексті дистанційного навчання. Виходячи з аналізу наукових джерел, зазначено, що сучасна освіта в умовах викликів сьогодення спирається на інформатизацію освітнього простору та активне використання дистанційної форми навчання, яка базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування.

На основі змісту статті 9 «Форми здобуття освіти» Закону України «Про освіту» та аналізу педагогічних підходів відомих наукових студій, розкрито авторська інтерпретація поняття «дистанційний формат здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти», яке представлено як форма взаємодії, що надає можливість виконати зміст Державного стандарту дошкільної освіти за допомогою опосередкованої комунікації між вихователем, здобувачем дошкільної освіти та членами їх родини на основі психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Для чіткого розуміння ефективних стратегій здійснення освітнього процесу з вихованцями у дистанційному форматі, визначені поняття «освітній процес» та «освітня діяльність». Освітній процес трактується як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Освітня діяльність представлена як діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній або неформальній освіті. Особлива увага приділена психолого-педагогічним принципам здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти в дистанційному форматі: партнерській взаємодії між педагогами та батьками (законними представниками) дітей, емоційному контакту та зв'язку з дітьми, індивідуальному підходу до кожної дитини. Кратко сформульовано кожний принцип.

Ключові слова: дистанційний формат, вихованці, заклад дошкільної освіти, вихователь, освітній процес, освітня діяльність, електронні платформи, психолого-педагогічні принципи.

The article considers the problem of implementing the educational process with students of a preschool educational institution in the context of distance learning. Based on the analysis of scientific sources, it is noted that modern education in the context of today's challenges relies on the informatization of the educational space and the active use of distance learning, which is based on the principles of open learning, widely uses computer educational programs for various purposes and creates an information educational environment for the supply of educational material and communication using modern telecommunications. Based on the content of Article 9 "Forms of obtaining education" of the Law of Ukraine "On Education" and the analysis of pedagogical approaches of well-known scientific studies, the author's interpretation of the concept of "distance format of implementing the educational process with students of a preschool educational institution" is revealed, which is presented as a form of interaction that provides an opportunity to fulfill the content of the State Standard of Preschool Education through indirect communication between the educator, the student of preschool education and their family members based on psychological and pedagogical and information and communication technologies. For a clear understanding of effective strategies for implementing the educational process with students in a distance format, the concepts of "educational process" and "educational activity" are defined. The educational process is interpreted as a system of scientific, methodological and pedagogical measures aimed at the development of the individual through the formation and application of his or her competencies. Educational activity is presented as the activity of the subject of educational activity, aimed at organizing, ensuring and implementing the educational process in formal or informal education. Special attention is paid to the psychological and pedagogical principles of implementing the educational process with pupils of a preschool educational institution in a distance format: partnership interaction between teachers and parents (legal representatives) of children, emotional contact and connection with children, an individual approach to each child. Each principle is briefly described.

Key words: distance format, pupils, preschool educational institution, teacher, educational process, educational activity, electronic platforms, psychological and pedagogical principles.

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.41>

Апрелєва І.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Ярославцева М.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Оновлення законодавства про дошкільну освіту створює нові можливості для адаптації освітнього процесу до мінливих умов та задоволення індивідуальних потреб кожної дитини. Відповідно до Закону України «Про освіту» та Закону України «Про дошкільну освіту», держава гарантує дитині право на здобуття якісної дошкільної освіти, яке може бути реалізовано шляхом здобуття освіти у різних формах, або їх поєднання.

Хоча очна форма навчання залишається основним способом організації освітнього процесу для дошкільнят, заклади дошкільної освіти за можливості, з урахуванням запитів батьків дітей та за рішенням засновника (засновників) відповідних закладів дошкільної освіти, можуть також запроваджувати інші форми здобуття дошкільної освіти [4]. Різноманітні обставини, такі як надзвичайні ситуації (воєнні дії, природні катаклізми), епідемії, індивідуальні потреби дитини, а також інші соціально-економічні чи географічні фактори, можуть зумовлювати необхідність відходу від традиційної очної форми організації освітнього процесу.

Воєнний стан ставить перед дошкільною освітою нові виклики, пов'язані з забезпеченням безперервності та якості навчання в складних умовах. Під час війни в Україні, активна фаза якої триває вже третій рік поспіль, заклади дошкільної освіти стають осередками, де не лише формуються певні компетентності, а й відбувається соціалізація дітей, їх психологічна підтримка, відволікання від стресових подій, набуття стійкості та впевненості, а також розвиток навичок партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Тому надзвичайно важливо гнучко підходити до організації роботи закладу, створюючи освітній простір, який буде комфортним і безпечним як для дітей, так і для педагогів. Дистанційна форма навчання, незважаючи на низку обмежень, може бути ефективним інструментом організації освітнього процесу в таких умовах. Проте її застосування для дошкільнят потребує підвищеної уваги та врахування їхніх вікових і психологічних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку дистанційної освіти є досить актуальною, що підтверджує інтерес до неї протягом останніх десятиріч та аналіз міжнародних наукометричних баз даних Scopus, Web of Science, Science Direct, Google Scholar, Google Trends, Index Copernicus International, ERIC тощо. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання впровадження дистанційної формату в процес підготовки здобувачів освіти.

Особливості освітнього процесу в умовах дистанційного навчання освітлюються в працях В. Баженової, В. Кухаренко, П. Маркова, Є. Полат,

В. Солдаткін, О. Тіхомірова, Г. Шевчук, Б. Шуневич та ін. У сфері дошкільної освіти в Україні особливої уваги заслуговують наукові праці І. Білоус, Н. Гавриш, А. Дем'янюк, К. Крутий, М. Пивоваренко та ін.

Наукові доробки А. Загики та В. Пузирьова доводять, що сучасна освіта спирається на інформатизацію освітнього простору та активне використання дистанційної форми навчання, яке базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування [3, с. 382].

Г. Шевчук слушно зауважує, що дистанційне навчання в нинішніх умовах найбільш перспективна та оптимальна форма одержання освіти, яка вимагає універсальної підготовки, володіння сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічною готовністю до роботи зі здобувачами освіти в нових умовах [8].

Наукові студії О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рогозянського та О. Хартман зазначають, що дистанційна (віддалена) форма здобуття дошкільної освіти – це 1) методична підтримка та консультування вихователем у режимі онлайн інших дорослих (родини) щодо організації освітнього процесу з дитиною вдома; 2) періодичне проведення дистанційних занять і зустрічей різного типу (тематичних і святкових подій) з дітьми й дорослими, щоб підтримувати контакт з ними, формувати почуття приналежності до групи однолітків, довіри до вихователів ЗДО та мотивувати батьків вихованців підтримувати системний освітній процес в домашніх умовах [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дистанційна форма здобуття дошкільної освіти стала необхідністю в умовах, коли традиційне навчання стало неможливим. Водночас цей формат має свої недоліки та вимагає детального аналізу. За спостереженнями авторів, дистанційна організація та реалізація освітнього процесу супроводжується низкою обмежень, які можуть негативно вплинути на його якість. Зокрема, серед основних викликів виділяються технічні проблеми, труднощі в організації ефективної взаємодії, а також забезпечення психологічного комфорту дітей.

Додатковим викликом стало трактування сутності поняття «безпосереднє здійснення освітнього процесу з вихованцями» в контексті ухваленого Закону України «Про дошкільну освіту». Дистанційна форма навчання передбачає відсутність фізичного контакту, що породило дискусію щодо того, яким чином має реалізовуватися безпосередній освітній процес у нових умовах, адже він є ключовою складовою педагогічного навантаження. Деякі фахівці трактують цей процес

виключно як пряму взаємодію та спілкування з дітьми, що значно зужує його зміст та не враховує багатогранність педагогічної діяльності.

Для уникнення хибних тлумачень доцільно розглядати «безпосереднє здійснення освітнього процесу» як комплексну систему заходів, спрямовану на організацію, забезпечення та реалізацію освітньо-виховної діяльності. Пряма взаємодія з дітьми є важливим, але не єдиним компонентом цієї системи. Ефективність освітнього процесу забезпечується комплексним підходом, що включає ретельне планування, створення розвивального середовища, співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу та систематичний моніторинг результатів.

Таким чином, проблемними залишаються питання створення оптимальних умов для здійснення освітнього процесу з вихованцями закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного формату.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідити та запропонувати ефективні стратегії організації освітнього процесу для дітей дошкільного віку в умовах дистанційного формату з метою збереження якості освітніх послуг та забезпечення психологічного комфорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проблеми дистанційного формату навчання, а саме, розробка питань безпосереднього здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти є складовою загального дослідження сутності педагогічної освіти та дошкільної освіти тощо. У Законі України «Про освіту» в статті 9 «Форми здобуття освіти», зазначається, що дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

На основі аналізу педагогічних підходів наукових студій, розкрито авторська інтерпретація поняття «дистанційний формат здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти», яке представлено як форма взаємодії, що надає можливість виконати зміст Державного стандарту дошкільної освіти за допомогою опосередкованої комунікації між вихователем, здобувачем дошкільної освіти та членами їх родини на основі психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Так, для чіткого розуміння ефективних стратегій здійснення освітнього процесу з вихованцями у дистанційному форматі, важливо визначити поняття «освітній процес» та «освітня діяльність».

Освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Освітня діяльність – діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті [5].

В освітньо-виховному процесі використовуються такі основні форми організації дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей, індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, освітні подорожі, квести, походи, свята та розваги тощо.

Перехід до дистанційного формату дошкільної освіти ставить перед нами нові виклики, пов'язані з організацією ефективної взаємодії з вихованцями в цифровому середовищі та забезпеченням їхнього психологічного комфорту з врахуванням психолого-педагогічних принципів.

Одними із психолого-педагогічних принципів здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти в дистанційному форматі вважаємо партнерську взаємодію між педагогами та батьками (законними представниками) дітей, емоційний контакт та зв'язок з дітьми, індивідуальний підхід до кожної дитини. Кратко схарактеризуємо кожний.

Беручи за основу вищезазначені психолого-педагогічні принципи, визначаємо, що в умовах дистанційного освітнього процесу особливу роль відіграє партнерська взаємодія між педагогами та батьками (законними представниками) дітей. Оскільки фізична відстань створює певні обмеження для якісного здійснення освітнього процесу, саме партнерство між педагогами та сім'єю забезпечує ефективну підтримку розвитку дитини. Батьки стають активними учасниками освітнього процесу, допомагають створювати сприятливі умови для навчання вдома, а також спільно з педагогами напрацьовують підходи до вирішення виникаючих питань, що забезпечує цілісність і неперервність освітнього процесу.

Спираючись на власний педагогічний досвід, констатуємо той факт, що успішність освітнього процесу залежить від цифрової компетентності членів родини, які створюють для дитини освітнє середовище, оволодіння платформами, цифровими програмами, здібностей діяти швидко та долати технічними труднощі. Провідну роль для дитини відіграють присутність, міра включення та правильного налаштування батьків на створення відповідного простору у процесі дистанційного формату роботи з одного боку та з іншого – домашня атмосфера, постійні поради батьків, надавання ними завчасних відповідей на питання вихователя заважають дітям зосередитися і самостійно вирішувати завдання.

Батьки й педагоги як рівноправні учасники освітнього процесу мають бути об'єднані спільними цілями та прагненнями, нести солідарну відповідальність за результат дошкільної освіти. Партнерська взаємодія педагогів, батьків, громади була неодноразово науково підтверджена. Будь-яка освітня діяльність в умовах сімейного виховання може бути ефективною, розвивальною, якщо дитина буде залучена до активної взаємодії з дорослими. Частково освітню діяльність у родині спрямує та зорієнтує педагог, тому вона має відбуватися за планом й алгоритмом, який педагог підказує батькам [7].

Формуючи підгрупи для онлайн-занять, важливо враховувати технічні ресурси сімей вихованців, зокрема наявність гаджетів, якість і стабільність інтернет-з'єднання. Це дозволить забезпечити рівні умови доступу до освітнього процесу для всіх дітей і мінімізувати технічні перешкоди під час занять. Також рекомендується узгоджувати час занять і особливості розподілу підгруп з батьками, щоб забезпечити комфортні умови для участі дитини в онлайн-заняттях і сприяти максимальній ефективності навчання.

Обов'язок батьків надати дітям змогу бути присутніми на онлайн заняттях вихователя, забезпечити активну участь своєї дитини в роботі, завчасно надаючи технічну, психологічну та емоційну підтримку.

Тож, психолого-педагогічний принцип емоційного контакту та зв'язку з дітьми набуває наразі нового значення. Зважаючи на вікові особливості дітей дошкільного віку, для проведення онлайн-занять з різних освітніх напрямів доцільно організовувати поділ дітей на підгрупи. Оптимальною є група з 4–6 дітей, для кращої концентрації уваги молодших дітей доцільно об'єднувати у менші групи (3–5 осіб). На противагу великим групам, маленькі підгрупи дають змогу педагогу приділити більше уваги кожній дитині, забезпечуючи індивідуальний підхід та більш гнучке реагування на їх потреби. Це сприяє зменшенню інформаційного навантаження, зберігаючи інтерес та мотивацію до навчання. У роботі з підгрупами легше організовувати взаємодію з батьками, надаючи їм конкретні рекомендації щодо підтримки дитини вдома.

Зауважимо, що особливо в дистанційному форматі важливо підтримувати емоційний зв'язок із дітьми. Підтримка емоційного контакту через онлайн-зустрічі, відео- та голосові повідомлення, творчі завдання та регулярні консультації допомагає зберегти близькість і взаєморозуміння. Залучення інтерактивних елементів, яскравих відео й анімацій, наприклад, ранкових привітань дітей, робить освітній процес більш динамічним, захопливим і доступним для сприйняття.

Підготовка вихователя до онлайн-занять, зокрема розробка інтерактивних матеріалів

і створення відеоконтенту, потребує значних часових затрат. Однак, ці зусилля є невід'ємною частиною безпосереднього здійснення освітнього процесу, адже вони дозволяють забезпечити високий рівень залучення дітей до навчання та підтримати безперервність освітнього процесу у дистанційному форматі.

В умовах дистанційного навчання особливої актуальності набуває наступний психолого-педагогічний принцип індивідуального підходу до кожної дитини, що вимагає використання адаптивних методик навчання, застосування інтерактивних форм роботи, а також постійного моніторингу прогресу й налагодження зворотного зв'язку з батьками.

Ефективність проведення такої роботи залежить від умов, які створює адміністрація закладу дошкільної освіти, педагогічні працівники, члени родини вихованців. При організації дистанційного навчання учасники освітнього процесу можуть скористуватися електронними платформами: Zoom, Google Meet, Skype. Для ефективної та безперервної комунікації можна створювати спільні чати на цифрових платформах Viber, Telegram, WhatsApp тощо. Беручи за основу твердження, що зворотний зв'язок є обов'язковою умовою успішного здобуття дошкільної освіти в дистанційному форматі, то доречно використання таких Інтернет-ресурсів, як: Google Presentations, Google Форми, Classtime, Kahoot, Quizzz, IDroo, Miro, LearningApps та ін.

Основною звітністю вихователя про педагогічну роботу так і залишаються перспективний та календарно-тематичні плани, які відображають організацію освітнього процесу, методи і форми роботи з дітьми, а також досягнення певних освітніх цілей. Плани вихователя дозволяють систематизувати діяльність, визначити пріоритети, оцінити ефективність проведених занять і заходів, а також вчасно коригувати освітній процес відповідно до потреб дітей.

Висновки. Сучасна освіта в умовах викликів сьогодення спирається на інформатизацію освітнього простору, створення цифрового середовища для активного використання дистанційної форми навчання. Такий формат роботи може бути корисним як складова інтегрованого підходу до дошкільної освіти, забезпечуючи потужні освітні можливості для дітей. Особлива увага в цьому процесі приділяється врахуванню психолого-педагогічних принципів здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти: партнерській взаємодії між педагогами та батьками дітей, емоційному контакту та зв'язку з дітьми, індивідуальному підходу до кожної дитини. Перспективними напрямками наукових досліджень вважаємо вирішення питань теоретико-методичного забезпечення процесу дистанційного навчання дітей дошкільного віку та методологію розвитку

цифрової компетентності майбутніх вихователів дітей раннього та дошкільного віку на етапі навчання в педагогічному вишу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). Т.О. Піроженко, О.М. Байєр, О.К. Безсонова та ін URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkilya.pdf>
2. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор К.Л. Крутий, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
3. Загика А.В., Пузирьов В.Є. Дистанційне навчання як перспективна сучасна технологія. *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології* : матеріали заочної Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Л.А. Мартинець. Вінниця : 2020. С. 104–107.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123>
7. Путівник по забезпеченню безперервності освітнього процесу у змішаному форматі зі старшими дошкільниками : навч. посібн. /авт. кол. О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рогозянський, О. Хартман. ЮНІСЕФ, ВГО «АПДО», 2023. 39 с.
8. Шевчук Г.Й. Дистанційне навчання у вищій школі: переваги, недоліки, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2021. № 79. С. 205–209.

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГІЧНИХ ГОЛОВОЛОМОК-ЛАБІРИНТІВ

DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S SPATIAL PERCEPTION BY MEANS OF LOGICAL PUZZLES-MAZES

У статті обґрунтовано сутність феноменів «розвиток просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку» (як складний і багатогранний процес, що охоплює формування у дітей здатності орієнтуватися в просторі, усвідомлювати взаємозв'язки між об'єктами, розпізнавати їхні властивості та будову) та «логічні головоломки-лабіринти» (як інтелектуальні ігри, мета яких полягає в тому, щоб вирішити складну задачу шляхом знаходження правильного шляху чи вирішення послідовності кроків, нерідко з певними обмеженнями чи умовами). Визначено типи головоломок у контексті вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку (прості двовимірні логічні головоломки-лабіринти; тривимірні логічні головоломки-лабіринти; віртуальні логічні головоломки-лабіринти; лабіринти з елементами задачі на час; логічні головоломки-лабіринти з різними правилами). Окреслено принципи використання логічних головоломок-лабіринтів у розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку (поступовості, диференційованого підходу, інтерактивності, наочності, мотивації, гнучкості, заохочення самостійності, безпеки та комфортності). Розглянуто особливості використання логічних головоломок-лабіринтів для розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку в аспекті реалізації освітніх напрямів інваріативного складника Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції («Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва»). Встановлено, що інтеграція логічних головоломок-лабіринтів з поданими напрямами сприяє розвитку інтелектуального, соціального та емоційного потенціалу дітей дошкільного віку, формуванню їх ключових компетенцій, необхідних для подальшого навчання в школі та соціалізації.

Ключові слова: просторове сприйняття, логічні головоломки-лабіринти, діти старшого дошкільного віку, розвиток.

The article substantiates the essence of the phenomena "development of senior preschool children's spatial perception" (as a complex and multifaceted process that includes formation of children's ability to navigate in space, to be aware of the relationships between objects, to recognize their properties and structure) and "logical puzzles-mazes" (as intellectual games, the purpose of which is to solve a complex problem by finding the right path or solving a sequence of steps, often with certain restrictions or conditions). The types of puzzles are determined in the context of the age characteristics of senior preschool children (simple two-dimensional logic puzzles-mazes; three-dimensional logic puzzles-mazes; virtual logic puzzles-mazes; mazes with elements of time tasks; logic puzzles-mazes with different rules). The principles of using logical puzzles-mazes in the development of spatial perception of senior preschool children are outlined (graduality, differentiated approach, interactivity, visibility, motivation, flexibility, encouragement of independence, safety and comfort). The peculiarities of the use of logical puzzles-mazes for the development of spatial perception of senior preschool children in the aspect of implementing educational directions of the invariant component of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) of the new edition ("Child's Personality", "Child in Sensory-Cognitive Space", "Child in the natural environment", "Child's play", "Child in society", "Speech of a child", "Child in the world of art"). It has been established that integration of logical puzzles-mazes with given directions contributes to the development of the intellectual, social and emotional potential of preschool children, formation of their key competences necessary for further schooling and socialization.

Key words: spatial perception, logical puzzles-mazes, children of senior preschool age, development.

УДК 373.21

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.42>

Бутенко В.Г.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Лазоренко Ю.М.,

студент І курсу магістратури
Навчально-наукового інституту
педагогіки і психології Сумського
державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасних умовах реформування освіти ключовим завданням дошкільної педагогіки є всебічний розвиток дитини, спрямований на формування компетентної особистості. Одним із важливих аспектів цього процесу є розвиток просторового сприйняття, яке допомагає дитині краще розуміти навколишній світ, знаходити зв'язки між об'єктами та ефективно розв'язувати практичні завдання у різних видах діяльності.

На жаль, сучасні діти дедалі частіше стикаються з недостатнім розвитком просторового сприйняття. Ця проблема зумовлена низкою факторів: зменшенням рухової активності, недостатнім

використанням ігрових практик у роботі з дітьми, обмеженням застосування інтерактивних інструментів для розвитку логіко-просторових здібностей. Логічні головоломки-лабіринти поєднують у собі пізнавальний і розважальний аспекти, що відповідає природній потребі дитини в грі. Водночас такі вправи сприяють розвитку орієнтації у просторі, логічного мислення, уваги, пам'яті та дрібної моторики. Тому вважаємо актуальним вивчення питання практичного застосування логічних головоломок-лабіринтів в освітніх напрямках інваріативного складника Базового компоненту дошкільної освіти як інструменту розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що вагомий вклад у дослідження проблеми просторового сприйняття дітьми раннього й дошкільного віку внесли видатні психологи (Т. Бауер, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.) та педагоги (О. Астряба, І. Бантов, М. Богданович, М. Бурда, Н. Голота, В. Гусева, С. Доценко, О. Дубинчук, А. Леушина, Н. Мацько, Н. Побірченко, М. Ричик, З. Степаненкова, І. Тесленко, К. Щербакова та ін.). Їхні фундаментальні дослідження стали основою для розуміння механізмів розвитку цього важливого аспекту пізнавальної діяльності дітей.

