ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 83

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
Благун 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, академік 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)
Гражієне 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 № 5 від 26.05.2025 року)

Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)) 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

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Березняк О.П.
РОЛЬ МОВНИХ КЛУБІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ..... **9**

Betsko O.S., Yefimova O.M., Zhytska S.A., Braievska A.I., Buha S.Y.
THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON TEACHING WRITTEN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS..... **14**

Бондаренко О.В.
МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НУШ..... **23**

Крива М.В.
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПРЕДМЕТУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»)..... **28**

Lazor N.V., Mokriienko E.M.
LANGUAGE AND IDENTITY: THE INTERPLAY BETWEEN FIRST AND SECOND LANGUAGE IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... **32**

Мельникова Р.М.
ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... **37**

Ніконенко А.М.
СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ Й ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ШТАТНОГО ОЗБРОЄННЯ ПІДРОЗДІЛУ..... **41**

Пазяк А.Р.
ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СПЕЦІАЛІСТІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ..... **47**

Panchenko V.V., Shkola I.V., Dubrova O.V.
INNOVATIVE APPROACHES TO LISTENING: REGIONAL ACCENTS AS A MEANS OF DEVELOPING PHONETIC SKILLS..... **51**

Петренко М.Б.
ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР НА ФОРТЕПІАНО: МИСТЕЦТВО ПЕДАЛІЗАЦІЇ..... **56**

Починкова М.М., Бадер С.О., Курило В.С.
ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН..... **60**

Рудюк Т.В.
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ НА ЗАНЯТТЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ З ЛІНГВІСТИЧНИМ АНАЛІЗОМ..... **67**

Смірнова М.Р.
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ УЧНЯМ З РОЗЛАДАМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ..... **70**

Токовило Т.С.
ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ОСНОВ СУДНОВОДІННЯ..... **75**

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрєєв А.М., Дуда Є.В., Яновський О.С.
СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИКА ТА АСТРОНОМІЯ)» ТА «ПРИКЛАДНА ФІЗИКА»..... **78**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Безгинський Ю.С.
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН..... **84**

Бляшевська А.В., Дмитренко Н.С., Федорець М.А.
ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ..... **90**

Бондаренко В.В., Разумовська Н.Р.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ..... **94**

Будянська В.А.
РОЛЬ КЕРІВНИКА У ВПРОВАДЖЕННІ МОДЕЛЕЙ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **99**

Васильєва Р.Ю., Степанчиков Д.А.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **107**

Вергун Т.І., Чепелева М.А.
ЗАСТОСУВАННЯ КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД..... **111**

Вознюк О.М., Жукова А.Р.
МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ КУРСАНТІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... **117**

Volovnyk V.Ye., Krasnobaev V.V.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS FOR THE TROOPS (FORCES) SUPPORT SERVICES **121**

Глубока С.В.
ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ **126**

Голенкова А.С.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ АНІМАЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ **132**

Гордієнко О.І., Лісняк Ю.В., Новгородченко В. В., Калашник Н.Я.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **137**

Гуменюк О.М., Гуменюк В.В., Дудікова Л.В.
КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ЗАДЛЯ СТВОРЕННЯ КОМФОРТНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ДИТЯЧОМУ СТОМАТОЛОГІЧНОМУ ПРИЙОМІ..... **143**

Гутор Л.В.
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ... **147**

Довбешко М.Л.
МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СВІТЛІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ПРАКТИЧНІ ВИКЛИКИ..... **151**

Ільєнко О.Л., Гаврилова О.В., Гнатишева О.О.
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У КУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **157**

Isayeva O.S., Shumylo M.Yu.
INTEGRATING COMPETENCY-BASED MEDICAL EDUCATION INTO UNDERGRADUATE MEDICAL CURRICULA: STRATEGIES, CHALLENGES, AND FUTURE DIRECTIONS..... **161**

Керницький О.М., Дяченко І.І.
СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **166**

Ковальська В.С., Старков К.І.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ
У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... **170**

Ковальчук І.С., Гайдай І.О., Шадура В.А., Задоєнко О.І.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГІРНИЦТВО» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **174**

Козяр М.М., Романишина О.Я., Маланюк Н.М.
ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ..... **181**

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Baldyniuk O.D.
SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE SPHERE OF LEISURE: THEORETICAL ASPECT..... **185**

Береза Р.П., Герус О.П., Годованський О.О.
СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ЯК НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ..... **189**

Курило В.С., Караман О.Л., Степаненко В.І.
ТРАНСФОРМАЦІЯ АЛГОРИТМІВ І ПРОЦЕДУР ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ..... **195**

РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Агіляр Туклер В.В.
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБОМ ПРОВЕДЕННЯ НЕСКЛАДНИХ ДОСЛІДІВ..... **200**

Головатюк В.О.
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ МОБІЛЬНОГО ДИТЯЧОГО САДКА НА ХЕРСОНЩИНІ
(З ДОСВІДУ «ШКОЛИ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»)..... **205**

Кириліва В.О., Холтобіна О.У.
РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ..... **210**

Кудрявцева О.А., Казімірчук Г.Є.
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
ПРО УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ОДЯГ..... **215**

Соломнікова К.М.
ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ..... **220**

CONTENTS

SECTION 1. HEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE))

Berezniak O.P.
THE ROLE OF SPEAKING CLUBS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES..... **9**

Betsko O.S., Yefimova O.M., Zhytska S.A., Braievska A.I., Buha S.Y.
THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON TEACHING WRITTEN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS..... **14**

Bondarenko O.V.
METHODOLOGY FOR INTRODUCING ATHLETIC GYMNASTICS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN THE CONDITIONS OF THE NUS..... **23**

Kryva M.V.
PRACTICAL ASPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF GENERAL EDUCATION SECONDARY INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF TEACHING THE INTEGRATED SUBJECT «I EXPLORE THE WORLD»)..... **28**

Lazor N.V., Mokriienko E.M.
LANGUAGE AND IDENTITY: THE INTERPLAY BETWEEN FIRST AND SECOND LANGUAGE IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... **32**

Melnykova R.M.
FORMATION OF READING COMPETENCE IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS IN GRADE 5 OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... **37**