Питання ефективності застосування логічних головоломок-лабіринтів в освітньому процесі обґрунтовано в розвідках науковців: Г. Домана, І. Коваленко, С. Нікітіна, Ю. Мурашевич, Л. Парамонова, Н. Рудницька, Н. Тарнавська, Е. Торндайк та ін. Роботи вчених демонструють значний потенціал означених завдань для розвитку просторового мислення, уваги та аналітичних здібностей у дітей дошкільного віку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на здобутки науковців, вивчення питання розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку засобами логічних головоломок-лабіринтів залишається поза увагою.

Мета статті: дослідити потенціал логічних головоломок-лабіринтів у розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Науковий підхід до розгляду цієї проблеми передбачає аналіз сутності поняття «просторове сприйняття». Аналіз наукових джерел свідчить про різне розуміння науковцями означеного феномену та тлумачення його як когнітивної здатності, що охоплює кілька аспектів. Наприклад, згідно з поглядами Н. Голоти [3], просторове сприйняття є важливим компонентом етапів когнітивного розвитку, де діти на певному етапі здатні зрозуміти відносини між об'єктами в просторі й виводити логічні висновки щодо їх взаємного розташування. Дослідниця О. Брежнєва [2] визначила просторове сприйняття як процес активної взаємодії з середовищем, що формує навички орієнтації в просторі та сприяє розвитку моторики й координації. У свою чергу, Л. Чопик [7] звертає увагу на важливість формування у дітей не лише образів простору, але й здатності орієнтуватися в складних просторових умовах. Вказані дослідники підкреслюють важливість просторового сприйняття для розвитку вищих психічних функцій у дітей дошкільного віку, таких як увага, пам'ять, мовлення тощо. Вони вважають, що правильний розвиток просторового сприйняття є основою для формування математичних здібностей і мислення.

Аналіз сутності вище презентованих формулювань дає нам можливість розглянути категорію «розвиток просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку» як складний і багатограний процес, що охоплює формування у дітей здатності орієнтуватися в просторі, усвідомлювати взаємозв'язки між об'єктами, розпізнавати їх властивості та будову. На цьому етапі розвитку діти набувають навичок, що дозволяють їм впорядковувати просторові відносини, розвивати вміння вимірювати, співвідносити об'єкти за різними параметрами та зберігати в пам'яті просторову інформацію. Крім того, розвиток просторового сприйняття в старшому дошкільному віці є важливою основою для формування математичних навичок, таких як здатність розуміти геометричні фігури, визначати розміри і форми предметів, порівнювати їх та виконувати прості маніпуляції з ними. Логічні головоломки-лабіринти стають ефективним засобом для активізації цього процесу, допомагаючи дітям покращити їхні просторові уявлення, розвивати аналітичне мислення та стратегічне планування.

Для дослідження потенціалу логічних головоломок-лабіринтів у розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку передбачено: розкриття сутності феномену «логічні головоломки-лабіринти» та їх значення в розвитку дітей; визначення типів головоломок у контексті вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку; окреслення принципів використання логічних головоломок-лабіринтів у розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку; розгляд особливостей використання логічних головоломок-лабіринтів для розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку в аспекті реалізації освітніх напрямів інваріативного складника Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції.

Напрацювання дослідників [5] дають розуміння феномену «логічні головоломки-лабіринти» й визначають їх специфічною категорією завдань, що передбачають використання просторових та логічних компонентів для вирішення задач. Це інтелектуальні ігри, мета яких полягає в тому, щоб вирішити складну задачу шляхом знаходження правильного шляху чи вирішення послідовності кроків, часто з певними обмеженнями чи умовами.

Значення логічних головоломок-лабіринтів в розвитку дітей старшого дошкільного віку можна розглядати через кілька основних аспектів, як-от:

– *стимулюють у дітей старшого дошкільного віку розвиток просторового сприйняття.* Вони вимагають вміння орієнтуватися в просторі, знаходити шляхи через обмеження і змінювати напрямки руху. Такі завдання допомагають дітям усвідомлювати взаємозв'язки між предметами та

їхнього розташування, покращують уявлення про відстань, напрямок, розміри;

– передбачають наявність чіткої мети, яку необхідно досягти, розв'язуючи проблему через логічні послідовності дій. Для дітей старшого дошкільного віку ці завдання можуть бути складними, однак вони *допомагають формувати базові навички стратегічного мислення та ухвалення рішень*;

– дозволять розвивати здатність до самоконтролю та наполегливості, оскільки в багатьох випадках лабіринти передбачають потребу в подоланні труднощів і виправленні помилок. Діти вчаться не здаватися, навіть якщо перший варіант рішення виявляється неправильним;

– забезпечують розвиток когнітивних функцій. Рішення головоломок-лабіринтів вимагає високого рівня когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, аналітичне та критичне мислення, спостережливість. У процесі розв'язання головоломок діти змушені сприймати багато інформації одночасно і зберігати її в пам'яті, що тренує їх когнітивні здібності;

– логічні головоломки-лабіринти – це не лише корисні завдання для розвитку розумових здібностей, але й інтерактивні ігри, які захоплюють дітей, заохочують їх до активного навчання через гру. Вони перетворюються в пізнавальну діяльність, яка викликає інтерес і стимулює бажання розв'язувати все нові й нові задачі.

Проаналізувавши погляди дослідників [4; 5; 6 та ін.], нами встановлено, що існує кілька типів логічних головоломок-лабіринтів, які варіюються за складністю та характеристиками і можуть бути ефективно використані для розвитку різних аспектів пізнавальних і когнітивних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Кожен з цих типів має власну специфіку, що дозволяє на різних етапах розвитку організовувати відповідні завдання, враховуючи вікові та індивідуальні можливості дітей.

Прості двовимірні логічні головоломки-лабіринти. Це базові завдання, які зазвичай містять лінійні або спрощені схеми лабіринтів, що допомагають дітям старшого дошкільного віку працювати над розвитком просторових уявлень і логічного мислення. У таких лабіринтах дітям потрібно знайти шлях від початку до кінця, обираючи правильні повороти серед численних тупиків та шляхів. Вони є чудовим інструментом для розвитку уваги, здатності до планування та вміння орієнтуватися в просторі.

Тривимірні логічні головоломки-лабіринти. У цих головоломках діти взаємодіють з фізичними об'єктами, маніпулюючи ними в тривимірному просторі. Це може бути, наприклад, лабіринт у вигляді куба чи піраміди, де необхідно знайти вірний шлях між поверхнями та сторонами. Такі завдання сприяють розвитку моторики, сенсорних навичок,

а також допомагають дітям краще розуміти просторові відносини між об'єктами в реальному світі. Вони також дозволяють дітям працювати з фізичними матеріалами, що стимулює когнітивний і тактильний розвиток.

Віртуальні логічні головоломки-лабіринти. В сучасному світі цифрові технології дозволяють створювати складніші та більш захоплюючі лабіринти, що базуються на комп'ютерних програмах або мобільних додатках. Завдяки використанню інтерактивних елементів, віртуальні лабіринти можуть пропонувати дітям різноманітні рівні складності, а також елементи ігрового процесу, що робить завдання цікавішими й більш мотивуючими. Віртуальні логічні головоломки-лабіринти сприяють розвитку технологічних навичок, просторової орієнтації, а також здатності до абстрактного мислення.

Лабіринти з елементами задач на час. У цьому типі головоломок дітям пропонується пройти лабіринт за певний час. Це завдання покращує здатність до швидкого прийняття рішень, навички орієнтації під тиском часу та розвиток швидкої реакції. Вони можуть використовуватися для розвитку динамічного мислення й сприяють формуванню вміння швидко адаптуватися до змінних умов.

Логічні головоломки-лабіринти з різними правилами. У таких лабіринтах дітям доводиться не лише знайти правильний шлях, але й слідувати додатковим правилам, наприклад, обирати лише певні типи поворотів або обходити обмеження на шляху. Це підвищує рівень складності завдання і допомагає дітям розвивати навички планування та логічного мислення, а також гнучкість у прийнятті рішень.

Кожен із цих типів лабіринтів дає можливість працювати з різними аспектами просторового сприйняття, допомагаючи дітям старшого дошкільного віку покращити їхню здатність до орієнтації в просторі, розвитку моторики, аналітичних здібностей та логічного мислення. Використання таких завдань в освітньому процесі також дозволяє формувати вміння співвідносити абстрактні поняття з реальними ситуаціями, що є важливим етапом у когнітивному розвитку дітей.

Далі перейдемо до окреслення *принципів* використання логічних головоломок-лабіринтів. Проведене наукове дослідження [4; 6 та ін.] дозволило визначити основні положення, які сприяють ефективному розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку та покращенню їхніх когнітивних здібностей. Розглянемо їх детальніше.

Принцип поступовості полягає в тому, що логічні головоломки-лабіринти повинні бути адаптованими до рівня розвитку дитини, починаючи з простих двовимірних лабіринтів і поступово переходячи до більш складних тривимірних або

віртуальних варіантів. Це дозволяє дітям поступово нарощувати складність завдань і стимулює їх до вирішення дедалі складніших задач.

Принцип диференційованого підходу базується на врахуванні індивідуальних особливостей кожної дитини, що є важливим для досягнення максимального ефекту від використання головоломок-лабіринтів. Для цього можна варіювати рівень складності завдань, підбираючи їх з урахуванням пізнавальних можливостей дитини, що сприяє розвитку її здатності до самостійного мислення. Це дозволяє дітям працювати в комфортних умовах, не відчувачи перевантаження, але й не зупиняючись на простих завданнях.

Принцип інтерактивності передбачає забезпечення логічними головоломками-лабіринтами активної взаємодії дитини з завданням, що підвищує її зацікавленість і мотивацію до розв'язування проблем. Це досягається через різноманітність форм і можливість маніпулювати об'єктами, особливо в тривимірних або віртуальних лабіринтах.

Принцип наочності ґрунтується на тому, що лабіринти повинні бути наочними й зрозумілими для дитини, щоб вона могла легко орієнтуватися в просторі та зрозуміти, як рухатися до мети. Ясність візуальних елементів головоломки дозволяє дитині сконцентруватися на вирішенні задачі, а не на спробах розібратися у складних зображеннях або поняттях.

Принцип мотивації передбачає стимулювання інтересу дітей до виконання головоломок. Це можна досягти через елементи гри, використання персонажів або віртуальних нагород за виконання завдань. Мотивація має бути постійно підтримуваною на високому рівні, щоб дитина не лише виконувала завдання, а й отримувала задоволення від процесу.

Принцип гнучкості полягає у важливості створення завдань, які дозволяють дітям варіювати стратегії для вирішення головоломок. Це дає можливість розвитку гнучкості мислення, оскільки дитина повинна бути готова шукати нові підходи, аналізуючи ситуацію з різних точок зору.

Принцип заохочення самостійності дозволяє створювати умови для самостійного вирішення завдань, що стимулює розвиток впевненості у власних силах. Самостійне знаходження шляху через лабіринт, навіть за умови помилок, допомагає дитині відчувати досягнення та власну відповідальність за результат.

Принцип безпеки та комфортності враховує адаптацію логічних головоломок-лабіринтів до фізіологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Це означає, що завдання не повинні бути надто стресовими або надмірно складними, щоб уникнути розчарувань і втрати мотивації.

Реалізація цих принципів у практиці дозволяє максимально ефективно використовувати логічні головоломки-лабіринти для розвитку просторового сприйняття та інших важливих когнітивних навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Окреслена послідовність дослідження вимагає розгляду особливостей використання логічних головоломок-лабіринтів для розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку в аспекті реалізації освітніх напрямів інваріативного складника Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції [1].

Отже, в процесі реалізації освітнього напрямку «Особистість дитини», використання логічних головоломок-лабіринтів сприяє розвитку самостійності дітей, коли вони мають самостійно вибирати стратегії для вирішення завдань, аналізувати власні дії та приймати рішення. Через процес пошуку шляху в лабіринті, діти розвивають впевненість у власних силах, здатність долати труднощі, формуючи тим самим особистісну стійкість. Використання лабіринтів також сприяє формуванню в дітей уявлень про здоровий спосіб життя та безпеку. Наприклад, через створення ситуацій, де дитина має вирішити, як правильно рухатися або знаходити найбезпечніший шлях, вона також вчиться приймати безпечні й обґрунтовані рішення. Це допомагає їй розвивати розуміння правил безпеки та важливості їх дотримання в реальному житті.

Застосування логічних головоломок-лабіринтів в освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» сприяє розвитку сенсорного сприйняття у дітей. У процесі виконання таких завдань діти активно працюють із просторовими орієнтаціями, формами, розмірами, кольорами та іншими характеристиками, що допомагає їм формувати уявлення про ознаки, властивості та відношення об'єктів навколишнього світу. Взаємодія з різними типами лабіринтів допомагає дітям розвивати уявлення про простір, тренувати увагу до дрібних деталей і вміння орієнтуватися у змінюваному середовищі. Використання тривимірних або віртуальних лабіринтів дозволяє залучати зорове, тактильне, слухове сприйняття, що забезпечує багатогранний сенсорний розвиток.

У процесі роботи з головоломками-лабіринтами можна створювати задачі, що зображують реальні природні елементи, такі як дерева, річки або природні перешкоди. Завдяки цьому діти мають можливість не лише розв'язувати проблеми в контексті лабіринтів, а й усвідомлювати зв'язок між природним середовищем і просторовими взаємодіями. Застосування природних мотивів у головоломках сприяє формуванню у дітей гармонійного сприйняття природи та розвитку екологічної свідомості (освітній напрям «Дитина в природному довіллі»).

Логічні головоломки-лабіринти є важливим компонентом ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку (освітній напрям «Гра дитини»). Завдання в лабіринті можуть бути перетворені на гру з елементами змагання або командної взаємодії. Завдяки ігровому характеру цих завдань, діти з великою цікавістю взаємодіють з різними варіантами лабіринтів, що підтримує їх мотивацію та активність в освітньому процесі. Гра в лабіринти дозволяє також формувати стратегічне мислення, фантазію та вміння працювати в колективі, що є важливими аспектами соціалізації.

Використання головоломок-лабіринтів у групових заняттях сприяє розвитку соціальних навичок у дітей (освітній напрям «Дитина в соціумі»). Вони вчаться співпрацювати, допомагати один одному в розв'язанні завдань, ділитися думками та стратегіями. Такі заняття сприяють розвитку комунікативних навичок, уміння аргументувати власну точку зору та слухати інших. У груповій діяльності логічні головоломки-лабіринти дають можливість дітям вчитися взаємодіяти в колективі, вирішувати завдання разом і підтримувати один одного.

Під час вирішення логічних головоломок-лабіринтів діти активно використовують мовлення для пояснення власних дій, опису етапів проходження лабіринту, обговорення стратегії з іншими дітьми чи дорослими. Це сприяє розвитку мовленнєвих навичок, зокрема розширенню словникового запасу, формуванню граматичних конструкцій та поліпшенню комунікативних здібностей (освітній напрям «Мовлення дитини»). Діти вчаться формулювати власні думки, висловлювати ідеї та оцінювати результати власної діяльності, що має важливе значення для розвитку мовлення на цьому етапі.

Логічні головоломки-лабіринти можуть бути адаптовані до художньо-естетичної діяльності дітей, що відповідає освітньому напрямку «Дитина у світі мистецтва». Такі завдання здатні поєднувати елементи мистецтва й математичні задачі: наприклад, лабіринти, де діти працюють із зображеннями, кольорами й формами, створюючи композиції. Це не лише сприяє розвитку естетичного сприйняття, формуванню художніх уявлень і відчуття композиції, але й допомагає дітям через матеріалізовані форми буття людини пізнавати

час і простір, долучатися до світу культури та збагачувати власний художній досвід.

Висновки. Отже, логічні головоломки-лабіринти є ефективним засобом розвитку просторового сприйняття дітей старшого дошкільного віку, сприяючи формуванню їх інтелектуальних, соціальних та емоційних компетенцій. Їх використання в освітньому процесі дозволяє забезпечити інтеграцію з ключовими освітніми напрямками, передбаченими Базовим компонентом дошкільної освіти. Такий підхід створює основу для успішної підготовки дітей до навчання в школі та їх гармонійної соціалізації.

Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення впливу різних типів логічних головоломок-лабіринтів на розвиток пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку та визначення оптимальних методів інтеграції таких завдань у педагогічну практику.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Брежнева О.Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 481 с.
3. Голота Н.М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини у школі. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНС «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*. 2016. Випуск 8. С. 151–158.
4. Лобода С. Сенсорні дидактичні ігри. *Дошкільне виховання*. 2017. № 10. С. 28–29.
5. Світ казок. URL: <https://svit-kazok.info/golovolomka-labirynt-yak-vybraty-pidhodyashhu-dlya-viku-ta-interesiv-dytyny>
6. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н.П. Тарнавської, Н.Ю. Рудницької, Ю.М. Мурашевича. Житомир: ФОП «Левковець», 2015. 430 с.
7. Чопик Л.І. Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 Київ, 2016. 220 с.

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНИХ ІГОР
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИSPECIFIC FEATURES OF THE APPLICATION OF FOLK GAMES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTION

У статті розглянуто специфічні особливості застосування народних ігор у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти. Висвітлено їхній вплив на фізичний, розумовий та емоційний розвиток дітей дошкільного віку. Акцентовано увагу на значущості використання народних ігор для формування моральних-етичних цінностей, соціалізації дітей та підтримки національних традицій. Аналіз останніх досліджень свідчить про зростаючу актуальність цієї теми в контексті модернізації дошкільної освіти.

Метою дослідження є комплексний аналіз специфічних особливостей використання народних ігор у навчально-виховному процесі дошкільних закладів, визначення їхнього педагогічного потенціалу та розробка методичних рекомендацій щодо впровадження народних ігор у практику виховання дітей.

Застосування народних ігор у ЗДО (заклад дошкільної освіти) має характерні риси, які роблять їх незамінним елементом навчально-виховного процесу. Ці особливості ґрунтуються на багатому культурному змісті, розвивальному потенціалі та адаптації до вікових потреб дітей. Наприклад, народні ігри «Котик і мишки» – розвиває реакцію та вміння швидко діяти, «Гуси-лебеді» – сприяє фізичній активності та кмітливості, «Кривий танець» – поєднує елементи ритміки, танцю та колективної взаємодії.

Упровадження народних ігор у процес навчання та виховання дітей у ЗДО є темою досліджень багатьох сучасних науковців. Зокрема, серед тих, хто розглядав цю проблематику, можна назвати: А. Богущ, П. Лисенко, Н. Луцан, Т. Іваненко, Л. Сидоренко, О. Бойко та багато інших. У своїх роботах ці дослідники акцентували увагу на важливості інтеграції народних ігор у дошкільне виховання.

Застосування народних ігор у ЗДО має низку переваг, але також супроводжується певними труднощами, які можуть ускладнювати їх реалізацію в освітньому процесі (наприклад, недостатня популяризація народної спадщини, відсутність належної підготовки педагогів, обмежений доступ до ресурсів, часові обмеження, недостатня підтримка батьків та ін.).

Також у статті подані рекомендації для вихователів щодо підбору ігор з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Ключові слова: народні ігри, фізичне виховання дітей, національні традиції, соціалізація, розвиток та навчання дітей.

The article examines the specific features of the use of folk games in the educational process of a preschool educational institution. Their impact on the physical, mental and emotional development of preschool children is highlighted. Attention is focused on the significance of the use of folk games for the formation of moral and ethical values, socialization of children and support of national traditions. Analysis of recent research indicates the growing relevance of this topic in the context of the modernization of preschool education.

The purpose of the study is a comprehensive analysis of the specific features of the use of folk games in the educational process of preschool institutions, determination of their pedagogical potential and development of methodological recommendations for the implementation of folk games in the practice of raising children.

The use of folk games in a preschool educational institution (preschool educational institution) has characteristic features that make them an indispensable element of the educational process. These features are based on rich cultural content, developmental potential and adaptation to the age needs of children. For example, folk games "The Cat and the Mouse" – develop reaction and the ability to act quickly, "Geese-Swans" – promote physical activity and intelligence, "The Crooked Dance" – combine elements of rhythm, dance and collective interaction.

The introduction of folk games into the process of teaching and educating children in preschool education is a topic of research by many modern scientists. In particular, among those who considered this issue, we can name: A. Bogush, P. Lysenko, N. Lutsan, T. Ivanenko, L. Sydorenko, O. Boyko and many others. In their works, these researchers focused on the importance of integrating folk games into preschool education.

The use of folk games in early childhood education has a number of advantages, but is also accompanied by certain difficulties that may complicate their implementation in the educational process (for example, insufficient popularization of folk heritage, lack of proper training of teachers, limited access to resources, time constraints, insufficient support from parents, etc.).

The article also provides recommendations for educators on the selection of games taking into account the age and individual characteristics of children.

Key words: folk games, physical education of children, national traditions, socialization, development and education of children.

УДК 394.3:373.2.091
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.43>

Іншакова І.Є.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри дошкільної
і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність теми дослідження народних ігор у дошкільній освіті обумовлена сучасними викликами у вихованні дітей, спрямованими на

гармонійний розвиток їхньої особистості. Народні ігри, як важлива складова української культурної спадщини, мають великий виховний, розвивальний та оздоровчий потенціал. Насамперед, вони

відіграють ключову роль у збереженні та передачі культурних традицій, формуванні національної свідомості та моральних орієнтирів. Через ігри діти знайомляться з традиціями, символами та звичаями українського народу, що сприяє вихованню почуття патріотизму та любові до рідної культури. Крім того, народні ігри є природним способом забезпечення фізичної активності дітей дошкільного віку, що особливо важливо в умовах поширення малорухливого способу життя. Вони сприяють розвитку таких фізичних якостей, як координація, витривалість, спритність та гнучкість, допомагаючи запобігати багатьом проблемам зі здоров'ям.

Важливою особливістю народних ігор є їхній вплив на емоційний розвиток дитини. Вони допомагають формувати навички взаємодії у колективі, сприяють розвитку комунікативних здібностей, толерантності та вміння дотримуватися правил. Народні ігри виступають також ефективним інструментом соціалізації.

Інтеграція народних ігор у систему фізичного виховання дітей повністю відповідає сучасним освітнім стандартам і принципам формування національної складової у виховному процесі.

Таким чином, дослідження значення народних ігор у практиці дошкільного виховання є актуальним як для гармонійного розвитку дитини, так і для збереження національної культурної спадщини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналіз останніх досліджень свідчить про зростаючу актуальність цієї теми в контексті модернізації дошкільної освіти.

Українські науковці Іваненко Т., Сидоренко Л. підкреслюється, що народні ігри сприяють розвитку у дітей витривалості, координації рухів і навичок роботи в команді. Також вони акцентують увагу на важливості використання рухливих ігор з елементами національного колориту у фізичному вихованні.

Науковці Бойко О., Черкасова А. вивчали, як народні ігри можна інтегрувати в освітню діяльність, особливо під час занять з розвитку мовлення, математики та художньої діяльності. Вони дійшли висновку, що такі ігри стимулюють пізнавальну активність дітей, збагачують їх словниковий запас і розвивають творчі здібності.

Автори (зокрема Коваленко Н., Лисенко П.) підкреслюють, що народні ігри сприяють ознайомленню дітей із традиціями та звичаями українського народу. Особлива увага приділяється іграм із використанням народних пісень, приказок та загадок.

У дослідженнях Гончарової Л. та Марченко В. розглядається вплив народних ігор на емоційний стан дітей. Такі ігри створюють доброзичливу атмосферу, зменшують тривожність та сприяють мотивації до навчання.

Наукові роботи Сергієнко Н. та Іщенко О. пропонують конкретні методичні рекомендації щодо впровадження народних ігор у роботу вихователів. Автори підкреслюють необхідність врахування вікових особливостей дітей, тематичної спрямованості занять та специфіки регіональної культури.

Сучасні дослідники, такі як Рудницька О., Мартиненко В., Іванюк М., акцентують увагу на відновленні етнокультурної спадщини та її значенні для формування морально-етичних цінностей дошкільників.

Таким чином, останні дослідження свідчать про значний потенціал народних ігор у системі дошкільної освіти. Вони сприяють не лише фізичному розвитку дітей, але й формуванню їхньої національної ідентичності, соціальних навичок та емоційної стійкості. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку інноваційних програм із широким використанням народних ігор, які адаптовані до сучасних освітніх умов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Визначимо декілька аспектів, які потребують подальшого дослідження. По-перше, важливо вивчити можливості застосування сучасних технологій, таких як інтерактивні дошки, мобільні додатки, для підвищення ефективності використання народних ігор в ЗДО. По-друге, необхідно дослідити, як народні ігри можуть бути органічно включені в сучасні програми для дітей дошкільного віку, з урахуванням їхнього педагогічного та культурного значення.

Мета дослідження – комплексний аналіз специфічних особливостей використання народних ігор у навчально-виховному процесі дошкільних закладів, визначення їхнього педагогічного потенціалу та розробка методичних рекомендацій щодо впровадження народних ігор у практику виховання дітей.

Основний текст. Народні ігри — це складова частина усної народної творчості, яка виконує освітньо-виховну та розважальну функції. Вони відображають культурний досвід народу, пов'язаний із природними умовами, історією та традиціями [1, с. 57, 81, 88]. Гра як елемент фольклору має синкретичний характер, адже вона інтегрує у собі елементи співу, танцю, руху та змагальності.

Основними особливостями народних ігор є: традиційність (вони передаються із покоління в покоління) [2, с. 41–43]; соціальність (ігри спрямовані на формування комунікативних навичок і соціальної взаємодії) [3, с. 83–84]; етнокультурність (гра зберігає мовні, музичні та ритуальні елементи, які притаманні конкретному народу [5, с. 52–53]; адаптивність (вони можуть бути пристосовані до різних вікових груп і умов проведення) [4, с. 101–102].

Рухливі народні ігри є важливим елементом у вихованні дошкільників, адже вони сприяють

всебічному розвитку дитини – фізичному, емоційному та соціальному. Такі ігри допомагають познайомити дітей із культурними традиціями, звичаями та цінностями українського народу. Завдяки використанню рухливих ігор діти дізнаються більше про рідну культуру, розвивають мовлення, уяву, творчість.

Народні ігри мають велике значення для фізичного розвитку дитини. Такі ігри, як «Гуси-лебеді», «Подоланочка», «Ходить гарбуз по городу», сприяють зміцненню опорно-рухового апарату, розвитку координації рухів, спритності та витривалості. Наприклад, у грі «Гуси-лебеді» діти вчаться швидко реагувати на зміну умов, розвивають спритність, а також засвоюють елементи традиційної обрядовості, що формує уявлення про культурні цінності народу [2, с. 43–44].

Народні ігри вчать дітей співчуттю, справедливості, відповідальності. Вони закладають основи моральної поведінки, таким чином допомагаючи дітям усвідомити цінність взаємодопомоги, чесності, доброзичливості. Наприклад, у грі «Коза-Дерева» діти не лише розвивають фізичну активність, а й засвоюють моральну настанову – перемога досягається спільними зусиллями [6, с. 29, 67].

Успішне впровадження народних ігор у освітній процес буде залежати від правильної методики їхнього використання, що враховує вікові особливості дітей, мету заняття та педагогічні завдання. Наприклад, для молодших груп найбільше підходять прості ігри з мінімальною кількістю правил. Сама гра повинна адаптуватися відповідно до сучасних реалій, щоб бути цікавою та зрозумілою для дітей. Це дозволить зробити процес залучення максимально ефективним. Перед початком гри педагог пояснює її правила, демонструє основні етапи та активно залучає дітей до участі. Після завершення гри важливо провести обговорення, під час якого звертається увага на моральні та виховні аспекти гри. Це сприяє закріпленню позитивного впливу гри на розвиток дитини [1, с. 57, 81, 88].

На нашу думку, саме такий підхід до використання народних ігор сприяє гармонійному розвитку дітей дошкільного віку та формуванню у них цінностей, які залишатимуться з ними протягом усього життя.

Розробка методичних рекомендацій для впровадження народних ігор у процес виховання дітей дошкільного віку повинна включати кілька важливих етапів. Перш за все, необхідно ознайомити дітей з історією та значенням народних ігор як частини національної культури. Це можна здійснити через розповіді або показ відео, що демонструють традиційні ігри.

Для кожного віку дітей потрібно підбирати відповідні ігри: для наймолодших (3–4 роки) підійдуть

прості рухливі ігри, такі як «Козаки-розбійники» або «Летючий м'яч», а старшої групи (5–6 років) – більш складні ігри з правилами командної взаємодії, наприклад, «Перетягування канату», «Білкі та лисиці».

Ігри також можна адаптувати до сучасних умов, зважаючи на наявність або відсутність простору для активних ігор, а також на інфраструктуру дитячих садків. Якщо ж фізична активність на вулиці обмежена, ігри можна адаптувати для приміщень.

Для заохочення дітей важливо створити відповідну атмосферу через костюми, музику та тематичне оформлення ігор. Це дозволить зробити гру більш захопливою та мотивуючою для активної участі.

Необхідно також враховувати місцеві народні традиції, обираючи ігри, що допомагають дітям глибше відчути свою національну приналежність. Залучення батьків у процес також є важливим: вони можуть організовувати спільні ігри з дітьми, що зміцнить взаємозв'язок між родиною та дошкільним закладом.

Наприкінці, важливо провести оцінку результативності впровадження народних ігор, спостерігаючи за фізичним, соціальним та моральними змінами у поведінці дітей. Це дозволить адаптувати методику за потреби та забезпечити ефективність роботи.

Використання народних ігор у ЗДО має безліч переваг, але і є певні труднощі, які можуть впливати на їх ефективність у виховному процесі. Наприклад, знижений інтерес до народних традицій (сучасні тенденції зменшують увагу до національної культури та спадщини, що може стати причиною недостатньої мотивації педагогів і батьків у впровадженні таких ігор); обмеженість інформаційних матеріалів (це створює складнощі для педагогів, які прагнуть впроваджувати інноваційні форми роботи); неузгодженість із сучасними виховними підходами (деякі народні ігри можуть не відповідати вимогам сучасної педагогіки, або включати елементи, які потребують адаптації для дошкільників); складність інтеграції для різних груп дітей (застосування народних ігор може бути ускладнене для дітей із різним рівнем розвитку, наприклад, дітей з особливими потребами, або для змішаних вікових груп); часові обмеження (у розкладі занять не завжди є можливість виділити достатньо часу для якісного проведення ігор); недостатня підтримка батьків (якщо батьки не знайомі з перевагами народних ігор, вони можуть не підтримувати їх використання). Подолання цих проблем можливе завдяки підвищенню кваліфікації педагогів, популяризації народної культури та забезпеченню достатніх ресурсів для її інтеграції в освітній процес.

Висновок. Особливістю використання народних ігор у закладах дошкільної освіти є: адаптація до вікових можливостей дітей, популяризація національних традицій, поєднання рухової активності з вихованням моральних якостей, забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Отже, використання народних ігор у навчально-виховному процесі дошкільних закладів дозволяє ефективно поєднувати фізичне виховання з культурним та моральним розвитком, що є важливим для формування всебічно розвиненої особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л. Ігри дошкільнят. Харків: Основа, 2003. 190 с.
2. Байбара Т. Народні традиції у вихованні дошкільників. Львів: Світ, 2010. 184 с.
3. Долинська Ю. Ігрова діяльність у дитячому садку. Умань: УманьДПУ, 2015. 210 с.
4. Іванюк М. Етнокультурна спадщина в освіті. Чернівці: Прут, 2020. 240 с.
5. Мартиненко В. Народна педагогіка і сучасне виховання. Київ: Просвіта, 2005. 218 с.
6. Рудницька О. Етнопедагогіка. Київ: Генеза, 2002. 352 с.

СУЧАСНИЙ МЕДІАПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

MODERN MEDIA SPACE AS A MEANS OF FORMING SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем виховання дітей старшого дошкільного віку – формуванню соціальної компетентності засобами сучасного медіапростору. Зокрема, розкривається сутність таких понять як «соціальна компетентність», «медіапростір», «медіаосвіта», «медіаграмотність» та ін. Основна увага зосереджується на уточненні змісту поняття «соціальна компетентність дитини старшого дошкільного віку» (проявляється у здатності до соціальної активності, гуманістичної спрямованості та ефективної взаємодії з соціальним середовищем та включає вміння адаптуватися до змінних соціальних умов, орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати емоційний стан себе та інших, а також обрати адекватні способи спілкування та реалізовувати їх у міжособистісних стосунках), його структури (емоційний, мотиваційний, характерологічний компоненти) та педагогічних умов формування (цілеспрямована діяльність закладу дошкільної освіти, створення єдиного простору розвитку дитини та організація її різноманітної діяльності), спрямованих на створення гармонійного середовища, яке допомагає дітям адаптуватися до сучасного медіапростору та розвивати соціальні навички, необхідні для повноцінного функціонування в суспільстві. Обґрунтовано взаємозв'язок медіаосвіти, медіаграмотності, медіакультури дошкільника з сучасним медіапростором, який розкривається через їх взаємодію у формуванні у дитини здатності ефективно сприймати, аналізувати та використовувати медійну інформацію.

Доведено, що сучасний медіапростір, за умови врахування можливих ризиків перебування в ньому дітей старшого дошкільного віку, відіграє значну роль у формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку шляхом: забезпечення доступу до різноманітної інформації; сприяння розвитку комунікативних навичок; впливу на формування емпатії; підтримки творчого розвитку; організації навчання через гру; розширення соціальних зв'язків дитини.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, соціальна компетентність, медіапростір, медіаосвіта, медіа грамотність.

The article is devoted to one of the urgent problems of raising children of senior preschool age – the formation of social competence by means of modern media space. In particular, the essence of such concepts as “social competence”, “media space”, “media education”, “media literacy”, etc. is revealed. The main focus is on clarifying the content of the concept of “social competence of a child of senior preschool age” (manifested in the ability to be socially active, humanistically oriented and effectively interact with the social environment and includes the ability to adapt to changing social conditions, navigate social situations, correctly determine the emotional state of oneself and others, as well as choose adequate ways of communication and implement them in interpersonal relationships), its structure (emotional, motivational, characterological components) and pedagogical conditions of formation (purposeful activity of a preschool educational institution, creation of a single space for the development of the child and organization of its diverse activities), aimed at creating a harmonious environment that helps children adapt to the modern media space and develop social skills necessary for full functioning in society. The relationship between media education, media literacy, media culture of a preschooler with the modern media space is substantiated, which is revealed through their interaction in the formation of a child's ability to effectively perceive, analyze and use media information.

It is proven that the modern media space, taking into account the possible risks of children of senior preschool age staying in it, plays a significant role in the formation of social competence of children of senior preschool age by: providing access to a variety of information; promoting the development of communication skills; influencing the formation of empathy; supporting creative development; organizing learning through play; expanding the child's social ties.

Key words: children of senior preschool age, social competence, media space, media education, media literacy.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.44>

Канарова О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
і соціальної роботи
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)

Вознюк А.А.,

ст. викладач кафедри дошкільної освіти
Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

Ілішова О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного
університету (Запоріжжя, Україна)

Постановка проблеми. Актуальність проблеми впливу сучасного медіапростору на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку зумовлена кількома ключовими факторами. Сучасні діти все більше часу проводять з цифровими пристроями, що впливає на їхній соціальний досвід. Телебачення, Інтернет, соціальні мережі та відеоігри стають важливими джерелами інформації та соціального навчання. Відтак, медіаконтент має значний вплив на формування цінностей, поведінкових моделей і соціальних норм. Важливо взяти до уваги і той

факт, що діти дошкільного віку особливо вразливі до зовнішніх впливів, оскільки в цей період закладаються основи їхнього світогляду, коли діти починають усвідомлювати соціальні взаємодії. Медіапростір може або сприяти розвитку критичного мислення через доступ до різноманітної інформації, або навпаки – формувати спрощені або викривлені уявлення про світ, призводити до агресії або ізоляції. Таким чином, вплив медіапростору на дітей старшого дошкільного віку є актуальною темою для досліджень і розвитку освітніх стратегій, спрямованих на формування

гармонійної особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні проблема формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку досліджується багатьма науковцями, кожен з яких розглядає різні аспекти цього питання.

Складові та визначальні чинники формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку представлені в роботах О. Кожухівської, О. Максимової та ін. Формування основ соціальної компетентності дітей 5–6-ти років засобами казки в дошкільних навчальних закладах досліджували І. Воротинцева, О. Литвишко.

Вплив засобів масової інформації на розвиток дитини висвітлено в творах класика педагогіки В. Сухомлинського, а також у численних дослідженнях українських науковців, зокрема Р. Даниляк, В. Лизанчука, О. Невмержицької, Д. Попової, Т. Поясок, В. Скотного, Л. Чорної, С. Шандрук, П. Щербаня та інших. У їхніх працях підкреслюється недостатнє використання потенціалу медіа, зокрема друкованих видань, у вихованні дітей, а також необхідність усунення низькоякісної медійної продукції.

Особливу увагу вчених і педагогів-практиків привертає дошкільна медіаосвіта, яка розглядається в роботах Н. Ключко, К. Крутій, Т. Степанової та інших.

Суттєвим є інтерес науковців і до проблема впливу медіапростору на розвиток дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, О. Подліняєва та А. Хоменко обґрунтували наслідки впливу медіапростору на дітей дошкільного віку та окреслили шляхи забезпечення їхньої медіабезпеки.

О. Вознесенська розглядала вікові особливості взаємодії дитини з медіа та вплив медіапростору на світогляд, розвиток та психологічне благополуччя дитини дошкільного віку. О. Петрунко аналізувала соціалізаційні можливості мас-медіа та ризики медіа-соціалізації дітей дошкільного віку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проблема впливу сучасного медіапростору на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку досліджена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати особливості сучасного медіапростору як засобу формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для дитини старшого дошкільного віку характерними є психофізичні та особистісні досягнення, які проявляються у відносній автономності, самостійності у поведінці, готовності вирішувати прості побутові завдання, організовувати доступні види діяльності, а також у налагодженій взаємодії з однолітками та дорослими. Одним із важливих досягнень

цього віку також є формування соціальної компетентності.

Задля уточнення її змісту, актуалізуємо визначення поняття «соціалізація».

Т. Кравченко визначає соціалізацію як «процес засвоєння дитиною норм, правил, цінностей, моделей поведінки, формування основних параметрів особистості завдяки включенню в суспільне життя і творче виконання соціальних ролей» [7, с. 43]. І. Бех у своїх дослідженнях процесу соціалізації підкреслює, що високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують розвинену дорослу особистість і здатні надихати її на великі справи та благородні вчинки, не є природженими. Вони формуються і розвиваються саме у період дитинства [1].

Науковці підходять до терміну «соціалізація» як до складного процесу формування особистості, що відбувається через засвоєння норм, правил, цінностей і моделей поведінки та розглядається як комплексний процес, що включає як стихійне, так і цілеспрямоване засвоєння соціального досвіду, сприяючи розвитку особистості в контексті суспільства. Соціальний досвід, який сприяє саморозвитку та самореалізації дитини, формуючи її соціальну компетентність, як основу соціалізації розглядають також А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш [3].

Уточнимо сутність поняття «соціальна компетентність» дітей старшого дошкільного віку.

І. Бех описує психологічну структуру феномену «компетентність» як процес, у якому людина на певному етапі вікового розвитку засвоює різні практичні способи діяльності (комунікативні, соціально-кооперативні, предметно-перетворювальні тощо). Ці способи допомагають їй спочатку функціонувати в найближчому соціальному оточенні, а згодом – у ширшому середовищі, через метод проб і помилок або наслідування. У результаті формуються навички та вміння використовувати ці способи в конкретних ситуаціях, а також відповідні емпіричні знання [2, с. 26–27].

І. Холковська розглядає соціальну компетентність молодших школярів як складову ключових компетентностей, що відображає цінності, знання, вміння, здібності та особистісні якості, які забезпечують активність дитини у взаємодії з соціокультурною реальністю і сприяють формуванню інтеріоризованого соціального досвіду [12].

Як інтегральну властивість особистості, що охоплює емоційні, мотиваційні та характерологічні компоненти і проявляється через соціальну активність та гуманістичну спрямованість, трактують соціальну компетентність Н. Гавриш, А. Богуш, Л. Варяниця [3, с. 201].

М. Докторович, досліджуючи соціальну компетентність підлітків, розуміє її як здатність особистості адаптуватися до постійно змінних соціальних

умов і ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем [4, с. 25]. Вважаємо, що і дітей старшого дошкільного віку таке трактування досліджуваного феномену є актуальним.

С. Курінна, досліджуючи соціально-комунікативну компетентність дітей шести-семи років, визначає її як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими у міжособистісних стосунках і включає до її складу вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати емоційний стан себе та інших, а також обирати й застосовувати адекватні способи спілкування під час взаємодії [9, с. 10].

Узагальнюючи різні підходи до визначення терміна «соціальна компетентність дитини старшого дошкільного віку», можна зробити висновок, що науковці трактують її як інтегральну властивість, що охоплює емоційні, мотиваційні та характерологічні компоненти. Вона проявляється у здатності дитини до соціальної активності, гуманістичної спрямованості та ефективної взаємодії з оточенням. У цьому віці соціальна компетентність включає вміння адаптуватися до змінних умов соціального середовища, орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях, вибирати відповідні способи спілкування та успішно реалізовувати їх у взаємодії з однолітками та дорослими.

Соціальна компетентність дошкільника має інтегративний характер і включає кілька ключових компонентів, зміст яких, як зауважує О. Максимова, охоплює знання як результат духовної та практичної діяльності людей, виражений у формі системи фактів, уявлень, правил, законів і теорій; вміння належно виконувати певні дії, що формується через багаторазові тренування та створення умов для виконання цих дій не лише в звичних, а й у змінених ситуаціях; ставлення, тобто стійке емоційне налаштування дитини, пов'язане з її потребами, мотивами, цінностями і проявлене в поведінці [10].

Слід зауважити, що визначені компоненти соціальної компетентності дошкільника знаходяться на стадії формування, є нестійкими та залежать від дорослих, їхнього вміння зацікавити дитину навколишнім світом, організувати спілкування, допомогти зрозуміти систему цінностей, прийнятих у суспільстві, і сформувати відповідні моделі поведінки та емоційного реагування.