Nikonenko A.M.
STRUCTURE, CRITERIA AND DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF THE ABILITY OF FUTURE OFFICERS TO USE REGULAR WEAPONS OF THE UNIT..... **41**

Paziak A.R.
THE FEATURES OF THE USE OF LEXICAL-GRAMMAR APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR THE SPECIALISTS OF HOTEL-RESTAURANT BUSINESS..... **47**

Panchenko V.V., Shkola I.V., Dubrova O.V.
INNOVATIVE APPROACHES TO LISTENING: REGIONAL ACCENTS AS A MEANS OF DEVELOPING PHONETIC SKILLS..... **51**

Petrenko M.B.
READING CHORAL SCORES ON THE PIANO: THE ART OF PEDALIZATION..... **56**

Pochynkova M.M., Bader S.O., Kurylo V.S.
PEDAGOGICAL DESIGN OF TECHNOLOGY FOR FORMING CRITICAL THINKING OF CITIZENS..... **60**

Rudiuk T.V.
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CLASSES IN THE SUBJECT “MODERN UKRAINIEN LITERARY LANGUAGE WITH LINGUISTIC ANALYSIS”..... **67**

Smirnova M.R.
METHODS OF TEACHING FRENCH TO STUDENTS WITH SPEECH DEVELOPMENTAL DISORDERS... **70**

Tokovylo T.S.
TEACHING MATHEMATICAL FOUNDATIONS OF NAVIGATION..... **75**

SECTION 2. PRESCHOOL PEDAGOGY

Andrieiev A.M., Duda Ye.V., Yanovskyi O.S.
INNOVATIVE PRODUCTS DEVELOPMENT AS A RESULT OF STEM APPROACH IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROGRAMS «SECONDARY EDUCATION (PHYSICS AND ASTRONOMY)» AND «APPLIED PHYSICS» **78**

Bezghynskyi Yu.S.
RESILIENCE OF PERSONALITY AS AN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON..... **84**

Bliashevska A.V., Dmytrenko N.S., Fedorets M.A.
FORMATION OF SOFT SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL SPECIALISTS IN THE PROCESS OF MASTERING EDUCATIONAL COMPONENTS OF LINGUISTIC DIRECTION..... **90**

Bondarenko V.V., Razumovska N.R.
FEATURES OF PROFFESSIONAL SKILLS FORMATION OF THE FUTURE ENGINEER-EDUCATOR IN THE TRANSPORT INDUSTRY..... **94**

Budianska V.A.
THE ROLE OF THE LEADER IN THE INTRODUCTION OF MODELS OF QUALITY OF EDUCATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION..... **99**

Vasylieva R.Yu., Stepanchykov D.A.
TRAINING FUTURE PHYSICS TEACHERS TO ASSESS THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **107**

Verhun T.I., Chepeleva M.A.
THE USE OF CREOLISED TEXT FOR PROFESSIONALLY ORIENTED SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: A PRAGMATIC APPROACH..... **111**

Vozniuk O.M., Zhukova A.R.
MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF CADETS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **117**

Volovnyk V.Ye., Krasnobaev V.V.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS FOR THE TROOPS (FORCES) SUPPORT SERVICES **121**

Hluboka S.V.
THE USING OF MULTIMEDIA AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS TO DEVELOP THE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE..... **126**

Holenkova A.S.
FORMATION OF READINESS FOR THE IMPLEMENTATION OF ANIMATION SPORTS ACTIVITIES IN APPLICANTS FIRST (BACHELOR) LEVEL OF HIGHER EDUCATION..... **132**

Hordiienko O.I., Lisniak Yu.V., Novhorodchenko V. V., Kalashnyk N.Ya.
ORGANIZATIONAL SPECIFICS OF PHYSICAL EDUCATION FOR CADETS IN SPECIALIZED HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF MARTIAL LAW..... **137**

Humeniuk O.M., Humeniuk V.V., Dudikova L.V.
COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE DENTISTS IN ORDER TO TO CREATE A COMFORTABLE ENVIRONMENT AT PEDIATRIC DENTAL APPOINTMENT..... **143**

Hutor L.V.
ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF DEONTOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS..... **147**

Dovbeshko M.L.
LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LIGHT OF DIGITAL TRANSFORMATION: THEORETICAL ASPECTS AND PRACTICAL CHALLENGES..... **151**

Ilienko O.L., Havrylova O.V., Hnatysheva O.O.
METHODS OF TEACHING TERMINOLOGY IN A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR TECHNICAL SPECIALTIES..... **157**

Isayeva O.S., Shumylo M.Yu.
INTEGRATING COMPETENCY-BASED MEDICAL EDUCATION INTO UNDERGRADUATE MEDICAL CURRICULA: STRATEGIES, CHALLENGES, AND FUTURE DIRECTIONS..... **161**

Kernytskyi O.M., Diachenko I.I.
ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE READINESS OF OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE ACTIVITIES..... **166**

Kovalska V.S., Starkov K.I.
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHERS' COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **170**

Kovalchuk I.S., Haidai I.O., Shadura V.A., Zadoienko O.I.
PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS MAJORING IN MINING WHILE STUDYING ENGLISH..... **174**

Koziar M.M., Romanyshyna O.Ya., Malaniuk N.M.
TRAINING OF ENGINEERING SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION: PROSPECTS AND CHALLENGES..... **181**

SECTION 3. SOCIAL PEDAGOGY

Baldyniuk O.D.
SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE SPHERE OF LEISURE: THEORETICAL ASPECT..... **185**

Bereza R.P., Herus o.P., Hodovanskyi O.O.
SOCIAL PREVENTION AS A DIRECTION OF PEDAGOGICAL WORK WITH MILITARY PERSONNEL... **189**

Kurylo V.S., Karaman O.L., Stepanenko V.I.
TRANSFORMATION OF ALGORITHMS AND PROCEDURES OF TECHNOLOGY FOR FORMING CRITICAL THINKING OF YOUTH IN WARTIME CONDITIONS..... **195**

SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY

Ahiliar Tukler V.V.
SENIOR PRESCHOOL AGE BY CONDUCTING SIMPLE EXPERIMENTS..... **200**

Holovatiuk V.O.
WORKING PECULIARITIES OF THE MOBILE KINDERGARTEN IN THE KHERSON REGION (FROM THE EXPERIENCE OF THE "SCHOOL OF LIBERAL ARTS")..... **205**

Kyryliva V.O., Kholtobina O.U.
MENTAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: DIDACTIC TOOLKIT..... **210**

Kudriavtseva O.A., Kazimirchuk H.Ye.
THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF FORMING THE VIEWS OF SENIOR PRESCHOOLERS ABOUT UKRAINIAN NATIONAL CLOTHING..... **215**

Solomnikova K.M.
MAIN INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF THE SENSE OF RHYTHM IN EARLY CHILDREN..... **220**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

РОЛЬ МОВНИХ КЛУБІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

THE ROLE OF SPEAKING CLUBS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES

УДК 81.243
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.1

Березняк О.П.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету

У статті розглядається роль мовних клубів як інноваційної та ефективної форми позааудиторної діяльності у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, зокрема аграрного профілю. У контексті глобалізаційних процесів та інтеграції у європейський освітній простір особлива увага приділяється значенню володіння іноземною мовою – передусім німецькою – як ключовому фактору професійної мобільності, міжкультурного порозуміння та конкурентоспроможності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до організації мовних клубів у закладах вищої освіти, охарактеризовано їх потенціал як простору для розвитку мовленнєвих, соціокультурних, стратегічних і дискурсивних навичок. Визначено основні принципи, за якими функціонують Sprachklubs: добровільність участі, неформальна атмосфера, орієнтація на інтереси учасників, використання автентичних матеріалів та демократична роль фасилітатора. Наголошено на важливості зниження мовленнєвої тривожності та створення психологічно комфортного середовища, що сприяє вільному мовному самовираженню студентів.

Окрему увагу приділено практичним форматам організації мовного клубу: тематичним зустрічам, кіноклубам, дебатам, рольовим іграм, мовним тандемам, проєктній діяльності, а також інтеграції методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) у процес мовного навчання. Проаналізовано приклад реалізації сценарію мовного клубу на базі аграрного університету з фаховою тематикою, орієнтованою на студентів факультету харчових технологій. Показано, як поєднання предметного змісту та мовної практики сприяє формуванню термінологічної компетентності та розвитку когнітивних, мовленнєвих і соціальних навичок.

У контексті викликів сучасної освіти, пов'язаних із пандемією COVID-19 і воєнним станом в Україні, розглянуто можливості цифрових мовних клубів як адаптивної форми навчання. Доведено, що онлайн-формат не тільки забезпечує безперервність освітнього процесу, але й відкриває нові можливості для міжкультурної комунікації, використання інтерактивних цифрових інструментів і розвитку медіаграмотності.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, мовний клуб, аграрний університет, міжкультурна комунікація, інтерактивні технології і методи, академічна мобільність, CLIL, цифрове навчання, позааудиторна діяльність, німецька мов, мотивація до навчання.*

The article discusses the role of language clubs as an innovative and effective form of extracurricular activities in the process of developing foreign language communicative competence of students of non-language specialities, in particular, agricultural specialities. In the context of globalisation processes and integration into the European educational space, special attention is paid to the importance of foreign language proficiency – primarily German – as a key factor in professional mobility, intercultural understanding and competitiveness of future agricultural specialists.

Modern scientific approaches to the organisation of language clubs in higher education institutions are analysed, their potential as a space for the development of linguistic, socio-cultural, strategic and discursive skills is characterised. The main principles of Sprachklubs are defined: voluntary participation, informal atmosphere, focus on the interests of participants, use of authentic materials and democratic role of the facilitator. The importance of reducing speech anxiety and creating a psychologically comfortable environment that promotes students' free linguistic expression is emphasised.

In the context of the challenges of modern education related to the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine, the article considers the possibilities of digital language clubs as an adaptive form of education. It is proved that the online format not only ensures the continuity of the educational process, but also opens up new opportunities for intercultural communication, the use of interactive digital tools and the development of media literacy.

Key words: *communicative competence, language club, agrarian university, intercultural communication, interactive technologies and methods, academic mobility, CLIL, digital learning, extracurricular activities, German, motivation to learn.*

Постановка проблеми. Сучасні умови глобалізації та інтеграції в європейський і світовий простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема аграрної галузі. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей. Однак традиційні форми навчання іноземної мови не завжди сприяють досягненню цього результату. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні інноваційних методів та форм організації позааудиторної діяльності, здатних активізувати мовну практику студентів, сформувати позитивну мотивацію до навчання та створити умови для розвитку міжкультурної компетентності.

Однією з таких форм є мовні клуби, які дозволяють реалізувати комунікативно-орієнтований підхід через живе, неформальне спілкування. Вони сприяють розвитку спонтанного мовлення, збагаченню тематичного словника, вивченню фразеологізмів і термінології, що особливо важливо для студентів аграрних спеціальностей. Участь у таких клубах стимулює емоційну та когнітивну залученість, знижує мовний бар'єр та підвищує рівень впевненості у власних силах [1, с. 103].

Попри очевидні переваги, організація мовних клубів потребує системного підходу, орієнтованого на конкретні цілі: розвиток комунікативних умінь, формування міжкультурної компетентності, мотивації до вивчення мови, особливо в умовах дистанційного навчання. Таким чином, постає проблема визначення ефективних умов, методичних засад та форм реалізації мовних клубів як засобу формування комунікативної компетентності у студентів аграрного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками дослідники дедалі більше уваги приділяють мовним клубам як ефективному засобу формування комунікативної компетентності студентів, зокрема в неформальному освітньому середовищі. Мовні клуби (language clubs) розглядаються як простір для практичного застосування іноземної мови в автентичних ситуаціях спілкування, поза межами традиційного аудиторного навчання [2, с. 76].

Лозинська Л. Ф. в своїх працях визначала, що основним завданням сучасної мовної освіти у вищих навчальних закладах є формування комунікативної компетентності студентів, з урахуванням потреб глобалізованого суспільства. Авторка підкреслює, що стандартні заняття не завжди забезпечують достатню мовленнєву практику, тому важливо впроваджувати альтернативні форми навчання, зокрема мовні клуби як середовище живої комунікації.