Аналізуючи підхід С. Кондратюк та В. Бутенко [5, с. 47] до обґрунтування педагогічних умов, необхідних для формування у дошкільника певного рівня соціальної компетентності у контексті вирішення проблеми впливу медіапростору на формування досліджуваної компетентності, можна виділити кілька важливих аспектів:

- цілеспрямована діяльність закладу дошкільної освіти. Для протидії негативному впливу медіапростору важливо, щоб заклад дошкільної

освіти мав чітко визначену стратегію формування соціальної компетентності, що включає впровадження програм медіаосвіти, які допомагають дітям критично сприймати інформацію, розвивати емпатію та вміння співпрацювати;

- створення єдиного простору розвитку дитини. Формування соціальної компетентності потребує узгодженої роботи не тільки в межах дошкільного закладу, а й із залученням інших суб'єктів соціального оточення, таких як сім'я, місцева громада, культурні та освітні установи, що створює відкрити освітню систему, де дитина може навчатися соціальних норм і правил у різних контекстах;

- організація різноманітної діяльності дитини. Значення має як вільна, так і спеціально організована діяльність. Взаємодія з однолітками та дорослими в різних соціальних ситуаціях дозволяє дітям набутти практичних соціальних навичок. Це важливо для активного включення в соціальні відносини та формування ініціативності, що допомагає уникнути проблем, пов'язаних із надмірним перебуванням у віртуальному світі.

Педагогічні умови, запропоновані С. Кондратюк і В. Бутенко, спрямовані на створення гармонійного середовища, яке допомагає дітям адаптуватися до сучасного медіапростору та розвивати соціальні навички, необхідні для повноцінного функціонування в суспільстві.

Отже, сучасні дошкільники активно освоюють медіапростір, який є невід'ємною частиною життя дошкільнят: він оточує їх удома (перегляд телевізора, робота з планшетом тощо), у дитячому садку (використання ІКТ), під час пересування з дитсадка додому чи до інших закладів (різноманітний рекламний контент) тощо. Якість взаємодії з медіапростором є двозначною. З одного боку, потреби дітей формують медіапростір, визначаючи контент і способи його споживання через різноманітні пристрої, адаптовані до вікових особливостей. З іншого боку, медіапростір впливає на формування потреб дитини, її художньо-естетичні вподобання, духовно-моральні цінності, загалом визначаючи напрямки її соціалізації.

З кінця ХХ століття в закладах освіти починає поширюватися термін «медіаосвіта». У новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні він визначається як складова освітнього процесу, яка спрямована на формування медіакультури в суспільстві, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасними медіа, що включає як традиційні засоби масової інформації (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (Інтернет, мобільна телефонія), з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [6].

І. Кузьма узагальнює, що термін «медіаосвіта» розглядається нині як педагогічний напрямок, що вивчає закономірності масової комунікації; як

практика підготовки дітей до ефективної взаємодії з новітніми технічними засобами; як науково-освітня сфера, метою якої є допомога індивідам у формуванні психологічного захисту від маніпуляцій з боку медіа, а також у розвитку інформаційної культури. А також як процес розвитку особистості через медіа з метою формування культури спілкування, критичного мислення, творчих і комунікативних здібностей, навчання самовираженню за допомогою медіатехніки [8, с. 11–12].

Як зауважує І. Кузьма, медіаосвіту в закладах дошкільної освіти можна трактувати як частину освітнього процесу з трикомпонентною структурою: навчання про медіа, навчання через медіа та для медіа. Реалізується вона через партнерство вихователів, батьків, дітей і передбачає формування критичного, усвідомленого та відповідального сприйняття інформації всіма учасниками взаємодії [8, с. 12].

У Концепції впровадження медіаосвіти медіаграмотність визначається як складова медіакультури, що включає вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, висловлювати себе через медіа, здобувати і критично оцінювати інформацію, розрізняти реальність і її віртуальні симуляції, а також розуміти владу, міфи й типи контролю, які культивують медіа [6].

Таким чином, медіаграмотність розглядається як результат медіаосвіти.

Близьким до поняття медіаграмотність є поняття інформаційна грамотність. Хоча ці поняття схожі, між ними є принципова відмінність: інформаційна грамотність передбачає вміння працювати з різними видами документальних інформаційних ресурсів і текстами (друкованими та електронними документами). Медіаграмотність, натомість, зосереджується на освоєнні медіатекстів, таких як телепередачі, відеокліпи, фільми, сайти тощо, де основну роль відіграють зображення, візуальні образи та зорові ряди. Така особливість медіатекстів є особливо важливою для дошкільнят, оскільки, в силу вікової специфіки, вони краще сприймають візуальні образи, ніж текстову інформацію. Завдяки розширеним можливостям самостійного управління функціями девайсів медіапростір має значну перевагу для дошкільнят порівняно з іншими способами отримання інформації, наприклад, читанням книг.

Взаємозв'язок між поняттями медіаосвіта, медіаграмотність, медіакультура дошкільника та медіапростір розкривається через їхню взаємодію у формуванні у дитини здатності ефективно сприймати, аналізувати та використовувати медійну інформацію. Медіапростір – це середовище, в якому функціонують різноманітні медіа, створюючи інформаційне поле, що впливає на розвиток дитини. Медіаграмотність допомагає дитині розуміти, критично аналізувати та використовувати

медіаконтент, формуючи навички орієнтування у медіапросторі. Медіакультура визначає систему цінностей, норм і правил, які впливають на сприйняття інформації, формуючи поведінку та моральні норми. Медіаосвіта – охоплює розвиток вміння аналізувати медіатексти, розуміти механізми впливу медіа на суспільство і особистість, а також навчання використанню медіазасобів для самовираження. Відповідно медіаосвіта, сприяючи формуванню медіакультури та медіаграмотності, готує особистість до свідомого і безпечного функціонування в медіапросторі, де інформація може бути маніпулятивною чи недостовірною. Крім того, медіаосвіта може допомогти вирішити такі серйозні проблеми, що виникають у дітей під час перебування в медіапросторі, як: втрата пізнавальних інтересів; зниження активності та якості інтелектуальної діяльності; «лінощі» психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви); наслідування дітьми асоціальної поведінки персонажів з віртуального світу; «віртуалізація» реального життя дітей, що призводить до руйнування соціальних зв'язків [11, с. 121].

Висновки. Відтак, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що сучасний медіапростір, за умов врахування можливих ризиків перебування в ньому дітей старшого дошкільного віку, відіграє значну роль у формуванні їхньої соціальної компетентності шляхом: забезпечення доступу до різноманітної інформації, яка сприяє розвитку кругозору, розуміння навколишнього світу та суспільних норм; сприяння розвитку комунікативних навичок (використання інтерактивних платформ та мультимедійних додатків допомагає дітям розвивати мовлення, вчитися виражати свої думки та емоції, що є важливою складовою соціальної компетентності); впливу на формування емпатії (завдяки доступу до мультфільмів, історій та програм, які висвітлюють різні ситуації і взаємодії між людьми, діти вчаться розуміти почуття інших, співпереживати, що сприяє розвитку емоційного інтелекту); підтримки творчого розвитку (медіаплатформи надають інструменти для створення власного контенту (малювання, створення відео, музики), що сприяє самовираженню та соціалізації через спільну творчість з однолітками); організації навчання через гру, що допомагає дітям навчатися соціальних норм та правил поведінки та полегшує адаптацію у соціумі; розширення соціальних зв'язків (завдяки медіа діти можуть спілкуватися з ровесниками не лише в реальному житті, а й онлайн, що розвиває їхні соціальні навички та вміння взаємодіяти з іншими).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст]: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с.

2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
3. Богуш А.М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку: монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін.; наук. ред. А. М. Богу ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. зі спец. 13.00.05. Київ. 2007. 19 с.
5. Кондратюк С.М., Бутенко В.Г. Особливості формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки». 2019. Вип. 12. С. 44–51.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiy
7. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. Монографія. Київ, 2009. 416 с.
8. Кузьма І.І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / За наук. ред. проф. Чайки В.М. Тернопіль: Осадця Ю.В., 2019. 188 с.
9. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. Слов'янський держ. педагогічний ун-т. Словянськ, 2004. 246 с.
10. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 229–234.
11. Подліняєва О., Хоменко А. Діти та медіапростір: вплив і захист. Педагогічні науки та освіта. 2023. Вип. XLII–XLIII. С. 119–124.
12. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 63–67.

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ – ВАЖЛИВА УМОВА ДОСЯГНЕННЯ ГАРМОНІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SELF-IMPROVEMENT IS AN IMPORTANT CONDITION FOR ACHIEVING HARMONY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRESCHOOL TEACHER

У статті обґрунтовано актуальність обраного аспекту дослідження, яка пояснюється потребою суспільства у професійно зрілих фахівцях, в тому числі й вихователя ЗДО. Методологічними засадами обраного аспекту вивчення є акмеологічний, компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівця дошкільної освіти.

Мета нашої статті: розглянути одну із важливих складових та умов досягнення гармонії в професійній діяльності вихователя ЗДО – самовдосконалення.

Наукова новизна дослідження полягає в наступному: обґрунтовано теоретико-методологічні засади та з'ясовано змістову характеристику дефініції, «самовдосконалення»; виокремлено структурні компоненти поняття «самовдосконалення»; виявлено специфіку досліджуваного феномена у взаємодії з важливими складовими професіоналізму вихователя ЗДО.

На основі глибокого теоретичного аналізу наукових напрацювань з'ясована сутність змісту поняття «самовдосконалення» у взаємозв'язку з такими, як «самореалізація», «самопізнання», «самовизначення», «само-освіта». Розкрито змістову характеристику досліджуваного феномену у контексті акмеологічного підходу.

Виокремлено основні складові самовдосконалення та структурні компоненти: діагностико-прогностичний, практико-процесуальний, аналітико-оцінний. У статті подано авторське бачення сутності самовдосконалення вихователя ЗДО як постійного руху до вершини професіоналізму.

У статті наголошується, що самовдосконалення охоплює всю систему життєдіяльності людини, а особливо проявляється у професійній діяльності, якій людина як правило, присвячує більшу частину свого життя.

Професіоналізм самовдосконалення в контексті нашого дослідження – це діяльність вихователя, яка збагачує його світогляд, розширює і оновлює знання, в цілому спрямовані на прогрес в інтелектуальному, морально-духовному аспекті. Самовдосконалення, безперечно, це рух до вершини зрілості.

Виокремлено основні умови успішності процесу форм самовдосконалення фахівця дошкільної освіти.

Зроблено виважені висновки, накреслені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: самовдосконалення, акмеологія, вихователь ЗДО, професіоналізм, гармонія, самоосвіта.

The article substantiates the relevance of the chosen aspect of the study, which is explained by the society's need for professionally mature specialists, including the educator of secondary education. The methodological foundations of the chosen aspect of study are the acmeological, competency-based approach to the professional training of a specialist in preschool education. The purpose of our article is to consider one of the important components and conditions for achieving harmony in the professional activity of a PE teacher – self-improvement. The scientific novelty of the research is as follows: the theoretical and methodological foundations are substantiated and the semantic characteristic of the definition, "self-improvement" is clarified; the structural components of the concept of "self-improvement" are allocated; the specificity of the phenomenon under study in interaction with important components of the professionalism of the PE teacher is revealed. On the basis of a deep theoretical analysis of scientific developments, the essence of the content of the concept of "self-improvement" in relation to such as "self-realization", "self-knowledge", "self-determination", "self-education" is clarified. The semantic characteristic of the phenomenon under study in the context of the acmeological approach is disclosed. The main components of self-improvement and structural components are allocated: diagnostic-prognostic, practical-procedural, analytical-evaluative.

The article emphasizes that self-improvement covers the entire system of human life, and is especially manifested in professional activity, to which a person, as a rule, devotes most of his life. Professionalism of self-improvement in the context of our study is the activity of the educator, which enriches his worldview, expands and updates knowledge, generally aimed at progress in the intellectual, moral and spiritual aspect. Self-improvement is undoubtedly a movement towards the pinnacle of maturity.

The article presents the author's vision of the essence of self-improvement of the PE teacher as a constant movement to the top of professionalism. The main conditions for the success of the process of forms of self-improvement of a specialist in preschool education have been allocated. Balanced conclusions have been made, prospects for further research have been outlined.

Key words: self-improvement, acmeology, PE teacher, professionalism, harmony, self-education.

УДК 37.01.09
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.45>

Мельник І.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Федун О.В.,
керівник гуртка раннього розвитку
дитини
Центру позашкільної освіти
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку освіти посилюється увага до підготовки фахівця в тому числі й вихователя ЗДО. В умовах пріоритету особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу в освітньому просторі зростає роль

особистості педагога, актуалізується питання його професійної діяльності та індивідуальності.

Відомо, що специфікою педагогічної діяльності є постійне самовдосконалення виховання, підвищення рівня його кваліфікації. З огляду на це актуальним є звернення до акмеології, метою якої визначено вдосконалення особистості, допомога

в досягненні нею вершин фізичного, духовного, морального й професійного розвитку.

Ідея професійного самовдосконалення особистості в непростих умовах сьогодення набуває практичного значення, сприяє утвердженню педагогіки гуманізму, забезпечує мінімальний розрив між генерацією нових знань, технологій та їх застосуванням на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади акмеології як науки, акмеологічні підходи у професійній діяльності педагога обгрунтовані у працях Г.С. Данілової, А.О. Деркача, С.Д. Пожарського, О.А. Дубасенюк, С.С. Пальчевського, В.В. Панчука, В.В. Рибалки та ін.

Автори доходять висновку, що професіоналізм педагога – явище складне і потребує комплексного вивчення.

Очевидною є проблема самовдосконалення вихователя ЗДО, вирішення якої зумовлюють суспільні процеси, що задають освіті нові вектори розвитку.

Питання професійного саморозвитку самовдосконалення відображені в роботах І. Зязюна, О.А. Дубасенюк, В. Кременя, М. Євтуха, Л. Лунаковської, Е. Пінковської, Ю. Барабаша, С.О. Сисоєвої, В.А. Ковальчук.

Безпосередньо проблеми самовдосконалення фахівця дошкільної освіти у контексті його професійної підготовки розглядають у своїх дослідженнях Г. Беленька, Н. Гузій, А. Богуш, Т. Поніманська, О. Семенова.

Траєкторія теоретичного розгляду феномена самовдосконалення у сучасній педагогіці та технології охоплює низку досліджень, присвячених обгрунтуванню пов'язаних із ним таких понять, як «саморозвиток», «самопізнання», «самоосвіта», «самовизначення».

Об'єднуючим для переважної більшості досліджень є розгляд самовдосконалення як складової підструктури професіоналізму педагога (І. Зязюн, О. Дубасенюк, В. Купрієвич, О. Ковальчук, Е. Пінковська).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відсутність ґрунтовних досліджень сутності самовдосконалення вихователя ЗДО, механізмів його формування актуалізують заявлений нами аспект проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета нашої статті: розглянути одну із важливих складових та умов досягнення гармонії в професійній діяльності вихователя ЗДО – самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доведено, що професіоналізм тісно пов'язаний з реалізацією людиною своїх внутрішніх та зовнішніх резервів, можливостей у процесі професійної діяльності. Тому очевидним є взаємозв'язок між рівнем професіоналізму вихователя та його

особистісного потенціалу як можливості самовдосконалення.

Професіоналізм самовдосконалення в контексті нашого дослідження – це діяльність вихователя, яка збагачує його світогляд, розширює і оновлює знання, в цілому спрямовані на прогрес в інтелектуальному, морально-духовному аспекті. Самовдосконалення, безперечно, це рух до вершини зрілості.

Конструктивною і слушною є думка науковців щодо співвідношення «акме» та розвитку педагога-професіонала (О. Дубасенюк, А. Деркач, В. Рибалки).

Відомо, що питання самовдосконалення і реалізації навичок творчого потенціалу особистості вивчає акмеологія (від грец. акме – вершина). Вивченню акмеологічної проблематики присвячені дослідження А. Деркача, О. Дубасенюк, Г. Данілової, В. Рибалки. На сьогоднішній день чітко виділяються професійна акмеологія та особистісна. Якщо професійна пов'язана із зростанням професіоналізму, розквітом сил і можливостей людини на вершині діяльності, включаючи самовдосконалення, то акмеологія особистості вивчає закономірності досягнення акме фізичного, духовного, інтелектуального розвитку людини.

Професія педагога має свою специфіку: він працює в системі «Людина-людина», а значить його особистість є потенційним «робочим інструментом». Професійний результат прямо залежить від досконалості цього інструменту. Саме в педагогічній професії особистісний ріст – важлива умова досягнення вершини професіоналізму.

Зауважимо, що маловідомий прикарпатський поет-самоучка Осип Мошура ще задовго до формування акмеології як науки вивів свою формулу гармонії, яка допомагала йому йти вперед. Сутність гармонії поет розумів у єдності якісної та кількісної досконалості. О. Мошура був переконаний, що лише сильна фізично й духовно людина має право жити і множитися [2].

У свій час В.Сухомлинський порівнював працю вчителя із професією майстра-скульптора, який творить людину майбутнього. Особливо суттєвою є думка вченого про необхідність узгодженості дій вчителя -гармонія творення людини, «чутливим, мудрим, досвідченим, обережним і сміливим диригентом цієї гармонії» Василь Олександрович називає педагога» [3, с. 149]. Ми переконані, що вказане міркування ученого цілком вмотивовано транслювати і на вихователя ЗДО.

Відомо, що досягнення високого рівня професійної майстерності можливе лише за умови постійної, цілеспрямованої роботи над собою. Відтак значущими для кожного фахівця, а особливо для вихователя є саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта.

Самоосвіта, самовдосконалення розуміються як вид вільної духовної діяльності, вільний шлях

до прискореного саморозвитку, що є цілою системою цілеспрямованого, розумного формування людиною різних сторін свого духовного «Я».

Зазначимо, що самовдосконалення – складний, динамічний і багатоаспектний процес. Це і поповнення ресурсів інтелекту (розвиток мислення, пам'яті, уваги), фізичне вдосконалення, збагачення духовного світу, усвідомлення необхідності постійної освіти, навчання і праці. Сюди включаються і розвиток рефлексивних здібностей, здатності прогнозувати, діагностувати, культура спілкування, вміння встановлювати контакт з аудиторією з партнерами у спілкуванні, налагоджувати взаємостосунки у колективі, вміння організувати час свого життя як простір безперервного загальнокультурного й професійного самовдосконалення, формування культури звичок, культури здоров'я, праці, відпочинку всього життя. Не менш значущим є вироблення своєї позиції в житті, усвідомлення її, завдань, поставлених перед собою, і діяти відповідно до них.

З огляду на творчий аспект педагогічної праці, її нестандартність, потребу діяти не за шаблоном додамо, що самовдосконалення – це робота над формуванням себе не тільки як професіонала, а як особистості – здібної та творчої, це цілеспрямований внутрішній пошук.

Істотним вважаємо взаємозв'язок самовдосконалення із самовизначенням, основою якого є орієнтація не на пізнання і володіння, а взаєморозуміння. Важливо в цьому сенсі усвідомлення особистістю своєї власної позиції, осмислення своїх та чужих цінностей, вибір цілей і засобів поведінки за конкретних обставин життя, вміння виявляти й утверджувати себе у різних життєвих ситуаціях щодо вихователя, чи у спілкуванні з дітьми, батьками. Головне, відноситися до вихованця як до людини – найвищої цінності на Землі.

Водночас теорія і практика доводять, що самовдосконалення є відображенням інтегративного, творчого процесу свідомого особистісного становлення, професійно-особистісного саморозвитку. В основі цього процесу лежать самопізнання, самоорганізація, самооцінка. Адже вмотивована, активна та системна самоосвіта здатна забезпечити перехід на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень, сприяє професійному росту.

Відомо, що навчальний заклад будь-якого рівня дає тільки основу освіти, яка має продовжуватися і здійснюватися у подальшому самостійними зусиллями шляхом самонавчання та самовиховання.

Доведено, що в сучасних умовах найбільших успіхів досягають люди, які оволоділи мистецтвом життя на Землі, стали справжніми професіоналами лише тому, що керуються високими духовними принципами і якостями (віра, добро, честь, відданість, гідність, благородство).

Цінними у такому контексті відзначаємо міркування Василенка В.М.: «сучасна освіта готує

спеціалістів відповідних професій, однак виховання (формування домінантних духовних цінностей, принципів, особистісних якостей людьми) не здійснюється цілеспрямовано, не контролюється державою і освітою. Мистецтвом життя людина оволодіває сама, і не завжди успішно» [4, с. 165].

Ми підтримуємо позицію автора того, що вирішення ключових проблем суспільства полягає в розвитку його духовності, проникнення духовних знань у всі сфери.

Нам імпонує наукова позиція В.О.Купрієвич щодо сутності самовдосконалення. автор розуміє це поняття як найбільш адекватну форму розвитку, як цілісну нелінійну систему вмінь та якостей, «як внутрішній процес цілеспрямованої роботи над собою, що відображає вищий рівень саморуху на основі інтегральної взаємодії самопізнання та самовдосконалення, ціннісно-вмотивованої професійної діяльності, здатності самостійно визначити концепцію власного особистісно-професійного зростання на основі аксіоматичного, акмеологічного, компетентнісного, культурологічного, антропологічного, особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного, синергетичного підходів» [5, с. 54–55].

Оскільки самовдосконалення тісно пов'язане із самоосвітою вважаємо за доцільне звернутися до визначення змісту дефініцій «самоосвіта».

На думку І.Радюк «самоосвіта є складним, поліфункціональним неперервним інтелектуально-вольовим процесом, спрямованим на пошук, засвоєння та практичне застосування особистістю необхідної інформації, який забезпечується низкою емоційно-мотиваційних, психолого-педагогічних і соціальних чинників» [6, с. 166]. Ми підтримуємо позицію автора в тому, що самоосвіта є внутрішньою особистісною діяльністю, спрямованою на саморозвиток і самовдосконалення, в тому числі й на професійне.

Поділяємо думку багатьох дослідників, що самовдосконалення є важливою складовою професіоналізму педагога, в нашому контексті вихователя ЗДО. Водночас процес самовдосконалення педагога – складний і безперервний. Особистісне професійне зростання вихователя сприяє успішній динаміці його професійного потенціалу.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на такий важливий мотиваційний механізм самовдосконалення й самоосвіти вихователя ЗДО як арсенал матеріальних та моральних стимулів, які позитивно сприятимуть підвищенню професіоналізму педагога, вияву його творчих здібностей, творчій активності.

Належна мотивація праці педагога, безперечно впливатиме на підвищення рівня його інтелекту, опанування сучасними методиками навчання і виховання.

За визначенням О. Рудницької «мотиви поділяються на внутрішні, пов'язані зі змістом діяльності та її вдосконаленням, і на зовнішні (соціальні), що виражають прагнення досягти певну позицію у системі суспільних відносин [7, с. 95].

Тобто, ця група мотивів пов'язана із характером діяльності, формами і рівнями її вираження, що залежать передусім від особистості педагога. Тому необхідними умовами розвитку позитивної мотивації діяльності вихователя ЗДО є забезпечення відповідних умов для вираження змісту його діяльності. Відтак, вочевидь актуальними створення інтелектуально-креативного середовища, яке є визначальним в успішності максимальної реалізації особистістю творчості, таланту, успіхів, самостійності, ініціативності, наявних життєвих перспектив (кар'єрний ріст), можливості самоствердження, спонукання до творчого самовираження.

Вагомими у праці педагогів ЗДО є як матеріальні, так і нематеріальні (моральні стимули), що спонукають до підвищення ефективності їх праці.

Ми погоджуємося з позицією Н.В. Житник [8] щодо неадекватного рівня оплати науково-педагогічних працівників у порівнянні з їх внеском у формування кадрового потенціалу країни, еліти нації. На сьогоднішній день досить мізерною є заробітна плата працівників дошкільної освіти, яка аж ніяк не може розглядатися стимулом до професійного росту педагога чи матеріальною винагородою його праці.

На нашу думку, суттєвою спонукою вихователя ЗДО до підвищення його творчого потенціалу, професійної майстерності може бути передусім увага, довіра з боку керівника закладу, органів управління освітою. Серед суттєвих прийомів нематеріального стимулювання професійної діяльності працівника дошкільця ми виділяємо: схвалення його успіхів, досягнень, повідомлення про це на конференції, місцевих ЗМІ, методичні раді, наказ з оголошенням подяки до Дня дошкільця, Дня працівника освіти та ін.

В умовах економічної кризи в країні, безумовно, важко говорити про матеріальні стимули. Однак і тут можна знайти вихід. Наприклад, давати змогу працювати за сумісництвом, введення номінації «Кращий вихователь року», «Кращий вихователь міста» та ін.

Узагальнення проаналізованих підходів науковців (М.П. Євтуха, Е.А. Пінковської, Т.В. Черкашиної, В.О. Купрієвич щодо змісту досліджуваного феномена дає змогу стверджувати, що більшість дослідників розуміють самовдосконалення як багатоструктурне і багатокомпонентне утворення.

Наше бачення структури досліджуваного поняття дозволяє виділити ключові складові: позитивне ставлення та наявність стійких мотивів до професійної діяльності, розвиток педагогічних здібностей, професійно-педагогічних знань, вмінь

та навичок, умінь застосовувати їх на практиці, професійно важливі якості особистості.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, можна резюмувати, що самовдосконалення вихователя ЗДО – це постійний, цілеспрямований процес роботи над собою. Водночас це необхідний етап забезпечення його акме й досягнення гармонії в професійній діяльності.

Самовдосконалення – це і самоаналіз, самовиховання, самооцінка. Це довготривалий процес самозміни у власному і професійному «Я», динамічний і багатоаспектний процес, пов'язаний з постійною роботою над підвищенням рівня знань, професійної і загальної культури, ерудиції, збагачення духовного, фізичного й інтелектуального розвитку. Це складний шлях невпинної праці й творчого зростання, постійне прагнення досягнути висот професійного ідеалу, саморозкриття власних потенцій, саморух до висот професіоналізму. Професійне самовдосконалення – процес інтеграції особистісного і професійного зростання.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні специфіки управління самовдосконалення педагога, шляхів оптимізації цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Федунь М.Р. Мемуарні свідчення поета-самоучки Осипа Мошури про одне з основних понять акмеології – «гармонія» / *Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму*. Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2008. С. 382–382.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. К.: Рад. школа, 1988. 304 с.
3. Василенко В.М. Реалізація проєкта «Духовне відродження людини і суспільства». *Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму*. Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2008. С. 165–169.
4. Купрієвич В.О. Практичний аспект педагогічної системи професійного самовдосконалення особистості. *Педагогіка і психологія*. 31 березня – 1 квітня 2017. С. 54–56.
5. Радюк Г.І. Готовність вчителів початкової школи до самоосвіти як складова їхньої професійної підготовки. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції*. 12–15 жовтня 2020 року. Луцьк. С. 166–169.
6. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2005. 360 с.
7. Житник Н.В. Мотивація викладацьких кадрів як фактор розвитку ВНЗ. 36. наук. праць. *Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції*. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2009. С. 60–63.
8. Євтух Н.Б., Пінковська Е.А., Черкашина Т.В. Методики особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності на основах самопізнання. Навч.-метод. посібник. Черкаси: вид. Чабаненко Ю.А., 2016. 408 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ

FORMING A POSITIVE ATTITUDE IN SIXTH-YEAR-OLD CHILDREN TOWARDS HEALTH-PROTECTING TRADITIONS

Статтю присвячено дослідженню особливостей формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій. Визначено важливість проблеми дослідження. Окреслено теоретико-методичні засади формування досліджуваного ставлення в дітей означеного віку. Уточнено сутність допитих до основного поняття дослідження термінів та зміст його базового поняття «позитивне ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій». Підфунтамент розробки та впровадження змісту формування пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку визначено Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2025), Державний стандарт дошкільної освіти України (2021) та освітню програму для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (2020). Окреслено критерії (когнітивний, емоційний, діяльнісний), показники, сформульовано рівні розвитку ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій. Визначено методи наукового дослідження (бесіда, спостереження), які було застосовано на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Узагальнено результати констатувального етапу експерименту, які довели необхідність розробки та впровадження експериментально-педагогічної діяльності. Розкрито зміст формувального етапу експерименту на основі застосування алгоритмів освітньої взаємодії вихователя з дітьми шостого року життя (міні-лекції, бесіди, вікторини, ігри, казки, загадки тощо); українських народних рухливих ігор на свіжому повітрі; рухливих вправ, які базуються на українських народних іграх та обрядах; самостійних ігор для дітей шостого року життя (сюжетно-рольові; ігри-драматизації); ігрових вправ та головоломок; мистецько-творчої діяльності тощо. На засадах аналізу результатів контрольної етапу експерименту доведено актуальність та ефективність здійсненої освітньої експериментальної діяльності. Перспективи наукових розвідок полягають в необхідності подальших розробок і впровадження науково-методичного супроводу формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій.

Ключові слова: позитивне ставлення, діти шостого року життя, здоров'язбережувальні традиції, здоров'язбережувальна компетентність, формування, когнітивний критерій, емоційний критерій, діяльнісний критерій, показники, констатувальний етап

експерименту, формувальний етап експерименту, контрольний етап експерименту.

The article is devoted to the study of the features of the formation of a positive attitude of children of the sixth year of life to health-preserving traditions. The importance of the research problem is determined. The theoretical and methodological principles of the formation of the studied attitude in children of the specified age are outlined. The essence of the terms related to the main concept of the study and the content of its basic concept "positive attitude of children of the sixth year of life to health-preserving traditions" are specified. The basis for the development and implementation of the content of the formation of cognitive activity in children of senior preschool age are the Laws of Ukraine "On education" (2017), "On Preschool Education" (2025), the State Standard of Preschool Education of Ukraine (2021) and the educational program for children from 2 to 7 years old "Child" (2020). The criteria (cognitive, emotional, activity), indicators are outlined, and the levels of development of the attitude of children of the sixth year of life to health-preserving traditions are characterized. The methods of scientific research (conversation, observation) that were applied at the ascertaining and control stages of the study were determined. The results of the ascertaining stage of the experiment were summarized, which proved the need to develop and implement experimental and pedagogical activities. The content of the formative stage of the experiment was revealed based on the application of algorithms of educational interaction of the educator with children of the sixth year of life (mini-lectures, conversations, quizzes, games, fairy tales, riddles, etc.); Ukrainian folk outdoor games; outdoor exercises based on Ukrainian folk games and rituals; independent games for children of the sixth year of life (story-role-playing; dramatization games); game exercises and puzzles; artistic and creative activities, etc. Based on the analysis of the results of the control stage of the experiment, the relevance and effectiveness of the educational experimental activities carried out were proven. The prospects of scientific explorations lie in the need for further development and implementation of scientific and methodological support for the formation of a positive attitude of children of the sixth year of life to health-preserving traditions.

Key words: positive attitude, children of the sixth year of life, health-preserving traditions, health-preserving competence, formation, cognitive criterion, emotional criterion, activity criterion, indicators, ascertaining stage of the experiment, forming stage of the experiment, control stage of the experiment.

УДК 373.2.015.3:159.937:004.032.6
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.46>

Пономаренко Т.О.,
докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасному вітчизняному соціумі спостерігається негативна тенденція стосовно погіршення здоров'я дітей раннього та дошкільного віку, зокрема дітей шостого року життя. Причинами

означеного феномену визначаються екологічні проблеми; агресивне соціальне середовище (конфлікти в сім'ї, родині, зловживання батьків алкогольними напоями тощо); санітарно-гігієнічні проблеми в суспільстві, сім'ї, родині; не завжди

задовільне медичне обслуговування, зокрема матерів та дітей; недостатньо якісне їх харчування; незадовільна рухова активність дітей; зростання психологічного, емоційного тиску та навантаження в соціумі та сім'ї тощо.

Одним із важливих чинників запобігання погіршенню здоров'я дітей, ефективному розвитку їх свідомого й відповідального ставлення до здоров'я є дотримання традицій здоров'язбереження. Адже усвідомлення та прийняття дитиною традицій народу, сім'ї, родини щодо збереження й зміцнення здоров'я впливають на рівень розвитку її здоров'язбережувальної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Певні питання проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного віку досліджували українські науковці Т. Андрющенко, Р. Бедрань, О. Венгловська, Л. Гаращенко, О. Половіна, О. Савченко, Т. Усенко та інші. Питаннями пошуку ефективних методів і засобів формування свідомого прагнення дітей до здоров'язбережувальної поведінки, досвіду їх здоров'язбережувальної діяльності займалися Т. Бабюк, О. Казанічер, А. Кошель, І. Папроцька, С. Пехарева, Т. Шепеленко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати аналізу наукових досліджень, що представлені вище, обґрунтовують наявність теоретико-методичних засад, необхідних для вирішення проблеми дослідження. Разом з тим проблема формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій цілеспрямовано не досліджувалася, тож є актуальною для виховання та розвитку дітей в умовах закладу дошкільної освіти, сім'ї та родини.

Метою статті є дослідження особливостей формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій.

Виклад основного матеріалу. В основних нормативно-правових документах (Закони України «Про світу» (2017) [10], «Про дошкільну освіту» (2025) [8], Державному стандарті дошкільної освіти (ДСДО, 2021) [9], освітній програмі для дітей від двох до семи років «Дитина» [4] визначено вимоги щодо формування здорового способу життя й ціннісного ставлення до здоров'я в дітей дошкільного віку, зокрема в дітей шостого року життя. Зокрема, в ДСДО (2021) [9] окреслено зміст здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, який визначається як здатність до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації, сформованість ставлень та цінностей, спрямованих на дотримання навичок здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я як власного, так і інших дітей та дорослих, у повсякденній життєдіяльності.

Здоров'я розглядається як стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, який забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням.

С. Пехарева зазначає, що фундамент здоров'я закладається в перші роки життя дитини. У цей період починають розвиватися особистісні якості, інтелект, менталітет, формується й спосіб майбутнього життя людини [7].

Одним із важливих засобів формування свідомого ставлення до власного здоров'я та бажання дотримуватися засад здорового способу життя є актуалізація здоров'язбережувальних традицій. Традиції – досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що складаються історично й передаються з покоління в покоління [12]. Вони допомагають молодому поколінню розуміти та приймати культуру свого народу, допомагають усвідомити особливості життя предків, набувати власну систему цінностей.

Здоров'язбережувальні традиції є важливою складовою будь-якої культури, що відображає стан соціальної системи та динаміку її розвитку, які виникають внаслідок наявності спеціалізованих знань, фізичної активності, соціально-духовних цінностей, мотиваційно-ціннісної орієнтації, набутих у процесі освіти. Актуалізація здоров'язбережувальних традицій забезпечує якість життєдіяльності та фізичне благополуччя [13].

Спираючись на представленні вище визначення, можемо окреслити зміст поняття «здоров'язбережувальні традиції» – це сукупність звичаїв, смаків, ритуалів та інших норм, які передаються від покоління до покоління у межах світової, національної спільнот та реалізуються в межах певного соціуму, сім'ї, родини, сприяючи зміцненню фізичного та психічного здоров'я особистості та формуванню її здоров'язбережувальної компетентності, здорового способу життя.

Сутністю особистості є її ставлення до довкілля, що визначає її як активного суб'єкта з власними вибірковими внутрішніми переживаннями та зовнішніми діями. Саме ставлення до різних аспектів довкілля визначає активність і поведінку людини. При цьому термін «ставлення» розкривається як потенціал, який проявляється в свідомому та активному виборі особистістю переживань та дій, заснований на її індивідуальному та соціальному досвіді [5].

Позитивне ставлення (до когось, чогось) – це наявність сприятливого, оптимістичного уявлення, емоцій або поглядів щодо певного суб'єкта, об'єкта або явища. Воно включає в себе схильність зосереджуватися на позитивних аспектах, можливостях певних суб'єктів, об'єктів, явищ, базується на дотриманні певних норм моралі. Позитивне ставлення може сприяти підвищенню настрою,

збільшенню мотивації та покращенню загального самопочуття дитини [11].

Основаючись на вищезазначеному, вважаємо можливим дійти висновку, що позитивне ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій узагальнює наявність уявлень, емоцій щодо цих традицій, уміння застосовувати в різних видах діяльності традиційний досвід здоров'язбереження. Воно включає схильність розуміти та цінувати значення цих традицій для збереження та підтримки фізичного, психічного та соціального благополуччя у межах національної спільноти, сім'ї, родини. Позитивне ставлення сприяє збереженню цих традицій, поглибленню уявлень про них, а також створенню сприятливого середовища для їх передачі та практикування в майбутніх поколіннях.

Процес формування ціннісного ставлення дітей до здоров'я, бажання його змінювати та зберігати, опираючись в здоров'язбережувальні традиції народу, сім'ї, родини розуміється в дослідженні Н. Ясінської [15] як цілеспрямований процес організації сприяння тому, щоб діти усвідомили здоров'я як найвищу життєву цінність, переконалися в потребі дбати про нього шляхом дотримання правил здорового способу життя.

Т. Андрющенко [1], Л. Гаращенко [3] наголошують на важливості формування здорової поведінки в дітей, на формуванні в них свідомого та ціннісного ставлення до власного здоров'я, на розвитку позитивних емоцій щодо традицій здоров'язбереження. Вони визначають означену діяльність як системні освітні впливи, спрямовані на вироблення позиції особистості щодо власного здоров'я у спеціально створених умовах.

О. Хрущ [14] вказує, що збереження фізичного й психічного здоров'я дітей потребує належного здоров'язбережувального середовища в закладі освіти. Педагогічні інновації та сучасні технології в освітній діяльності мають передбачати як освітні завдання, так і включати здоров'язбережувальну складову.

Г. Беленька, О. Богініч, М. Машовець [2] наголошують, що для підтримання та збереження здоров'я дітей дошкільного віку, формування їх позитивного ставлення до традицій здоров'язбереження є важливим формування життєвих навичок прийняття оздоровчих рішень, які сприятимуть їх здоров'ю. Батьки або опікуни, що їх замінюють, та інші близькі люди дитини, що її оточують, є її першими вихователями, тому вони несуть відповідальність за впровадження основних цінностей життя у повсякденність дитини. До провідних засобів, що сприяють формуванню в дітей свідомого ставлення до здоров'я, розвитку ініціативи й творчості у сфері збереження здоров'я, позитивного ставлення до дотримання традицій здоров'язбереження, автори відносять

такі: орієнтація на повноцінне життя та здоров'я; на фізичне, психологічне, духовне та соціальне вдосконалення; на життєву мету, яка полягає в прагненні бути здоровим, визначати власний життєвий шлях та прагнути до ідеалу тощо.

Ефективними методами формування позитивного ставлення дітей до традицій здоров'язбереження, мотивації до збереження здоров'я та дотримання основ здорового способу життя Н. Лісневська [6] називає: фізкультурні та валеологічні освітні взаємодії, рухливі, дидактичні, сюжетно-рольові ігри; гімнастику (ранкова й після денного сну); бесіди, перегляд мультфільмів здоров'язбережувальної тематики; читання та обговорення творів художньої літератури; вирішення проблемних ситуацій; наслідування прикладу дорослих; ознайомлення дітей з особливостями зміцнення здоров'я прадавніх українців тощо.

Також доцільними визначаються валеологічні та дидактичні ігри, які вдосконалюють отримані дітьми знання, сприяють формуванню умінь і навичок збереження, укріплення власного здоров'я, мотивують дізнаватися та підтримувати національні та сімейні традиції здоров'язбереження.

Для виявлення рівня сформованості ставлення дітей до здоров'язбережувальних традицій було організовано експериментально-педагогічну діяльність в умовах закладу дошкільної освіти (експериментальна група у складі 15 дітей; контрольна група вмістила 20 дітей).

На засадах аналізу психолого-педагогічної літератури з метою виявлення рівня сформованості ставлення дітей до здоров'язбережувальних традицій було визначено такі критерії: когнітивний, емоційний, діяльнісний. Окреслені критерії розкриваються через показники, відповідно до яких виділено високий, середній та низький рівні їх розвитку. Розроблені критерії, показники та рівні сформованості ставлення дітей до здоров'язбережувальних традицій представлено в таблиці 1.

Для виявлення рівня сформованості ставлення дітей до здоров'язбережувальних традицій було застосовано такі методи наукового дослідження як бесіда та спостереження. Діагностичний матеріал розроблявся з опорою на зміст ДСДО (2021) [9] – освітній напрям «Особистість дитини»; «Здоров'язбережувальна компетентність» та освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» (2020) [4].

Аналіз отриманих даних щодо рівня сформованості ставлення дітей до здоров'язбережувальних традицій в експериментальній і контрольній групах дав змогу констатувати: високий рівень розвитку позитивного ставлення до здоров'язбережувальних традицій виявлено у 26,7% дітей експериментальної та 28,4% дітей контрольної груп; середній рівень – у 40,0% дітей експериментальної та 43,4% дітей контрольної груп; низький – у 33,3% дітей

Критерії, показники та рівні сформованості ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Когнітивний	Дитина знає про традиції здоров'язбереження; необхідність і доцільність їх дотримання	Дитина недостатньо знає про здоров'язбереження; необхідність і доцільність їх дотримання	Дитина не знає про традиції здоров'язбереження; про необхідність і доцільність їх дотримання
Емоційний	Дитина виявляє інтерес до пізнання здоров'язбережувальних традицій та поважне ставлення до людей, які дотримуються цих традицій; відчуває гордість за їх дотримання	Дитина недостатньо виявляє інтерес до пізнання здоров'язбережувальних традицій та поважне ставлення до людей, які дотримуються цих традицій; недостатньо відчуває гордість за їх дотримання	Дитина не виявляє інтерес до пізнання здоров'язбережувальних традицій та поважне ставлення до людей, які дотримуються цих традицій; не відчуває гордості за їх дотримання
Діяльнісний	Дитина вміє оцінювати власні вчинки відповідно до дотримання здоров'язбережувальних традицій; прогнозувати можливі варіанти їх дотримання; дотримуватися їх в різних видах діяльності	Дитина недостатньо вміє оцінювати власні вчинки відповідно до дотримання здоров'язбережувальних традицій; прогнозувати можливі варіанти їх дотримання; дотримуватися їх в різних видах діяльності	Дитина не вміє оцінювати власні вчинки відповідно до дотримання здоров'язбережувальних традицій; прогнозувати можливі варіанти їх дотримання; дотримуватися їх в різних видах діяльності

експериментальної й 28,2% дітей контрольної груп, що засвідчило необхідність проведення формульованого етапу експерименту.