У цьому контексті мовний клуб характеризується такими ознаками: добровільна участь, демократична атмосфера спілкування,– фокус на інтересах студентів, використання автентичних мовних матеріалів, роль ведучого як фасилітатора, а не викладача у традиційному розумінні.

Вона також окреслює основні компоненти комунікативної компетентності, що розвиваються в межах мовного клубу: мовленнєва (уміння висловлювати власні думки); соціокультурна (знання норм і моделей поведінки носіїв мови); стратегічна (здатність долати комунікативні труднощі); дискурсивна (вміння будувати зв'язне мовлення в різних ситуаціях) [3, с. 246].

Багато сучасних дослідників, зокрема Ганс-Юрґен Крумм, Уве Хінріхс, Ельке Монтанарі, Брітта Гуфайзен, Сімоне Еміг та Катрін Бушманн, розглядають мовні клуби (Sprachclubs) як ефективний інструмент розвитку іншомовної комунікативної компетентності, соціальної інтеграції та міжкультурного порозуміння [4, с. 18]. У своїх працях вони підкреслюють, що Sprachclubs сприяють зниженню мовленнєвої тривожності, активізації усного мовлення та формуванню багатомовності в освітньому і позаосвітньому середовищі. Elke Montanari (Університет Гільдесгайму, Німеччина) досліджує використання

Sprachcafés та Sprachclubs як платформи для інтеграції мовної та предметної освіти (CLIL) [5, с. 40]. Особливу увагу приділено ролі мовних клубів як простору для автономного навчання, творчої самореалізації та впровадження інтегрованих підходів (зокрема CLIL). Дослідження цих учених є важливим підґрунтям для методичного впровадження Sprachclubs у шкільну й університетську практику[6, с. 2].

Окремий напрям досліджень присвячений психологічним і афективним аспектам діяльності мовних клубів. Зокрема, Wang, Y. досліджувала вплив участі в мовному клубі на зниження рівня мовної тривожності (foreign language anxiety) у студентів, які вивчають іноземну мову як другу (L2). Спираючись на концепцію афективних факторів та шкалу Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), дослідниця встановила, що участь у мовних клубах сприяє формуванню безпечного, підтримувального середовища, яке знижує страх помилки, негативного оцінювання та комунікативної невдачі [7, с. 237].

Таким чином, аналіз сучасних наукових джерел свідчить про високу результативність мовних клубів як інструменту розвитку як мовних, так і емоційно-комунікативних навичок у студентів немовних спеціальностей.

Метою статті є обґрунтування ефективності використання мовних клубів як інструменту формування іншомовної комунікативної компетентності студентів аграрного профілю, з урахуванням специфіки професійної підготовки, принципів CLIL (Content and Language Integrated Learning) та викликів сучасної освітньої трансформації.

Виклад основного матеріалу. У сучасному аграрному вищому навчальному закладі знання іноземної мови, зокрема німецької, є важливим компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців. Одним із найефективніших методів розвитку комунікативних навичок є організація Sprachklub – мовного клубу, де студенти мають змогу практикувати живе спілкування, розвивати мовленнєву компетенцію та долати мовні бар'єри.

Формат мовного клубу (Sprachklub) може значно варіюватися залежно від цілей, рівня учасників, частоти зустрічей і навіть культури країни. Серед найпоширеніших форм проведення мовного клубу можна виділити наступні групи , а саме:

1. Тематичні зустрічі: кожна зустріч має визначену тему – наприклад, подорожі, їжа, екологія, культура, бізнес тощо. Учасники готують словник теми, обговорюють питання, розігрують діалоги.

2. Рольові ігри: учасники отримують ролі (турист, офіціант, лікар, студент тощо) і розігрують життєві ситуації.

3. Розмовний клуб (Free Talk / Stammtisch): формат вільної розмови, без жорсткої структури. Іноді обирають загальну тему, але часто говорять про все, що цікаво учасникам. Такі зустрічі часто проводяться у кав'ярнях , пабах або парках.

4. Ігровий формат: використання мовних ігор: Alias, Taboo, Dixit, Activity, Scrabble, Kahoot або авторських завдань.

5. Кіноклуб (Filmabend): перегляд фільму або серії з подальшим обговоренням. Часто дають лексичні завдання, словник, запитання до сюжету.

6. Книжковий клуб: Читання книги або уривку з подальшим аналізом. Часто супроводжується лексичними вправами.

7. Дебати: формат Oxford-style або вільний: учасники поділяються на «за» і «проти» та аргументують позиції. Для такої форми проведення мовного клубу необхідним є просунутий рівень володіння мовою, як мінімум B1.

8. Мовний тандем (Tandem): пари або малі групи, де носій мови спілкується з тим, хто вивчає мову. Часто обидва вивчають мову одне одного.

9. Мікроуроки/навчальні сесії: коротка граматична або лексична сесія, яку веде фасилітатор, а потім – практика цієї теми в парах чи групах [8, с 237].

Проведення мовних клубів є усталеною практикою у вищій освіті. Однак особливий інтерес становить адаптація їх форм до профілю закладу, зокрема аграрного університету. Доцільно звернути увагу на низку ідей щодо організації мовних клубів для майбутніх фахівців аграрної галузі.

1. Дискусійні вечори з аграрною тематикою: це одна з найефективніших форм практичного застосування мови. Студенти обговорюють актуальні питання сільського господарства Німеччини та України: органічне землеробство, сталий розвиток, інновації у тваринництві. Така форма дозволяє поєднати спеціальність із мовною практикою, формує термінологічну компетентність.

2. Кулінарні майстер-класи: у рамках клубу можна проводити заходи, присвячені «німецькій кухні», з одночасним використанням відповідної лексики. Це інтерактивна форма, яка поєднує мову, культуру та неформальне спілкування.

3. «Фільмові клуби» : перегляд німецькомовних документальних або художніх фільмів з аграрною, екологічною або соціальною тематикою – це можливість розвивати навички аудіювання та міжкультурної комунікації. Після перегляду організовується обговорення, під час якого студенти висловлюють свої думки, дискутують, ставлять запитання.