У процесі експериментально-педагогічної діяльності було застосовано: алгоритми освітньої взаємодії вихователя з дітьми шостого року життя (міні-лекції, бесіди, вікторини, ігри, казки, загадки тощо), що сприяло збагаченню досвіду дітей про культурну спадщину здоров'язбереження; українські народні рухливі ігри на свіжому повітрі («Ведмедик і бджілки», «Коло обіймів», «Лисички і кури», «Гра в кульки», «Вітерці», «Гра в хустинку», «Пісок та вода», «Василина», «У зайчика», «Той буде їсти, хто поспішить сісти», «Пень», «Пісенні кола» та інші; рухливі вправи, які базуються на українських народних іграх та обрядах («Гонитва за кульбабками», «Гопак», «Жеребкування», «Забіг за калиною», «Забава з м'ячем», «Козацькі забави», «Українські вправи для здоров'я» та інші); самостійні ігри для дітей шостого року життя: сюжетно-рольові ігри «Тваринна ферма», «Травник і пацієнт», «Баня», «Святкування Водохреща», «Пекарі млинців», «Віночок» та інші); ігри-драматизації «Дійство на сільському ринку», «Відвідування лікаря», «Пікнік зі

здоровою їжею», «Особиста гігієна вранці», «Захист від хвороб» та інші; ігрові вправи та головоломки «Пошук трав із лікарськими властивостями», «Збирай мед зі свого вулику», «Харчові традиції», «Загадки здоров'я», «Пошук витоків традицій», «Словничок здоров'я» та інші; мистецько-творчу діяльність: малювання («Подорож у минуле», «Посмішка та радість», «Здорова сім'я», «Заходи з безпеки»); аплікація («Здорова їжа», «Фізична активність», «Гігієна», «Ліки та трави»); ліплення («Фрукти й овочі», «Група людей, які займаються фізичною активністю», «Символи Здоров'я», «Традиційні ляльки»); дітям пропонували створювати малюнки або аплікації, які відображають здоровий спосіб життя та здоров'язбережувальні традиції, а також проводили освітню взаємодію з ліплення, під час якої діти створювали мініатюрні моделі символів здорового способу життя.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту дозволив оцінити сформованість ставлення дітей експериментальної та контрольної груп до здоров'язбережувальних традицій після завершення формульованого експерименту, що засвідчено в таблиці 2.

Таблиця 2

Співвідношення рівнів розвитку позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій

Рівні	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	До	Після		До	Після	
Низький	33,3%	14,2%	-19,1	28,2%	18,8%	-9,4
Середній	40,0%	51,3%	+11,3	43,4%	48,5%	+5,1
Високий	26,7%	34,5%	+7,8	28,4%	32,7%	+4,3

Згідно з даними, представленими в таблиці, вважаємо можливим констатувати, що розроблена й упроваджена експериментально-педагогічна діяльність в умовах закладу дошкільної освіти з формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій є ефективною, що зумовлює доцільність її впровадження в практику дошкільної освіти.

Висновки. Окреслено важливість, теоретичні, методичні основи формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій. Уточнено сутність дотичних до основного поняття дослідження термінів та зміст його базового поняття «позитивне ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій». Визначено теоретичне підґрунтя формування досліджуваного ставлення. Окреслено критерії (когнітивний, емоційний, діяльнісний), показники, схарактеризовано рівні розвитку ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій. Визначено методи наукового дослідження, які було застосовано на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Узагальнено результати констатувального етапу експерименту та розкрито зміст формувального етапу. Доведено актуальність та ефективність здійсненої освітньої діяльності. Перспективи наукових розвідок полягають у необхідності подальших розробок і впровадження науково-методичного супроводу формування позитивного ставлення дітей шостого року життя до здоров'язбережувальних традицій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко Т. К. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Умань, 2015. 40 с.
2. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини : монографія. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.
3. Гаращенко Л., Левченко О. Педагогічні умови забезпечення активного рухового режиму в умовах закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22 (1). С. 174–177. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32120/> (дата звернення: 17.04.2023).
4. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін. ; наук. ред. Г. В. Беленька ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Єжова О. О. Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 3(5). С. 45–55.
6. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2016. 24 с.
7. Пехарева С. В. Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 1. С. 84–87.
8. Про дошкільну освіту : Закон України, док. № 3788-IX, чинний, поточна редакція від 01.01.2025, підстава – 4059-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 27.01.2025).
9. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 28.01.2025).
10. Про освіту : Закон України, док. № 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 04.01.2024. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.01.2024).
11. Рейпольська О. Д. Особливості розвитку особистості дитини дошкільного віку в процесі соціалізації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2018. № 22. С. 240–251.
12. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка. 1970–1980. Том 10. 225 с.
13. Фецул С. Опанування дітьми дошкільного віку національними та сімейними здоров'язбережувальними традиціями. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті*. Житомир : ФОП Левковець, 2022. Ч. 1. С. 205–208.
14. Хрущ О. Психологічні аспекти здоров'язберігаючого навчання. *Scientific Bulletin of Cheam – Section of Pedagogy*. 2014. № 1. С. 31–36.
15. Ясінська Н. В. Формування мотивації на здоровий спосіб життя школярів в умовах інноваційного освітнього середовища / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк : ВІППО, 2018. С. 29–32.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ PRESCHOOL PATHS ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП

THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL-EMOTIONAL STUDYING PROGRAM PRESCHOOL PATHS AND THE POSSIBILITY OF ITS INTEGRATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена огляду створення та впровадження універсальної програми соціально-емоційного навчання Preschool PATHS для дітей дошкільного віку, зокрема в дитячих садочках Великої Британії та Хорватії. Preschool PATHS («Дошкільні стежини»; Domitrovich, 2007) – це базова комплексна освітня програма для формування соціальних та емоційних компетенцій дітей дошкільного віку. Preschool PATHS (англ. Promoting Alternative Thinking Strategies – сприяння альтернативним стратегіям мислення) – є універсальною профілактичною програмою, яка фокусується на розвитку соціально-емоційних навичок та попередженні негативної поведінки з іншими дітьми та дорослими.

Існує ряд науково-обґрунтованих програм соціально-емоційного навчання (далі – SEL), зокрема це «Неймовірні роки» (Incredible Years; Webster-Stratton & Reid, 2010), «Веселі друзі» (Fun friends; Pahl & Barrett, 2010), «Емоція» (Emotion; Izard, 2008), «Я можу вирішити проблему» (I can Problem Solve; Shure & Spivak, 1982), «Друзі Ела: Діти роблять здоровий вибір» (AI's Pals: Kids Making Healthy Choices; Wingspan, 1999; Lynch, Geller, Schmidt, 2004). З'ясовано, що в основі базової програми SEL Preschool PATHS використано теоретичні моделі сучасної нейронауки. Наприклад, модель ABCD (афективно-поведінково-когнітивно-динамічна), яка визначає, що першочерговим у психічному розвитку дитини є інтеграція афектів і мови емоцій, когнітивного розуміння і поведінкових проявів, які впливають на формування соціальних та емоційних компетенцій. Провідною ідеєю моделі ABCD є те, що у процесі дорослішання і становлення особистості дитини її емоційний розвиток передуює іншим формам пізнання. У ранньому віці емоційний розвиток необхідно поєднувати з когнітивними і лінгвістичними функціями.

Виявлено, що діти з особливими освітніми потребами теж отримали позитивні результати від впровадження універсальної програми SEL PATHS. Процес імплементації програм SEL має враховувати психоемоційні особливості таких категорій дітей. У рамках спеціальної освіти існує загальна потреба у створенні і впровадженні науково-обґрунтованих програм SEL для дітей дошкільного віку з ООП для зниження їх дезадаптивної поведінки та підвищення соціально-емоційних компетенцій.

Ключові слова: освітня програма PRESCHOOL PATHS, соціально-емоційне навчання, дошкільники, діти з особливими

освітніми потребами, Велика Британія, Хорватія.

The article overviews the creation and implementation of the universal social-emotional studying program Preschool PATHS for preschool children, particularly at the kindergartens of the United Kingdom and Croatia.

Preschool PATHS (Domitrovich, 2007) is a basic comprehensive educational program for the formation of preschool children's social and emotional competencies. Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) is a universal preventive program that focuses on the development of social and emotional skills aiming the prevention of negative behaviour and relationships with other children and adults.

There is a number of scientifically based social-emotional learning programs (SEL), including Incredible Years (Webster-Stratton & Reid, 2010), Fun Friends (Pahl & Barrett, 2010), Emotion (Izard, 2008), I Can Problem Solve (Shure & Spivak, 1982), and AI's Pals: Kids Making Healthy Choices (Wingspan, 1999; Lynch, Geller, Schmidt, 2004).

It was found that SEL Preschool PATHS fundamental program is based on theoretical models of modern neuroscience. For example, the ABCD model (affective-behavioural-cognitive-dynamic), which determines that the primary priority in child's mental development is the integration of affects and the language of emotions, cognitive understanding and behavioural manifestations that influence the formation of social and emotional competencies. The leading idea of the ABCD model is that in the process of growing up and forming a child's personality, his emotional development precedes other forms of cognition. In the early age it's necessary to combine emotional development with cognitive and linguistic functions.

It was found that children with special educational needs also received positive effects being involved into the universal SEL PATHS program. The psycho-emotional characteristics of such categories of children should be taken into account during the process of implementation SEL programs. There is an urgent need to create and implement scientifically based SEL programs for preschool children with SEN to reduce their maladaptive behaviour and increase social and emotional competencies within the framework of special education.

Key words: PRESCHOOL PATHS educational program, social-emotional learning, preschoolers, children with special educational needs, Great Britain, Croatia.

УДК 373.2.015.3.091.214-047.38:
316.61:[376-056.2/.3](4ЄЄ)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.47>

Селікова Я.С.,
аспірантка кафедри дошкільної
педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування соціальних та емоційних компетенцій у дітей дошкільного віку впливає на їх здатність встановлювати позитивну взаємодію з людьми, вирішувати проблемні моменти у спілкуванні,

пристосовуватися до змін мінливих соціальних умов та обставин [8].

Коли діти навчилися регулювати свої емоції, це вказує на наявність у них певних когнітивних ресурсів, щоб бути уважними, щоб гальмувати

негативні імпульси, розуміти, що інші люди мають свої думки, почуття, розглядати альтернативні рішення розв'язання проблем спілкування [15].

Якщо діти володіють соціально-емоційними навичками, які проявляються у вмінні допомагати іншим, ділитися іграшками, здатності стримувати агресивні імпульси, то такі діти, скоріш за все, будуть мати позитивні стосунки з дорослими та однолітками [5].

І навпаки, брак базових соціальних навичок проявляється у таких зовнішніх проблемах дітей, як агресивна, опозиційна поведінка та внутрішні проблеми: тривожі та депресії. Проблема поведінки та несформовані соціальні навички збільшують вірогідність виникнення соціальних та академічних труднощів під час навчання у школі [1; 4].

Досить вразлива категорія дітей з особливими освітніми потребами має вищий рівень ризику розвитку емоційних та міжособистісних проблем. Часто такі діти страждають від розладів фізичного або психічного здоров'я, що порушує їх навчання і соціальні відносини [4, с. 66].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На думку американських науковиць С. Денхем, К. Саарні дошкільники повинні спочатку навчитися усвідомлювати власні емоції та емоції своїх однолітків, дорослих, мати запас слів, щоб описувати свої почуття та ефективно спілкуватися і, як наслідок, розуміти зв'язок між емоціями і соціальною взаємодією [6; 16].

Дослідники Ф. Кемпбел, Ш. Келлам вважають, що однією із головних цілей дошкільної освіти є навчання дітей контролювати свою власну поведінку, гальмувати негативні імпульси, дотримуватися правил поведінки та ладити з однолітками [12]. Є зафіксовані докази того, що у дітей дошкільного віку можна успішно сформувати соціально-емоційні навички. В. Кавіоні, С. Домітрович, М. Грінберг, Р. Кортес вважають, що соціально-емоційне навчання є найефективнішим для дітей дошкільного віку, у той час коли їх особистості є найбільш пластичними та чутливими до таких впливів [3; 7].

Науковці Б. Ентоні, Л. Ентоні, Т. Моррел, М. Екоста вважають, що високоякісна дошкільна освіта має здійснювати не тільки когнітивний розвиток та академічне навчання, а й формування соціально-емоційних навичок [2]. Багато сучасних досліджень підтверджують, що якісна дошкільна освіта позитивно впливає на соціальний і когнітивний розвиток дошкільників, сприяє досягненню успіхів у навчанні, що має довготривалий ефект у підлітковому і дорослому віці [9].

Протягом останніх десятиріч науковці та практики визначають найбільш важливі компоненти науково-обґрунтованих профілактичних програм для дітей дошкільного віку. Заслугує на особливу увагу та ґрунтовне дослідження процес створення

та імплементації програм SEL з врахуванням різних категорій здобувачів дошкільної освіти.

Мета даної статті – здійснити огляд реалізації дошкільної програми Preschool PATHS у закладах дошкільної освіти Великої Британії та Хорватії, проаналізувати можливість інтеграції даної програми для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в Україні.

Виклад основного матеріалу. Програми раннього навчання для розвитку соціально-емоційних навичок впроваджуються для дітей дошкільного віку у багатьох країнах ЄС, США та світу. Зокрема, це програма з соціально-емоційного навчання Preschool PATHS, яка стабільно підтверджує свою ефективність. Наприклад, у першому рандомізованому дослідженні PATHS позитивно вплинула на соціально-емоційні здібності дітей та регуляцію емоцій [7]; друге рандомізоване дослідження у США показало, що Preschool PATHS покращує соціальну поведінку дітей дошкільного віку, їх знання про емоції та навички вирішення проблем (Morris, Matterna, Castells, Bierman&Raver, 2014); у третьому (Nix, 2016) – навчання змінило траєкторії соціально-емоційного розвитку дошкільників [13; 14].

Зупинимось детальніше на універсальній програмі SEL Preschool PATHS. Програма базується на афективно-поведінковій-когнітивно-динамічній моделі розвитку (ABCD), розробленої М. Грінбергом, К. Куше, М. Спельцем на початку 90-х років XX століття. У моделі закладений принцип ефективної інтеграції афекту, когнітивного розуміння і поведінки, які є основою соціальних та емоційних компетенцій [10].

Здатність дитини справлятися з проблемами виявляється в її поведінці та внутрішній регуляції, ця здатність є функцією емоційного усвідомлення, афективно-когнітивного контролю, поведінкових навичок та соціально-когнітивного розуміння. Модель ABCD надає перевагу розвитку інтеграції афектів та мови емоцій, поведінки та когнітивного розуміння, бо вони стосуються соціально-емоційних компетенцій.

У моделі ABCD сформульована ідея про те, що під час розвитку у дошкільному дитинстві емоційний розвиток передувє іншим формам пізнання. У ранньому віці афективний розвиток є передвісником інших способів мислення і пізніше його слід інтегрувати з когнітивними та лінгвістичними функціями. Показником такого розвитку є критичне досягнення дитини, що проявляється у вмінні регулювати свої внутрішні афективні стани через вербальну саморегуляцію [4, с. 67–68].

Навчальна програма Preschool PATHS має п'ять основних завдань:

- 1) розвиток у дітей усвідомлення емоцій та комунікативних навичок щодо їх вираження;
- 2) навчання дітей навичкам самоконтролю;

3) підвищення самооцінки у дошкільників та формування позитивних стосунків з однолітками;

4) формування навичок вирішення проблем за допомогою вміння розпізнавати афекти, сформованість самоконтролю дітей та навичок спілкування;

5) створення позитивної атмосфери у дитячій групі, яка підтримує соціальне та емоційне навчання [12, с. 49].

Навчальна програма Preschool PATHS складається з тематичних розділів:

- блок навчання соціальним навичкам (наприклад, вправлення дітей робити компліменти іншим дітям та дорослим);

- блок почуттів – це навчання базовим та складним почуттям;

- блок самоконтролю – це навчання дошкільників вирішувати проблеми (опанування «Техніки черепахи» під час складної взаємодії для заспокоєння).

Технологія Turtle Technique розроблена для дитячих садків та початкової школи. Це серія занять/уроків, під час яких педагоги розповідають дітям історію про молоду черепаху, яка має труднощі у спілкуванні і навчанні, ці негаразди виникають, бо вона не вміє зупинитися і подумати. За допомогою порад мудрої черепахи молода черепаха розвиває самоконтроль (заходить у свій панцир), заспокоюється, після чого обговорює свою проблему і емоції [12, с. 48].

Програма Preschool PATHS впроваджувалася в роботу дитячих садків Хорватії (2016 рік). Дослідники Й. Міхик, М. Новак, Й. Басік (Загребський університет, Хорватія) та Р. Нікс (Університет Вісконсин-Медісон, США) провели оцінювання соціальних та емоційних компетенцій дошкільнят, які брали участь у дошкільних PATHS у Хорватії. Дослідження мало на меті визначити зміни в соціальних та емоційних здібностях хорватських дошкільників, які взяли участь у науково-обґрунтованій універсальній програмі SEL Preschool PATHS. Розвідка виявила суттєві покращення просоціальної поведінки дітей, регуляції їх емоцій, зниження агресії у стосунках з однолітками та проблем поведінки протягом року впровадження даної програми. Науковці підкреслили позитивні зміни соціальних та емоційних компетенцій, що відбуваються у дошкільному віці, пояснюючи це закладанням основ структури мозку та зростанням нейронних систем дошкільників у перші роки життя, які є чутливими до формування ранніх когнітивних навичок, виконавчих функцій, уваги, саморегуляції та соціально-емоційного функціонування [12, с. 50–51].

Таким чином, процес формування соціально-емоційних навичок у дошкільному дитинстві є концентрованим, а інвестиції у ранній розвиток і навчання дошкільників є дуже ефективними

порівняно з іншими віковими періодами подальшого життя дітей [12, с. 52].

Оцінка навчальної програми Preschool PATHS для дітей дошкільного віку проводилася і у Великій Британії (2010–11 рр.) науковцями С. Хьюз (Хемпшир, Велика Британія) та Т. Клайн (Університетський коледж Лондона, Велика Британія). Дослідницький проєкт тривав десять місяців. Навчальна програма складалася з 44 занять, які проводили 1–2 рази на тиждень педагогічні працівники дошкільних установ під час перебування дітей у сімейних групах [11, с. 76].

Дослідники вказали, що під час впровадження програми Preschool PATHS дітям з особливими освітніми потребами (мовні труднощі, проблеми поведінки) було важко отримати доступ до навчання, бо вони мали проблеми з концентрацією уваги та розумінням мовлення. Для таких дітей було корисно уповільнити темп мовлення та презентації нових матеріалів, витратити більше часу на повторення, зробити коротшими за часом заняття з більш частими перервами на відпочинок [11, с. 84–85].

У цілому, оцінка використання дошкільної навчальної програми Preschool PATHS для дітей дошкільного віку у Великій Британії показала позитивні ефекти: покращення поведінки дітей, навичок їх уваги та саморегуляції, що допоможе дітям у найближчій перспективі бути соціально, емоційно, поведінково готовими до вступу до школи, до вдосконалення своїх академічних навичок [11, с. 85].

Розглянемо ефективність універсальної програми PATHS для дітей з особливими освітніми потребами. Багатьом дітям, які мають розлади психічного або фізичного здоров'я, притаманні такі проблеми:

- високий ризик розвитку емоційних та міжособистісних проблем;

- порушення процесів навчання та встановлення соціальних відносин;

- брак навичок для налагодження позитивних стосунків з однолітками;

- проблемна поведінка, яка ускладнює відносини з ровесниками та дорослими/педагогами [4, с. 66].

Зважаючи на вищезазнані проблеми, програми SEL для категорій дітей з особливими освітніми потребами мають враховувати специфіку освітнього процесу в інклюзивній освіті та під навчання компенсувати дефіцит соціально-емоційних компетенцій таких здобувачів освіти.

У межах інклюзивної освіти існує нагальна потреба у впровадженні науково-обґрунтованих профілактичних програм SEL для зниження ризику розвитку у дітей з ООП дезадаптивної поведінки та підвищення їх соціальних та емоційних компетенцій [4, с. 66].

Американські вчені М. Грінберг, К. Куше та ін. провели низку рандомізованих клінічних досліджень, зокрема про ефективність універсальної програми PATHS для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. У проєкті використовувалася пілотна версія навчальної програми PATHS. Ця програма теж мала навчальні блоки по формуванню у дітей навичок самоконтролю, почуттів та вирішення проблем. Результати дослідження показали, що відповідно до моделі ABCD, втручання призвело до значних покращень знань про емоційну сферу дітей з ООП. Діти з групи втручання продемонстрували більше розуміння емоцій та здатність ідентифікувати емоції інших людей. Соціально-емоційне навчання вплинуло на вдосконалення вмінь дітей з ООП демонструвати самоконтроль та відсутність агресії у порівнянні з контрольною групою [4, с. 73–74].

Висновки. Отже, нами здійснено аналіз впровадження програми Preschool PATHS у закладах дошкільної освіти Великої Британії та Хорватії. Проаналізовано можливість інтеграції даної програми для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в Україні. Можна зазначити, що дане дослідження дозволило з'ясувати, що основною умовою успішності та результативності універсальної навчальної програми SEL Preschool PATHS для дітей дошкільного віку є її теоретична модель. Використання теоретичних моделей сучасної нейронауки, зокрема моделі ABCD, є науково-обґрунтованим прикладом об'єднання афективного, поведінкового, когнітивного та лінгвістичного розвитку дитини дошкільного віку. Відкриття у галузі нейронауки вказують на важливість соціально-емоційного розвитку дітей з дошкільного дитинства, враховуючи, що ранній досвід і побудова стосунків з оточуючими позитивно впливають на мозкову організацію дитини. Також при розробці і впровадженні програм SEL для дітей дошкільного віку слід враховувати можливості їх інтеграції для різних категорій здобувачів дошкільної освіти, а саме для дітей з ООП.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. First grade classroom behaviour: Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*. 1993, 64, 801–814.
2. Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. Evidence for social and behaviour problems in low-income, urban pre-schoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*. 2005, 34, 31–39.
3. Cefai, C. & Cavioni, V. Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice. London: Springer, 2014.
4. Chi-Ming Kam, Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social

and Psychological Adjustment of Children in Special Education. *Journal of emotional and behavioral disorders*. 2004, vol. 12, no. 2, pages 66–78.

5. Coolahan K., Fantuzzo J., Mendez J., & McDermott P. Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviours and conduct. *Journal of Educational Psychology*. 2000, 92, 458–465.

6. Denham, S. A. Emotional development in young children. New York: Guilford Press, 1998.

7. Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*. 2007, 28(2), 67–91.

8. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

9. Gormley, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. Social emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*. 2011, 82, 2095–2109.

10. Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Speltz, M. Emotion regulation, self-control, and psychopathology. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. 1991, Vol. 2 (pp. 21–55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

11. Hughes C., Cline T. An Evaluation of the Preschool PATHS Curriculum on the Development of Preschool Children. *Educational Psychology in Practice*, 2015, v. 31, n. 1, pp. 73–85.

12. Mihica J., Novaka M., Basicb J. and Robert L. Nix. Promoting Social and Emotional Competencies among Young Children in Croatia with Preschool PATHS. *The International Journal of Emotional Education*. Vol. 8, no. 2, 2016, pp. 45–59.

13. Morris, P., Mattera, S. K., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K. B., & Raver, C. Impact findings from the head start cares demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence. OPRE Report 2014-44. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2014.

14. Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2016, 84, 310–322.

15. Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education & Development*. 1999, 10(3), 333–350.

16. Saarni, C. The development of emotional competence. New York: Guilford Press, 1999.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

PRINCIPLES OF EDUCATION IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

The article reveals the key principles of the New Ukrainian School (the presumption of a child's talent, the value of a child, the joy of learning, personal development, health, safety), the essence of J.-A. Comenius' didactic principles and their implementation in the current conditions. It is proved that the principles of J.-A. Comenius' teaching remain integral in the organisation and implementation of the educational process of primary school. It is noted that for the first time in the history of didactics, J.-A. Comenius not only pointed out the need to be guided by principles in teaching, but also revealed their essence. The basis of his didactic teaching is based on the following principles: educational nature of learning; connection of learning with life; consideration of age and individual characteristics; visibility; consciousness and activity in learning; systematicity and consistency; strength of knowledge, skills and abilities; accessibility of learning. A comparative analysis of the interpretation of the principles of learning by J.-A. Comenius and the national didactician O. Savchenko is carried out. The article describes the educational components of the speciality 013 Primary Education, in particular "Didactics", "Partnership Pedagogy", methods of teaching educational branches, by studying which students get acquainted with the principles of education, their essence, and rules of implementation. Studying partial methods, students get acquainted with the specific principles that are implemented when students study academic disciplines. The main focus is on the educational component "Methods of teaching the natural sciences. Methods of teaching civic and historical education". Studying it, students get acquainted with the principles of local history and seasonality, which are implemented in the lessons "I Explore the World" in primary school. The author substantiates the statement that the principles of learning are revealed through rules, used with regard to specific didactic conditions, including the age of the student, the specifics of the educational material, and the purpose of studying the material.

Key words: New Ukrainian School, educational process, principles of learning, rules of learning, educational components of the speciality "Primary Education".

У статті розкрито ключові принципи Нової української школи (презумпція талановитості дитини, цінність дитини, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я, безпека), суть дидактичних принципів Я.-А. Коменського та їх реалізація в умовах сьогодення. Доведено думку про те, що принципи навчання Я.-А. Коменського залишаються невід'ємними в організації та здійсненні освітнього процесу початкової школи. Зазначається, що Я.-А. Коменський вперше в історії дидактики не тільки вказав на необхідність керуватися принципами в навчанні, а й розкрив їх сутність. Основу його дидактичного вчення становлять такі принципи: виховуючий характер навчання; зв'язок навчання з життям; урахування вікових та індивідуальних особливостей; наочності; свідомості й активності в навчанні; систематичності і послідовності; міцності знань, умінь і навичок; доступності навчання. Здійснено порівняльний аналіз тлумачення принципів навчання Я.-А. Коменським і вітчизняним дидактом О. Савченком. У статті зазначені освітні компоненти спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема «Дидактика», «Педагогіка партнерства», методики навчання освітніх галузей, вивчаючи які, здобувачі освіти знайомляться з принципами навчання, їх суттю, правилами реалізації. Вивчаючи часткові методики, студенти знайомляться зі специфічними принципами, які реалізуються під час вивчення учнями навчальних дисциплін. Основна увага зосереджується на освітньому компоненті «Методика навчання природничої освітньої галузі. Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі». Вивчаючи його, студенти знайомляться з принципами краєзнавчості та сезонності, які реалізуються на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі. Обґрунтовано твердження про те, що принципи навчання розкриваються через правила, використовуються з урахуванням конкретних дидактичних умов, зокрема віку учня, специфіки навчального матеріалу, мети вивчення матеріалу.

Ключові слова: Нова українська школа, освітній процес, принципи навчання, правила навчання, освітні компоненти спеціальності «Початкова освіта».

UDC 373.3.091.33-027.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.48>

Opanasenko N.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy, Theory and Methods
of Primary Education
Hryhorii Skovoroda University
in Pereiaslav

Chernenko H.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy, Theory and Methods
of Primary Education
Hryhorii Skovoroda University
in Pereiaslav

Statement of the problem in general terms.

The socio-political and economic processes taking place in our country require a new pedagogical vision of the problems of the national education system. The new Ukrainian school is called upon to develop a democratic culture, to form the competences necessary for living in a European society – possession not only of a certain amount of knowledge, but also the ability to critically comprehend it, use

it productively and replenish and enrich it on one's own. Primary school plays a significant role in solving these problems. It is the first stage in the development of intellectual capabilities, the formation of students' creative abilities in learning, which is impossible without the implementation of learning principles in the classroom. Therefore, it is important to have a constructive, critical and creative understanding of both the national positive educational experience

of the past and the achievements of other nations. This enriches modern pedagogy with new facts and theoretical positions and encourages the study of the pedagogical heritage of the past. The pedagogical work of J.-A. Comenius is a great contribution to the world pedagogical science.

Analysis of recent research and publications.

The figure of the prominent Czech thinker J.-A. Comenius, his life and work have been the subject of special studies by many generations of scholars. To date, a lot of scientific research has been carried out, which examines various aspects of the pedagogical activity and work of J.-A. A. Comenius: pedagogical ideas and biography of the Czech thinker – D. Chyzhevskiy, scientific heritage of J.A. Comenius in the historical dimension – V. Fediaieva, religious and philosophical views – V. Luchkevych, development of children's personality – O. Zamashkina, Christian education – D. Skilskyi, social education – A. Malko, formation of pedagogical thinking of future teachers – V. Boychenko, comparative analysis of pedagogical ideas of J.-A. A. Comenius and K.D. Ushynskiy on the problem of physical education of children – S. Marchuk and others.

Identification of previously unresolved parts of the general problem. Despite a sufficient number of scientific studies on the didactic principles identified and substantiated by the Czech educator J.-A. Comenius, the issue of their implementation in the process of teaching junior pupils, in comparison with the key principles of the New Ukrainian School, remains relevant today. Modern challenges of society require constant updating of the educational process in the NUS.

The purpose of our article is to analyse the key principles of the New Ukrainian School; to reveal the essence of J.-A. Comenius' teaching principles; to prove that J.-A. Comenius' didactic principles remain integral to the organisation and implementation of the educational process in the New Ukrainian School.

Presentation of the main research material.

Today, the New Ukrainian School is based on the following principles of organising the educational process: the presumption of a child's talent (ensuring equal access to education, prohibition of any form of discrimination); the value of the child (compliance of educational requirements with the age characteristics of the child, recognition of his or her rights to learn through activities, including play); the joy of learning (organisation of the cognitive process that will bring joy to the child, limiting the amount of homework to increase the time for the child's physical activity and creativity; use of research and project work in the educational process); personal development (support from the teacher, development of independence, independent thinking, self-respect, self-confidence in the child); health (formation of a healthy lifestyle and creation of conditions for the child's physical and

psycho-emotional development); safety (creation of an atmosphere of trust and mutual respect; turning the school into a safe place for the child) [2].

The pedagogical axiom of the NUS is the principle of natural correspondence, which implies that a child's actions in education and upbringing are in line with his or her nature, developmental patterns, inclinations, abilities and interests. Along with them, the ideas of J.-A. Comenius on the principles of learning and their implementation through rules remain important. They define the content, organisational forms and methods of school work. The teacher should build learning in such a way that it is accessible, visual, scientific, and take into account the age and individual characteristics of students.

For the first time in the history of didactics, J.-A. Comenius not only pointed out the need to be guided by principles in teaching, but also revealed their essence. His didactic teaching is based on three most important principles: the educational nature of learning; the connection of learning with life; and consideration of age and individual characteristics. These principles remain important in the implementation of the learning process in a modern primary school.

Thus, the principle of linking learning to life implies that learning is conditioned by the needs of a democratic society for a fully and harmoniously developed personality. It also takes into account the natural connection of the learning process with the processes of upbringing and development in a holistic pedagogical process. Only a fully and harmoniously developed personality, i.e. an educated, morally upbringing, psychologically and physically perfect personality, can most successfully participate in public life and state-building. Didact O. Savchenko highlighted the principle of interconnection between learning and development, which involves the purposeful development of cognitive and creative capabilities of the student's personality in various activities, stimulation of his/her cognitive needs by various means [4, p. 86].

Implementation of the principle of linking learning to life is of great ideological importance, as it promotes the acquisition of knowledge about the relationship between science and practice. The essence of this principle is to use students' life experience in the classroom, to reveal the practical significance of knowledge, and to apply it in practical activities. This principle implies a close connection between learning and productive work. Students are introduced to various industries, socio-economic and legal relations in society. To strengthen the connection of learning with life, it is useful to use the media, watching TV programmes, listening to scientific and educational radio programmes, etc.

The principle of connecting learning with life is based on epistemological, sociological, general

pedagogical and psychological laws. In his work "Great Didactics", A.-J. Comenius noted: "It is necessary to teach only that which is of significant benefit both in the present and in the future life, and even more so in the future" [3, p. 247]. And then the reformist teacher continues: "if something is required to be informed to young people, it must be of substantial benefit in the present life" [3, p.247]. In implementing the principle of linking learning to life, the following rules should be followed:

- to emphasise to primary school students that becoming educated and well-mannered is the most important human necessity;
- there should be a mandatory connection between knowledge and life;
- the knowledge and life experience of pupils should be taken into account.

Substantiating the principle of taking into account age and individual characteristics, J.-A. Comenius emphasised that "children should be engaged only in what corresponds to their age and abilities, as well as what they themselves aspire to" [3, p. 244]. According to the Czech teacher, the learning process will be successful when students are not given age-inappropriate material. "Children are abused when they are forced to do something that they have not yet reached either by age or mental development", wrote J.-A. Comenius in his work "Great Didactics" [3, p. 244]. This condition remains relevant today.

In his didactic teachings, J.-A. Comenius substantiated the following general principles of learning: consciousness and activity in learning; systematicity and consistency; strength of knowledge, skills and abilities; accessibility of learning; and visibility. The principle of consciousness and activity implies conscious, deep and thorough learning of knowledge, skills and abilities: "Everything that pupils have to learn should be presented to them and taught so clearly that they have it in front of them like their own five fingers" [3, p. 245]. In a modern primary school, this principle implies the widespread use of problem-based learning methods, the involvement of all mental processes of pupils that contribute to the activation of their cognition. Students should be active participants in the learning process, gaining not only solid knowledge, but also beliefs and skills in learning activities. Teachers are faced with the task of transforming a student from a passive object of education and upbringing into an active subject, and of activating students in the learning process. An important indicator of consciousness in the learning process is the desire of students to answer questions, correct mistakes of their friends, and complete problematic tasks faster and more thoroughly. In order to implement the principle of consciousness and activity, teachers should: teach students to ask questions, not just give answers; find ways to solve problems with students; and offer

students to analyse their activities in the learning process.

The principle of systematic and sequential knowledge requires that students acquire systematic knowledge in a certain logical and methodical sequence: "All classes should be distributed so that the next one is always based on the previous one, and the previous one is strengthened by the next one" [1, p. 134]. If the principle of systematicity and consistency is implemented, knowledge, skills and abilities should be acquired and formed in a system, in a certain order, when each element is logically connected with the others, the next one builds on the previous one, prepares for the acquisition of a new one. Systematicity and consistency allow to achieve high results in learning in a short period of time. This principle is primarily implemented in the content of programmes and textbooks. Comenius' advice on the unbroken sequence of knowledge should be a key theme in every lesson in primary school.

The principle of the strength of knowledge, skills and abilities implies a deep, conscious assimilation of knowledge and the development of practical skills: "Everything that is taught, correctly perceived by the mind, should also be fixed in memory... And only what is well understood and carefully fixed in memory is deeply absorbed in the mind" [1, p. 134]. This principle, according to O. Savchenko, is of "exceptional importance for primary school, because it is the foundation of human education. Without well-formed skills in reading and writing, sufficient development of oral and written language, and quick calculation skills, further education, if possible, is associated with great difficulties for both students and teachers" [4, p. 89].

In order to implement the principle of solid knowledge, teachers should: make the main task of working with students to ensure their positive attitude to the subject; teach students to highlight the main thing in the material; study the material through various activities; return to the material studied when it becomes necessary in the context of learning new things; organise systematic control (self-control, mutual control) and assessment (self-assessment, mutual assessment) of learning outcomes.

The principle of accessibility is the basis of teaching, it is based on the didactics of J.-A. Comenius, who demanded that the teacher use precise language, movements, gestures, arouse fascination in children, teach brightly, emotionally, so that students understand the teacher. Its essence is that students perceive and understand the explanatory material: "Nothing should be forced to be memorised except what is well understood. Nothing should be asked to be done except what is sufficiently explained" [3, p. 244]. J.-A. Comenius identified the rules for implementing the principle of accessibility: in teaching, move from the general to the specific,

from the easy to the difficult. Adhering to the basic rule of teaching a child to learn, a modern teacher implements J.-A. Comenius' teaching on accessibility in his/her practical work.

O. Savchenko called accessibility the principle of "increasing complexity" [4, p. 84]. This principle requires that learning is built on the level of real learning capabilities of students, so that they do not experience intellectual, physical, moral overload, which negatively affects physical and mental health. If the content of learning is too complicated, the motivational mood decreases, willpower quickly weakens, performance decreases sharply, and the student quickly gets tired. At the same time, the principle of accessibility does not mean that the content of learning should be simplified and elementary. Simplified content reduces interest in learning, does not form the necessary willpower, and does not lead to the desired development of learning capacity.

In order to implement the principle of accessibility, teachers need to: select a sufficient number of facts and examples in the presentation of educational material; choose the amount of knowledge and pace of learning taking into account the actual age and individual characteristics of students; implement a differentiated approach; ensure the consistent complication of theoretical and practical tasks; use a consistent transition from simple to complex, from partial to general, from unknown to known when studying the material.

The principle of visibility plays an important role in modern primary school. It involves, first and foremost, the acquisition of knowledge by students through direct observation of objects and phenomena through sensory perception.

J.-A. Comenius was the first to propose the use of visualisation as a general didactic principle. The teacher defined visualisation and its importance as follows:

- "if we want to instil in students a true and firm knowledge of things, we should generally teach everything through personal observation and sensory evidence";
- "schools should give importance to the pupils' own senses so that they themselves see, hear, taste all that they can and should see, hear, etc";
- "things themselves or those that replace them should be exposed for contemplation, touching, listening, smelling";
- "whoever has once carefully observed the anatomy of the human body will understand and remember everything more correctly than if he reads the widest possible explanations without seeing it with his own eyes" [1, p. 136–137].

The above statements indicate that J.-A. Comenius considered visualisation not only a principle of learning, but also a means of facilitating the learning

process. According to J.-A. Comenius, it is necessary to use:

- 1) real objects and direct observation of them;
- 2) models, copies of objects;
- 3) pictures with images of an object or phenomenon.

Substantiating the principle of visibility in his work the "Great Didactics", J.-A. Comenius wrote: "... Let it be a golden rule for students: everything that is possible should be given for perception by the senses, namely: the visible – for perception by sight, the audible – by hearing, smells – by smell, what is subject to taste – by taste, accessible to touch – through touch" [1, p. 136].

The basis of Comenius's doctrine of visualisation is his sensualistic worldview.

In a modern primary school, the principle of visibility remains one of the main principles in the process of teaching students. It provides a sensory basis for perception, prevents the formal learning of unknown phenomena and concepts, and is a means of transmitting a significant amount of information. The principle of visibility is supported by folk wisdom: "it is better to see once than to hear a hundred times". Since primary school children have concrete and imaginative thinking and visual memory, it is important to use visuals in the classroom. Through the thoughtful use of visual aids, it is possible to increase the emotional impact on students, increase the level of accessibility of the material being studied, and activate students' mental activity. It is advisable to use various types of visual aids in the classroom: natural (plants, animals, minerals, tools and products of labour, etc.), symbolic (maps, diagrams, drawings, etc.), figurative (educational paintings, reproductions of artworks, models, etc.). However, when using visual aids in the classroom, you should not get carried away with an excessive number of visual aids, as this distracts students' attention and prevents them from grasping the main point. It is worth remembering that visualisation is not the goal, but only a means of achieving it.

The methodological basis of J.-A. Comenius' teaching is the principle of natural correspondence, in which he substantiated and tried to use the natural, age and psychological characteristics of children in the educational process, based on his own pedagogical experience. All the theoretical provisions of the "Great Didactics" are subordinated to it.

The principles of teaching are introduced to higher education students majoring in 013 Primary Education when studying such educational components as "Didactics" (first (bachelor's) level of higher education), "Partnership Pedagogy" (second (master's) level of higher education), studying teaching methods in educational fields. In addition, when studying partial methods, students get acquainted with specific principles that are implemented when students study

academic disciplines. For example, the educational component of the first (bachelor's) level of higher education "Methods of teaching natural science education. Methods of teaching civic and historical education" involves familiarising students with the principles of local history and seasonality. The local history principle of teaching in the "I Explore the World" lessons in primary school is specific. It means introducing pupils to the flora and fauna of their native land, as well as the historical and cultural monuments of their area. *vyit* helps to connect learning with life, to acquire knowledge about natural objects, famous people of the native area, to form practical research skills, to develop the observation skills of younger students, to use practically acquired knowledge, to implement visualisation of learning in practice [5]. The principle of seasonality is to organise observations of changes in living and non-living nature according to the season. Such work with younger students allows them to study the properties and signs of natural phenomena through observation of them in the environment, and helps to establish interconnections and interdependencies between the phenomena of living and non-living nature.

Conclusions. Thus, the didactic principles substantiated by J.-A. Comenius remain integral in the organisation and implementation of the educational process of the New Ukrainian School. The principles of learning, which are revealed through the rules, are used taking into account specific didactic conditions,

including the age of students, the specifics and purpose of studying the educational material. There are quite a few rules that follow from the principles. They depend mainly on specific teaching methods, presentation of material, and their use depends on the competence and erudition of the teacher, the levels of mental and emotional development of students, and the teaching aids used.

REFERENCES:

1. Коменський Ян Велика дидактика. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. Заг. ред. Є.І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 664 с. С. 100–155.
2. НУШ – докорінне реформування освіти в Україні: Концепція Нової української школи (грудень 2016 р.). Державний стандарт початкової освіти (лютий 2018 р.). Якісна освіта у сфері здоров'я, безпеки і соціальної інтеграції. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/21/108> (дата звернення: 03.01.2025).
3. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ: Знання-Прес, 2003. 700 с. С. 237–253.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 1999. 368 с.
5. Шабанова Л.С. Застосування краєзнавчого принципу у формування предметних компетентностей учнів на уроках географії. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/001u81-04b3.doc.html> (дата звернення: 03.01.2025).

ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ ДЕМОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД МОВИ НАВЧАННЯ

DEMOTIVATION IN EFL LEARNING AND THE MEDIUM OF INSTRUCTION

Стаття присвячена актуальній проблемі дослідження демотивації у вивченні англійської мови як іноземної серед студентів з різними мовами навчання. Зокрема, розкривається сутність таких понять як мотивація та демотивація, аналізуються їхні внутрішні та зовнішні джерела. Основна увага зосереджується на порівняльному аналізі факторів демотивації, з якими стикаються студенти, що навчаються в англомовному та неангломовному середовищах, наприкладі юридичного факультету Сумського національного аграрного університету, де відкрито спеціальність «Міжнародне право» з англійською мовою викладання, та паралельно існує спеціальність «Право» з українською мовою викладання, де англійська є обов'язковим навчальним компонентом. Доводиться, що успіх в оволодінні іноземною мовою залежить від багатьох чинників, серед яких мотивація та демотивація відіграють ключову роль. Висвітлюються результати емпіричного дослідження, проведеного за допомогою анкетування, метою якого було виявлення та порівняння впливу внутрішніх та зовнішніх факторів демотивації на студентів обох груп. На основі аналізу обґрунтовується наявність статистично значущих відмінностей у сприйнятті демотивуючих факторів між студентами з різними мовами навчання. Зазначається також, що хоча мотивація є добре дослідженою сферою, демотивація залишається відносно новою та недостатньо вивченою проблемою, особливо в українському науковому контексті. У дослідженні використано «Теорію самодетермінації» Deci & Ryan, яка розглядає мотивацію через призму внутрішніх та зовнішніх факторів, таких як низька самовпевненість, негативне сприйняття мови, ставлення вчителів, методики викладання, навчальне середовище, контакт з англійською мовою, реакція друзів, підручники, складність правопису та граматики. Результати показали, що деякі фактори, як-от низька самовпевненість, недостатній контакт з мовою, нудні підручники, негативне ставлення до англійської, негативна реакція вчителів та переповнені класи, є спільними для обох груп, тоді як інші, наприклад, вплив граматики та правопису, манера викладання вчителя та реакція одногрупників, більш відчутні для студентів, які навчаються не англійською мовою.