4. Рольові ігри та дебати: наприклад, моделювання «міжнародного аграрного форуму», симуляція переговорів між бізнесменами-аграріями або виступів на фермерських конференціях. Це розвиває навички спонтанного мовлення, логіки, переконання, а також дозволяє створити максимально наближене до професійної діяльності середовище.

5. Проектна діяльність: Студенти об'єднуються в групи для підготовки міні-проектів німецькою мовою на теми аграрної політики ЄС, екологічних стандартів у фермерстві, цифровізації в аграрному секторі. Презентація результатів сприяє розвитку академічного мовлення та публічних виступів.

6. Зустрічі з носіями мови та іноземними студентами: запрошення волонтерів, представників аграрних організацій або студентів з Німеччини дозволяє створити живе мовне середовище. Такі зустрічі мотивують до активного використання німецької мови в реальних комунікативних ситуаціях.

7. «Зелений туризм та сільська культура»: таке засідання мовного клубу має за мету дослідження явища зеленого туризму, особливості сільського побуту, традицій, гастрономії, а також екологічного фермерства у німецькомовних країнах.

Безумовно усі вищеназвані форми є цікавими і активно використовуються під час практичних семестрів, але використання методів CLIL (Content and Language Integrated Learning) для організації мовних клубів є цікавою комбінацією, яка поєднує фахові знання і розвиток мовневої компетенції.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – це підхід, за якого одночасно вивчається «зміст предмета» (наприклад, історія, наука, мистецтво, сільське господарство) та іноземна мова. Тобто мова – не мета, а інструмент пізнання.

CLIL дозволяє проводити клуби навколо реальних тем – екології, історії, культури, науки тощо. Наприклад: "Moderne Werbung und ihre Formen", „Geschichte des 20. Jahrhunderts" oder "Moderne Landtechnik und Technik auf unseren Feldern "" – тематика задає зміст, а мова є засобом її вивчення. Для успішного проведення таких мовних клубів

важливими є мотивація до спілкування, зацікавленість в темі і мінімальні фахові знання теми обговорення. Оскільки учасники зацікавлені у темі, вони більше схильні використовувати мову спонтанно та усвідомлено. CLIL-формат дає змогу працювати з автентичними джерелами (статті, відео, презентації), що розвиває медіаграмотність і аналітичне мислення [9, с. 37].

Саме поєднання фахових знань, краєзнавства і німецької мови дозволяє проводити зі студентами СНАУ цікаві зустрічі в рамках мовного клубу. Наведу сценарій одного з найуспішніших засідань мовного клубу за методом CLIL.

Тема: „Deutsche Speisen und Getränke“

Цільова група: студенти факультету «Харчові технології» СНАУ

Рівень: A2–B1

Місце проведення: студентська їдальня (die Mensa)

Мета: онайомити студентів з типовими німецькими стравами та напоями, розвивати навички читання, говоріння, аудіювання, інтегрувати знання з харчових технологій (напр. склад, спосіб приготування, харчова цінність).

1. Вступ (Warm-up) – 10 хв. Завдання: 1. Вправа-асоціація: "Що ви знаєте про німецьку кухню?" (кожен каже слово або фразу, фасилітатор пише на дошці).

2. Міні-вікторина «Правда чи міф?»: – Bratwurst – це вид ковбаси? (Так),

– Frühstücken die Deutschen nicht? (Hi), – Was ist das beliebteste Getränk in Deutschland? (Kaffee)

2. Основна частина – 45 хв:

2.1. Мовне введення (Vocabulary input) – 10 хв

Завдання: презентуються картки/слайди з назвами німецьких страв та напоїв + зображення: наприклад, Sauerkraut, Sauerbraten, Bratwurst, Schwarzwälder Kirschtorte, Weißbier, Apfelschorle. Робота в парах: зіставити назву, опис і фото, додатково: інгрідієнти, вили приготування.

2.2. Комунікативне завдання – 15 хв, рольова гра: «Німецький ресторан»

Завдання: кожна група готує міні-діалог (замовлення страви, рекомендації напоїв, запитання про інгредієнти)

2.3. Аудіювання або перегляд відео – 10–15 хв (короткий ролик про приготування традиційної страви (Kartoffelsalat). https://www.youtube.com/watch?v=EnlVG-IiZgI&t=7s

Завдання: вибрати правильні інгредієнти зі списку, позначити кроки приготування у правильному порядку

2.4. Практичне завдання – 15 хв : міні-групи або в парах студенти готують Kartoffelsalat і описують німецькою мовою етапи приготування. (Необхідні інгредієнти треба підготувати заздалегідь).

3. Заключна частина – 5– 7 хв

Оцінювання: опитування: "Що нового дізнався?" / "Яку страву хотів би спробувати?", міні-тест Kahoot (4–5 запитань по темі).

Для втілення згаданого сценарію однією з ключових умов була особиста присутність студентів і фасилітатора. Саме атмосфера, сформована у просторі студентської їдальні, сприяла успішному виконанню поставлених завдань.

На жаль у контексті сучасних освітніх трансформацій, спричинених глобальними викликами, такими як пандемія COVID-19 та воєнні дії в Україні, реалізація більшості сценаріїв, в яких CLIL-формат успішно використовується в рамках мовного клубу, стала неможливою або потребую суттєвих транформацій [10, с. 71]. Освітній процес набуває гнучких цифрових форм, що вимагає нових підходів до організації мовного навчання. Одним із ефективних рішень стало впровадження онлайн-мовних клубів. Цифрові мовні клуби – це сучасна форма організації мовного навчання, яка поєднує онлайн-технології з інтерактивними методами викладання.