Ключові слова: демотивація, мотивація, вивчення англійської мови як іноземної, мова навчання, внутрішні та зовнішні фактори.

This article is dedicated to the pertinent issue of investigating demotivation in English as a Foreign Language (EFL) learning among students instructed through different mediums of instruction. Specifically, it explores the nature of motivation and demotivation, analyzing their intrinsic and extrinsic sources. The primary focus is a comparative analysis of the demotivating factors encountered by students in English-medium and non-English-medium higher education contexts, exemplified by the Faculty of Law at Sumy National Agrarian University, which offers an "International Law" program with English as the medium of instruction, alongside a "Law" program with Ukrainian as the medium of instruction, where English constitutes a mandatory educational component. It is posited that successful foreign language acquisition is contingent upon a multitude of factors, with motivation and demotivation being of paramount importance. The findings of an empirical study employing questionnaires are presented, aiming to identify and compare the impact of intrinsic and extrinsic demotivating factors on both student cohorts. Based on the analysis, statistically significant differences in the perception of demotivating factors between students of differing instructional mediums are substantiated. It is further observed that while motivation has been extensively researched, demotivation remains a comparatively nascent and under-explored area, particularly within the Ukrainian academic landscape. The study draws upon Deci & Ryan's Self-Determination Theory, which frames motivation through the lens of intrinsic and extrinsic factors, including but not limited to: lack of self-confidence, negative language perception, teacher attitudes, pedagogical methodologies, the classroom environment, English language exposure, peer feedback, textbooks, and the complexities of orthography and grammar. The findings reveal that certain factors, such as limited self-assurance, insufficient language exposure, unengaging textbooks, negative dispositions towards English, adverse teacher feedback, and overcrowded learning spaces, are shared across both groups, while others, including the influence of grammatical and orthographic rules, pedagogical approaches, and peer evaluations, are more acutely experienced by students in non-English-medium programs.

Key words: de-motivation, motivation, learning English as a foreign language (EFL), medium of instruction, intrinsic and extrinsic factors.

УДК 378.14. 811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.49>

Рідель Т.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Кириченко Т.О.,
канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Успіх в оволодінні іноземною мовою різниться від людини до людини і залежить від багатьох факторів. Серед численних факторів, що впливають на оволодіння іноземною мовою, важливе значення мають як мотивація, так і демотивація. Дане дослідження було спрямоване на вивчення того, як фактори демотивації, впливають на результати

навчання студентів, які отримують освіту англійською мовою, та на тих, для яких англійська мова не є основною мовою навчання. На юридичному факультеті Сумського національного аграрного університету відкрито спеціальність 293 «Міжнародне право» з англійською мовою викладання. Паралельно з цим, на спеціальності 081 «Право» мова викладання – українська з обов'язковим вивченням

англійської мови, як одного з освітніх компонентів. Фактор демотивації суттєво впливає на результативність навчання. Загальним спостереженням є те, що під час оволодіння іноземною мовою студенти, які вивчають англійську як іноземну, часто стикаються з численними ускладненнями, що призводять до втрати мотивації у навчанні. Отже, дослідження демотивації є важливим, оскільки вона може бути однією з головних причин невдач у вивченні мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мотивація в загальному сенсі визначається як позитивне ставлення, що сприяє досягненню індивідом поставлених цілей. Вона розглядається як неінтелектуальний аспект, що стимулює готовність, прагнення, зацікавленість та позитивні емоції від процесу навчання та діяльності. Питанням впливу мотивації на оволодіння іноземною мовою та факторам, що її підсилюють, присвячено значну кількість досліджень. У цьому розділі буде проаналізовано деякі вагомні праці в цій сфері та їхній вплив на процес вивчення мови.

Науковці та дослідники з різних країн світу здійснювали дослідження, присвячені мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою та факторам, що її стимулюють. Відповідно до Mufta & Galea, мотивація є складним концептом, що має психосоматичну природу, відображаючи взаємодію між психікою та фізичним станом [8]. Dörnyei підкреслював важливість мотивації у вивченні англійської мови, визначаючи її як ключове джерело успіху в оволодінні іноземною мовою. Автор зазначає, що мотивація складається з багатьох компонентів, варіативних залежно від різних рівнів, таких як рівень учня, рівень навчальної ситуації та рівень мови [3].

Демотивація є відносно новою і все ще недостатньо дослідженою областю у сфері оволодіння іноземною мовою. Хоча мотивація, як правило, розглядається як позитивний фактор у вивченні мови, демотивація чинить негативний вплив на успіх в оволодінні мовою. На відміну від мотиваційних факторів, демотивуючі фактори мають іншу природу. Демотивація визначається як вплив конкретних зовнішніх чинників, які послаблюють або руйнують мотиваційну основу поведінкового наміру або вже розпочатої діяльності. Інакше кажучи, демотивація є негативною протилежністю мотивації [4]. Такої ж думки дотримуються і інші науковці, такі як Yan [10] та Hu [5].

У дослідженні, проведеному Ushioda за участю 20 студентів з Франції, було ідентифіковано низку факторів демотивації. Авторка дійшла висновку, що негативні аспекти навчального середовища, зокрема методика викладання та навчальні завдання, мають більший демотивуючий вплив, ніж особисті або внутрішні чинники, як-от низька успішність та недостатня самовпевненість [9].

У дослідженні Kęblaw, присвяченому факторам демотивації серед арабських студентів, було

виокремлено дві категорії демотивуючих чинників, що корелюють відповідно з діяльністю викладачів та особистісними характеристиками студентів. До цих категорій належать: 1) стиль викладання, тобто методи, які використовує викладач у навчальному процесі, та 2) особистісні риси студентів, що відображаються в їхній поведінці в аудиторії. Окрім того, студентами, що вивчають англійську як іноземну, було зазначено інші фактори демотивації, такі як навчальні матеріали та система оцінювання [6].

Серед вітчизняних дослідників процесу мотивації можна виділити С.С. Занюк, В.В. Ревенка, В.Л. Гулеватого, Л.П. Вайлупову, І.В. Щелкунову-Іванченко та ін. А от проблематика демотивуючих факторів українськими науковцями описана недостатньо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить про недостатнє теоретичне обґрунтування наявності та відмінностей між демотивуючими факторами при вивченні іноземної мови студентами в залежності від мови викладання у ЗВО, а також їх вплив на результати навчання.

Мета статті. За мету було поставлено виявити, описати та проаналізувати внутрішні та зовнішні фактори та дослідити і порівняти їхній вплив на процес демотивації та на результати навчання студентів, які отримують освіту англійською мовою, та на студентів, для яких англійська мова не є основною мовою навчання.

Виклад основного матеріалу. Це дослідження базується на відомій макротеорії – «Теорії самодетермінації» Deci & Ryan, яка пояснює мотивацію та розвиток особистості через призму внутрішніх та зовнішніх факторів, що впливають на соціальну поведінку людини. Ця теорія також досліджує рівень та різні види мотивації, які спостерігаються у студентів [2].

Теорія самодетермінації розмежовує автономну та контрольовану мотивацію. Під автономією розуміється самоврядування або регулювання власної діяльності, тоді як внутрішня мотивація, що є різновидом автономної мотивації, передбачає виконання діяльності з метою отримання задоволення від самого процесу. Натомість, контрольована мотивація зумовлює виконання дій під впливом зовнішнього примусу або тиску.

Внутрішня та зовнішня мотивації є суттєвими компонентами теорії самодетермінації.

Внутрішня мотивація, або іншими словами, внутрішнє спонукання, зумовлена внутрішніми чинниками та базується на особистій волі індивіда. Цей вид мотивації відіграє важливу роль у стимулюванні особистості до діяльності або ж, навпаки, може гальмувати її; вона є природним джерелом пізнання. Внутрішня мотивація виступає каталізатором розвитку творчого потенціалу та забезпечення якісного навчання.

На противагу цьому, зовнішня мотивація зумовлена зовнішніми чинниками, що відіграють суттєву роль у стимулюванні навчальної діяльності. Зовнішня мотивація передбачає виконання діяльності або завдання з метою досягнення конкретних результатів і не пов'язана з отриманням задоволення від самого процесу. На відміну від внутрішньої мотивації, що має природний характер, зовнішня мотивація є більш інструментальною, оскільки вплив певних зовнішніх факторів може створювати перепони для особистісного розвитку та досягнення поставлених цілей.

У цьому дослідженні проаналізовано внутрішні та зовнішні фактори та їхній вплив на процес демотивації студентів. Внутрішні та зовнішні джерела мотивації були визначені як змінні, вплив яких на мотивацію студентів, що вивчають англійську як іноземну, став предметом дослідження.

У цьому дослідженні було застосовано кількісний метод. Предметом дослідження були фактори демотивації, що впливають на студентів, які навчаються в англомовних та неангломовних середовищах. З метою ідентифікації факторів, що спричиняють демотивацію студентів, було адаптовано опитувальник, розроблений Ali Al-Khairy [1]. Для дослідження було сформовано дві вибірки по десять осіб: одна група складалася зі студентів, що навчаються в англомовному середовищі, інша – з тих, хто навчається не англійською мовою. Серед учасників було розповсюджено опитувальник, що містив 10 питань закритого типу. Загалом було проаналізовано 20 анкет. У дослідженні використовувалася 5-бальна шкала Лікерта [7]. Респондентам пропонувалося визначити ступінь своєї згоди, обравши один із п'яти варіантів відповіді.

Аналіз отриманих даних проводився з використанням кількісних методів шляхом порівняння відповідей студентів, що навчаються в англомовному та неангломовному середовищах. В результаті дослідження було отримано інформацію про фактори демотивації для обох груп, що дозволило досягти поставлених цілей. У таблицях, що наведені нижче, відображено результати відповідей на всі десять питань, отримані від обох досліджуваних груп.

Таблиця 1

Питання 1. Викладачі англійської мови не використовують англійську мову постійно під час занять.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілком згоден
З англійською мовою викладання	10%	20%	0%	70%	0%
З українською мовою викладання	20%	10%	10%	20%	40%

Вищезазначене твердження корелює із зовнішнім джерелом мотивації та незалежною змінною, представленою стилем викладання викладача. Результати дослідження засвідчили, що близько 60% студентів, які навчаються в неангломовному середовищі, висловили стійке переконання в тому, що викладачі англійської мови не використовують англійську мову постійно під час занять. Аналіз відповідей студентів, що навчаються як в англомовному, так і в неангломовному середовищах, демонструє, що обидві групи відчувають демотивацію внаслідок непостійного використання англійської мови викладачами на заняттях.

Таблиця 2

Питання 2. Я відчуваю труднощі у сприйнятті, коли викладачі говорять англійською дуже швидко на занятті.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілком згоден
З англійською мовою викладання	40%	10%	20%	30%	0%
З українською мовою викладання	20%	10%	10%	20%	40%

Друге питання анкети стосувалося стилю викладання, який виступає як зовнішній фактор демотивації. Результати дослідження засвідчили, що близько 60% студентів, які навчаються в неангломовному середовищі, відчували дискомфорт та втрату мотивації внаслідок манери викладання викладачів. Аналіз даних свідчить про те, що стиль мовлення викладачів негативно впливав на студентів, для яких англійська мова не є мовою навчання, тоді як більшість студентів, що навчаються в англомовному середовищі, не відчували подібних труднощів під час занять.

Таблиця 3

Питання 3. Я відчуваю дискомфорт у переповненій аудиторії на заняттях з англійської мови.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілком згоден
З англійською мовою викладання	10%	10%	10%	40%	30%
З українською мовою викладання	0%	0%	30%	30%	40%

Таблиця 3 містить результати, отримані за третім питанням опитувальника, що стосувалося умов навчального середовища. Аудиторія є зовнішнім фактором, який може суттєво впливати на рівень демотивації студентів. Результати дослідження

засвідчили, що близько 70% студентів, які навчаються в англomовному середовищі, висловили згоду з даним твердженням. Близько 70% студентів, які навчаються в неанглomовному середовищі, також оцінюють умови в аудиторії як незадовільні. Результати дослідження свідчать про те, що переповненість навчальних приміщень, що розглядається як незалежна змінна, негативно впливає на обидві групи студентів.

Таблиця 4

Питання 4. Викладач гнівається, коли я спілкуюся з помилками.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілом згоден
З англійською мовою викладання	10%	10%	10%	40%	30%
З українською мовою викладання	10%	20%	10%	30%	30%

Четверте питання стосується зовнішнього джерела демотивації, яким є поведінка викладача. Кінцеві результати дослідження свідчать про те, що обидві групи відчували демотивацію внаслідок впливу цієї незалежної змінної, а саме негативної реакції викладачів.

Таблиця 5

Питання 5. Мої однокласники починають сміятися щоразу, як я говорю англійською.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілом згоден
З англійською мовою викладання	30%	40%	20%	0%	10%
З українською мовою викладання	20%	0%	30%	20%	30%

П'яте питання стосується зовнішнього джерела демотивації, яким є негативна реакція оточення. Отримані дані свідчать про те, що поведінка однокласників є демотивуючим чинником для більшості студентів, що навчаються в неанглomовному середовищі. Водночас, підсумки дослідження вказують на відсутність демотивуючого впливу з боку однолітків на студентів, які навчаються в групах з англійською мовою викладання.

Шосте питання анкети стосується низької самовпевненості студентів, яка є внутрішнім джерелом демотивації та залежною змінною. Підсумкові результати свідчать про те, що обидві групи студентів відчували демотивацію внаслідок впливу цього внутрішнього фактора демотивації, а саме недостатньої самовпевненості.

Таблиця 6

Питання 6. Я не почуваюся впевнено, коли говорю англійською в аудиторії.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілом згоден
З англійською мовою викладання	10%	10%	20%	30%	30%
З українською мовою викладання	10%	10%	20%	30%	30%

Таблиця 7

Питання 7. Англійська для мене не така важлива, як інші предмети.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілом згоден
З англійською мовою викладання	60%	20%	10%	10%	0%
З українською мовою викладання	40%	30%	10%	10%	10%

Сьоме питання стосується внутрішнього джерела демотивації, яким є негативне ставлення студентів до англійської мови. Отримані дані свідчать про те, що більшість студентів, які навчаються в неанглomовному середовищі (70%), визнають важливість англійської мови для себе. Підсумкові результати дослідження демонструють, що жодна з досліджуваних груп не відчувала демотивації у процесі вивчення англійської мови внаслідок дії цього внутрішнього фактора, який також виступає як залежна змінна.

Таблиця 8

Питання 8. Відсутність достатньої практики англійської мови мене демотивує.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілом згоден
З англійською мовою викладання	30%	0%	20%	10%	40%
З українською мовою викладання	30%	10%	10%	20%	30%

Восьме питання анкети, яке стосується рівня контакту з англійською мовою, розглядається як зовнішнє джерело, що сприяє демотивації. Підсумкові результати аналізу цієї незалежної змінної (контакт з мовою) вказують на те, що обидві групи студентів відчували демотивацію через брак належного контакту з англійською мовою.

Таблиця 9

Питання 9. Я втрачаю інтерес до вивчення англійської через нудні та занадто об'ємні підручники.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілком згоден
З англійською мовою викладання	60%	20%	10%	10%	0%
З українською мовою викладання	40%	30%	20%	10%	0%

Дев'яте питання стосувалося впливу навчальних матеріалів, що є зовнішнім джерелом мотивації. Підсумкові результати аналізу цієї незалежної змінної свідчать про те, що обидві групи студентів не висловили негативного ставлення до своїх навчальних матеріалів та не відчували демотивації, зумовленої цим фактором.

Таблиця 10

Питання 10. Я відчуваю труднощі у вивченні англійської мови через складні граматичні правила та складний правопис.					
Категорії	Повністю не згоден	Не згоден	Нейтральна позиція	Згоден	Цілком згоден
З англійською мовою викладання	40%	30%	20%	0%	10%
З українською мовою викладання	0%	20%	10%	30%	40%

Пункт 10 анкети присвячений зовнішньому фактору демотивації, а саме правилам мови. Підсумкові результати свідчать про те, що для студентів, які навчаються в англомовному середовищі, орфографія та граматики, що розглядаються як незалежні змінні, зазвичай не становлять значних труднощів, натомість для студентів, які навчаються в неангломовному середовищі, ці аспекти виступають факторами демотивації.

Висновки. Метою цього дослідження було виявлення статистично значущих відмінностей у факторах, що спричиняють демотивацію у студентів, які навчаються в групах з англійською мовою викладання та українською. Теоретичною основою дослідження слугувала теорія, що розглядає внутрішні та зовнішні джерела мотивації та їхню роль у соціальному розвитку та поведінці людини. Зазначена теорія фокусується на внутрішніх та зовнішніх факторах, які було інтегровано в дане дослідження з метою аналізу їхнього впливу на навчальний процес студентів з різними мовами навчання. Досліджувані внутрішні фактори включали недостатню самовпевненість та

негативне сприйняття мови, тоді як до зовнішніх факторів належали ставлення викладачів, методи викладання, умови навчального середовища, рівень контакту з англійською мовою, негативна реакція однолітків, навчальні матеріали (підручники), а також складність орфографії та граматики.

У рамках даного дослідження було проаналізовано наступні фактори: методика викладання, стиль мовлення та негативне ставлення викладача, умови навчального середовища, навчальні матеріали (підручники), орфографія та граматики, реакція однолітків, негативне сприйняття англійської мови та недостатній рівень контакту з нею. Результати дослідження засвідчили, що недостатня самовпевненість, обмежений контакт з англійською мовою, надмірно об'ємні та нудні підручники, негативне ставлення студентів до англійської мови, негативна реакція викладачів та переповненість навчальних аудиторій є спільними факторами, що спричиняють демотивацію як у студентів, які навчаються в англомовних, так і в неангломовних середовищах.

Результати дослідження також висвітлили той факт, що студенти, які навчаються в неангломовному середовищі, ідентифікували мінімальне використання англійської мови викладачами під час занять, їхню манеру викладання та негативне ставлення, граматичні та орфографічні аспекти, а також негативну реакцію з боку однолітків як основні чинники, що негативно впливали на ефективність їхнього навчання англійської мови. На противагу цьому, студенти, що навчаються в групах з англійською мовою викладання, не вважали манеру викладання, орфографію, граматику та реакцію однолітків факторами, що демотивують у процесі вивчення англійської мови.

Отже, можна констатувати наявність розбіжностей у поглядах щодо факторів демотивації між студентами, які навчаються в англомовних та неангломовних середовищах, у контексті вивчення англійської мови як іноземної.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Al-Khairy M. A. Saudi English-major undergraduates' academic writing problems: A Taif university perspective. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6, № 6. P. 1–12. DOI:10.5539/elt.v6n6p1.
2. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press, 1985. 370 p. DOI:10.1007/978-1-4899-2271-7.
3. Dörnyei Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*. 1994. Vol. 78, № 3. P. 273–284. URL: https://scholar.google.com/scholar?as_q=Motivation+and+motivating+in+the+foreign+language+classroom (Last accessed: 12.01.2025).

4. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching motivation. *Applied linguistics in action*. Pearson Education Limited, 2011. 345 p. URL: https://ia801206.us.archive.org/31/items/ilhem_20151031_1015/%5BZolt%C3%A1n_D%C3%B6rnyei%2C_Ema_Ushioda%5D_Teaching_and_Resea.pdf (Last accessed: 14.01.2025).
5. Hu R. J. S. The relationship between demotivation and EFL learners' English language proficiency. *English Language Teaching*. 2011. Vol. 4, № 4. 88 p. DOI:10.5539/elt.v4n4p88.
6. Keblawi F. Demotivation among Arab learners of English as a foreign language. *Second International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research: Conference proceedings*, September. 2005. P. 16–18. URL: <http://www.readingmatrix.com/onlineconference/proceedings2005.html> (Last accessed: 16.01.2025).
7. Likert R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 1932. Vol. 22, № 140. 55 p. URL: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf (Last accessed: 18.01.2025)
8. Mufta M., Galea S. R. Language learning motivation among Malaysian pre-university students. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6, № 3. P. 92–103. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076840> (Last accessed: 16.01.2025).
9. Ushioda E. Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: Alcón Soler E. and Codina Espurz V., (eds.) *Current issues in English language methodology*. Castelló de la Plana, Spain: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998. P. 77–89.
10. Yan H. Student and teacher de-motivation in SLA. *Asian Social Science*. 2009. Vol. 5, № 1. P. 109. DOI:10.5539/ass.v5n1p109.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 79

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 30,21. Ум. друк. арк. 29,76.

Підписано до друку 28.01.2025. Замов. № 0325/232. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.