Висновки. Мовний клуб є ефективною платформою для розвитку комунікативної компетентності, особливо у порівнянні з традиційними аудиторними формами навчання. Такий формат стимулює мотивацію, активізує мовленнєву діяльність студентів, створює безпечне середовище для помилок і самовдосконалення. Участь у мовному клубі сприяє розвитку міжкультурної компетентності та формує навички міжособистісної комунікації. Використання інтерактивних методів (ігрові, проектні, дискусійні) робить процес навчання динамічним та адаптованим до потреб студентів. Мовні клуби значно знижують рівень тривожності, пов’язаної з вивченням іноземної мови, вони створюють емоційно безпечне середовище, де студентам простіше долати страх говоріння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лашук Н., Ніколаєнко О., Ушата Т. Можливості використання медіаосвіти у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів засобами мовного клубу. *Освітологічний дискурс.* 2022. № 4(40). С. 102–109. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/8418518e-ae7f-417d-a590-b08f8eb92626 (дата звернення 26.05.2025).

2. Бойко А. Інтерактивні позааудиторні заходи як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. *Педагогіка та освітній менеджмент*. 2023. № 5(1). С. 74–78. URL: https://ojs.ipv.org.ua/index.php/journal/article/view/160 (дата звернення 23.05.2025).

3. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. Випуск 1. С. 245-252. URL: https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/1913/4/Depcsinszka_I_Formuvannia_inshomovnoi_komunikatyvnoi_

kompetentnosti_studentiv_2022.pdf (дата звернення 28.05.2025).

4. Krumm, H.-J. Sprachenpolitik Deutsch als Fremd– und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2019. S 167.

5. Montanari, E. Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus. Münster; New York: Waxmann Verlag, 2010. S 180.

6. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти. затв. наказом М-ва освіти і науки України від 25 липня 2023 р. № 898. URL: https://mon.gov.ua/npa/metodichni-rekomendaciyi-shodo-zabezpechennya-yakisnogo-vivchennya-vikladannya-ta-vikoristannya-anglijskoyi-movi-u-zakladah-vishoyi-osviti-ukrayini (дата звернення 28.05.2025).

7. Wang Y. Reducing Foreign Language Anxiety through Language Club Participation: An Experimental Study. *Journal of Language Teaching and Research*. 2021. Vol. 12(2). P. 234–243. – DOI: 10.17507/jltr.1202.03 (date of access 27.05.2025).

8. Волкова Н.П. Інтерактівні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf (дата звернення 26.05.2025).

9. Methoden für ein Ungezwungenes Sprachtraining für Immigranten Anleitung für die Moderatoren und Organisatoren der Treffen. URL: https://tandemcity.info/wp-content/uploads/2018/04/methodology_german.pdf (дата звернення 26.05.2025).

10. Галаган В. Я. Сучасні методи використання змішаного навчання при вивченні іноземної мови у ВНЗ. Київ: КНТЕУ, 2018. 71 с. URL: https://knute.edu.ua/file/ODc0Mw==/52d2d566631bacba41272c11ec631a20.pdf (дата звернення 28.05.2025).

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON TEACHING WRITTEN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

UDC 378.096:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.2

Betsko O.S.,
Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Yefimova O.M.,
PhD in Pedagogy,
Senior lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Zhytska S.A.,
Senior Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Braievska A.I.,
Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Buha S.Y.,
Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Educational institutions are willing to use the latest technologies for learning and teaching a foreign language. Our study is related to the obvious need to expand the knowledge base and develop a policy for the use of AI in teaching writing skills. AI is a rapidly developing technology with enormous potential for practical application in various areas of social life, including education. Teachers use AI tools in their daily lives, such as Google Assistant, and are eager to safely apply AI in teaching, including foreign languages. Educators are well aware of the risks that AI poses, particularly its ability to automatically generate content that may be inaccurate, incorrect or false. They are also highly conscious about students using ChatGPT to present its products as their own work, so scholars must find ways to make use of this technology for the benefit of learning. All participants in the educational process must be able to take advantage of the positive potential of AI to facilitate the learning process and achieve educational goals, while protecting themselves from the potential dangers that may arise from its use. The interest in AI started gaining momentum in 2021, and in 2022, as an AI-generated chatbot appeared and society started exploring how it could be used in education. The role of AI in university writing is increasing. This calls for discussions about its impact on creativity and authenticity. AI-driven tools undoubtedly enhance effectiveness of writing and refine text style, but there are clear issues around writing uniqueness and style unification. This paper provides a definitive analysis of the impact of AI on creativity and authenticity, highlighting both the advantages and disadvantages. The authors discuss the ability of AI to maintain creativity by providing contextual clues, ideas generation and brainstorming. The consequences of using texts generated by AI in academic and professional contexts are analysed with a focus on ethics and intellectual ownership. The research findings stress the importance of preserving human originality in AI-assisted writing and revising assessment methods for academic texts produced by university students. It also puts forward strategies to strike a balance between AI support and students' individual creativity. The results emphasise that AI should be regarded as a collaboration tool, not a substitute for human imagination, and that integration of AI in writing practice should be done responsibly and reasonably.

Key words: *Artificial intelligence, ChatGPT, creativity, authenticity, teaching English writing, restrictions.*

Навчальні заклади досліджують можливості використання новітніх технологій у вивчення та викладання іноземної мови. Наше дослідження пов'язане з очевидною необхідністю розширити базу знань і розробити політику використання штучного інтелекту в навчанні навичок письма. ШІ – це технологія, що стрімко розвивається і має величезний потенціал до практичного застосування в різних сферах суспільного життя, в тому числі в освіті. Вчителі використовують інструменти ШІ у своєму повсякденному житті, такі як Google Assistant, і прагнуть безпечно застосовувати ШІ у викладанні, зокрема іноземних мов. Освітяни добре знають про ризики, які несе в собі ШІ, зокрема про його здібності автоматично генерувати контент, який може бути неточним, некоректним або неправдивим. Вони також добре усвідомлюють той факт, що студенти використовують ChatGPT, щоб представити його продукти як власні витвори, тому науковці повинні знайти способи використовувати цю технологію з користю для навчання. Всі учасники освітнього процесу повинні мати можливість скористатися позитивними можливостями ШІ для досягнення освітніх цілей, одночасно захищаючи себе від потенційних небезпек, які можуть виникнути при його використанні. Інтерес до ШІ почав набирати обертів у 2021 році, а у 2022 році з'явився чат-бот, створений штучним інтелектом, і суспільство почало досліджувати, як його можна застосовувати в освіті. Роль штучного інтелекту в університетському письмі зростає. Це викликає дискусії про його вплив на творчість та автентичність. Інструменти на основі штучного інтелекту, безсумнівно, підвищують ефективність і вдосконалюють стиль тексту, але існують сумніви стосовно унікальності письма та уніфікації стилю. У цій статті представлено ґрунтовний аналіз впливу штучного інтелекту на творчість та автентичність, висвітлено його переваги та недоліки. Автори обговорюють здатність ШІ підтримувати креативність шляхом надання контекстних підказок, генерування ідей та мозкового штурму. Аналізуються наслідки використання текстів, створених штучним інтелектом, в академічному та професійному контекстах з наголосом на етику та інтелектуальну власність. Результати дослідження підкреслюють важливість збереження людської оригінальності під час написання текстів за допомогою штучного інтелекту та перегляду методів оцінювання академічних текстів, створених студентами університетів. Дане дослідження також пропонує стратегії для досягнення балансу між підтримкою ШІ та індивідуальною творчістю студентів. Результати дослідження підкреслюють, що ШІ слід розглядати як інструмент співпраці, а не як замінник людської уяви, і що інтеграція ШІ в практику письма має відбуватися відповідально та обґрунтовано.

Ключові слова: *штучний інтелект, ChatGPT, творчість, автентичність, навчання письму англійською мовою, обмеження.*

Formulation of the problem. The role, nature, and methods of writing have undergone significant changes in recent decades. With the rapid advancement of the Internet and Information and Communication Technologies (ICT), written communication has sharply increased, despite the availability of fast voice and video communications tools. The COVID-19 pandemic further accelerated this trend, particularly in education, where written interaction became even more prevalent.

As we have known it before, writing is a complex cognitive process that requires time for information processing, reflection, preparation, revision, and error correction, as well as exploring alternative solutions. This makes the teaching of writing skills, especially in a foreign language, an essential component of academic education. University students, in particular, have specific writing needs, such as note-taking, exam preparation, and the composition of scientific research papers, essays, reports, and reviews, etc. Consequently, developing students' writing competence remains a crucial educational objective.

The integration of Artificial Intelligence (AI) is reshaping traditional approaches to teaching and assessing writing at universities. AI-driven tools, such as ChatGPT, enable more automated and personalised learning experiences. However, they also introduce new challenges, particularly in how students create written work and how their writing is assessed. These evolving dynamics highlight the need for further research to systematise effective strategies for teaching writing while incorporating AI tools in language education.

Publications analyses. A range of scholars have contributed to the development of writing instruction, a topic that remains a subject of debate in foreign language teaching. Despite the existence of numerous approaches and techniques, there is no unified criterion for determining the necessity and effectiveness of writing instruction. Additionally, experts have different views on its role – some regard writing primarily as a means of assessing students' learning outcomes, while others see it as an integral part of developing overall language proficiency. This paper analyses key research findings from various scholars on the role, methodologies, and best practices for teaching writing in a foreign language and explores the potential role of AI in enhancing these processes. Additionally, knowing the nature of writing and its place and role in a language instruction can help elaborate the best methods for teaching this multifaceted skill [1].

The purpose and necessity of writing instruction are subjects of ongoing discussion. J. Edge is clear that different teaching approaches are fine, and they are linked to student progress and productive skills. He emphasises communicative language production as key to assessing achievement and promoting independence, including skills like logical structure, clear messaging, and audience awareness [2, p. 115–116].

P. Ur draws a clear distinction between teaching writing, which is permanent, structured, and uses standard language, and teaching speaking, which is fleeting, interactive, and more redundant. Writing is clearer, more formal, and requires deliberate teaching, while speech is intuitive and vital for daily life [3, p. 160–161].

J. Willis is absolutely right when he says that most people rarely write formally, even in their native language, while students are supposed to write in a foreign one. Writing helps clarify and develop language, challenging learners to structure and express ideas clearly, which makes it a powerful learning tool [4, p. 61]. D. Tannen differentiates between formal, separated written discourse and informal, interactive speech, though genres can blur, and written products may feel conversational, while speeches may resemble writing. She distinguishes between autonomous and non-autonomous prose [5, p. 1–21]. J. Harmer stresses that productive skills, such as writing, depend on receptive skills and that written communication often mirrors spoken dialogue, especially in digital contexts, and cannot develop in isolation [6, p. 251]. J. Scrivener emphasises that writing has value when it gets results, for example, a complaint to a store or an application letter, making it worth teaching seriously [7, p. 201]. R. Bait and V. Arndt see writing as a recursive process, with planning, structuring, revising, generating ideas and evaluating outcomes being key stages [8, p. 5]. S. Thornbury defines writing as communicative as long as it influences the reader. His writing process includes idea generation, organisation, drafting, revising, and finalising [9, p. 62]. In her article O. Betsko definitively demonstrates the impact of using weblogs on the development of students' writing skills. The author points out that blogging contributes to the development of linguistic autonomy and increases students' motivation to learn. Blogs allow students to express their opinions independently, present information in a structured way and reflect critically on the material, which in turn improves their writing skills. Integrating blogs into the learning process allows students to practice writing in a real-world context, making learning more effective and closer to practical needs [10]. Given the development of digital technologies, O. Betsko's ideas are gaining new relevance in the context of the active use of artificial intelligence in the educational process. AI-based tools, such as text generators, language models, or collaborative editing platforms, complement or extend the functionality of weblogs. AI can instantly provide feedback on grammar, style and logic, encouraging students to reflect and improve their texts. The combination of autonomous blogging and AI support is undoubtedly contributing to a more flexible, personalised, and effective development of students' writing skills.

O. Yefimova, et al. are clear that teaching written communication is an essential part of developing cadets' foreign language skills in military universities. The authors' main thoughts on this issue can be summarised as follows: teaching written communication

is not considered in isolation, but as an integral part of foreign language professional communication. This includes military, professional, special and military business spheres. Studying written communication helps cadets interact effectively with international partners, analyse foreign literature, write report papers and other documents. The authors emphasise the importance of creative tasks that stimulate the development of language skills, including writing. These tasks include writing essays, stories, reflections; project work with research elements; creating texts that involve comprehending a topic and identifying one's own position; and written discussions that develop argumentation and logic of presentation. Teaching of written communication follows a clear, structured approach. First, students reproduce what they have learned. Then, they modify known structures. Finally, they perform creative tasks requiring complete independence. The development of written speech is closely related to the consideration of individual characteristics of cadets, their interests, previous experiences and psychological readiness for independent speech activity. Teaching written language is therefore an essential component of cadets' professional training, contributing to the development of their communicative competence, independent thinking, intercultural understanding and the ability to function in real military and social contexts [11].

All the authors agree on several key aspects of writing:

1. Writing vs. Speaking. Writing differs from oral communication in its permanence, structure, and clarity (P. Ur, D. Tanen). It is more structured, formal, and precise, whereas speech is more interactive, spontaneous, and redundant.

2. Writing as a Process. Writing is a recursive process that involves planning, drafting, revising, and editing (R. Bait & V. Arndt, J. Edge, S. Thornbury, O. Betsko, O, Yefimova et al.). Writers move back and forth between stages, refining their work continuously.

3. Teaching Writing. Writing must be consciously taught, unlike speaking, which is naturally acquired (P. Ur. O. Betsko, O, Yefimova et al.). Different teaching approaches exist, such as process-based (focusing on stages of writing) and task-based (integrating writing into meaningful activities) (J. Willis, J. Scrivener).

4. Purpose and Audience. Writing serves different purposes, from academic writing to real-life communication, such as complaints or professional emails (J. Scrivener, J. Harmer, O. Betsko, O, Yefimova et al.). Understanding the audience is crucial in determining the style and structure of writing.

5. Collaboration and Feedback. Writing improves through discussion, peer feedback, and teacher guidance (J. Willis, J. Edge, O. Betsko, O, Yefimova et al.). The process benefits from interaction and revision, helping students refine their ideas.

6. Personalised Approach. There is no single 'right' way to teach writing. Different strategies should be introduced so students can find what works best for them. (S. Thornbury, O. Betsko, O, Yefimova et al).

Overall, the authors emphasize that writing is a structured, multi-step process that requires explicit teaching, practice, and revision. The purpose of randomised writing in a foreign language is clear – to help students acquire the skills they need to produce written texts which are similar to those expected of an educated person in their native language. So, it is crucial to explore ways to make this process as effective as possible. We confidently assert that AI can be integrated into these writing theories in multiple ways. We will explore these in our discussion.

Topicality of the study. Modern technologies have completely transformed the way individuals write texts in English, creating both new possibilities and challenges. The use of AI in language learning improves style, speeds up text editing and enhances overall writing effectiveness. However, there is a serious risk of losing authenticity, since AI algorithms may standardise authors' expressive means and unify their writing styles. Authenticity of writing is critical for preserving the writer's individual style, which is especially topical in academic, professional and creative environments. Algorithmic solutions risk undermining creativity, which is fundamental to any written work. The development of generative AI models also highlights the ethical considerations of AI application in teaching writing. The responsible use of technologies demands a balance between their supportive use and the maintenance of human creativity. Research into this problem is important in the context of the educational process, where it is necessary to not only make students' participation easier, but also stimulate their cognitive and creative development. The issue is not only made topical by technological changes, but also by the need to design effective approaches to integrating AI to develop writers' originality and distinctiveness of thinking.

Modern students have access to various programs and algorithms, which help them write texts, check grammar and improve styles. The question arises: does it facilitate the development of their creative thinking, or on the contrary, limits their imagination and identity? There are some reasons which make our study relevant.

– Rapid penetration of AI tools into education – a growing number of educational institutions are using AI to support learning process;

– Changing approaches to writing – very often students are too reliant on text production algorithms, which may negatively affect their independence and critical and creative thinking;

– The need for preserving authenticity of writing – at the age of digital automation it is essential to find a balance between the use of technology and development one's own writing style;

– Ethical issues – the use of AI in writing brings forward such notions as authorship, originality and plagiarism, which is very important in academic community;

– Changes in professional environment – the ability of writing creative and unique texts is becoming a competitive advantage, as automated algorithms are widely used for writing standard texts.

Formulating the goals of the article. This research aims to define the influence of AI on the development of creative writing. It also evaluates its potential advantages and disadvantages and develops recommendations for its efficient implementation in the teaching of writing skills to university students. The study will analyse AI's capabilities as a tool to support the creative process and identify the risks associated with its excessive use. It will also formulate a methodological basis for integrating AI in education, preserving authenticity and uniqueness of students' writing activities.

The following research methods were used to analyse the impact of artificial intelligence on the development of creative writing: literature analysis; research of scientific articles, books, and reports on the impact of AI on education and the creative process; surveys and questionnaires were also used to collect data from students about their impressions and experience of using AI in writing. The experimental method entailed conducting a series of learning tasks in which students used AI in different modes (as an assistant or the main tool), followed by analysing the results.

Presentation of the main material of the study. There are many approaches to teaching writing, both in and out of the classroom. The teacher has the opportunity to choose one of them and focus either on the process of creating a written text or the product of writing, or they may ask students to explore different genres of written texts and write creatively, individually or with classmates. When the focus is on the product, the interest is on the outcome of writing or in the task itself. Authors' writing process advocates concentration on creating written content in different stages which means that students go through preparing, editing, creating drafts, and finally 'publishing' their work, simultaneously they practice other skills as well.

The writing process is complex in real life and its stages can occur recursively, that is, in reverse order. Students go through a stage, return to the previous one, go forward, go back again, and so on. The process approach is time-consuming (a lot of time is needed from planning to final product), and at different stages, it involves interaction between students and the teacher. In contrast, the task-oriented approach [4. pp. 61–62] involves writing naturally as part of the task cycle. Writers go through different stages of the writing task in the following order: thinking about what to say or not to say, discussing with someone how to approach the task; writing down ideas and thoughts; making rough notes to get more ideas; explaining to someone, clarifying the task and its content in groups; reading the initial version, reflecting on the circumstances that made them write; showing the almost finished version to other students with a request to comment on it; shortening the work and editing it; determining the structure and format of the text; evaluating the comments of other students and accepting them; making decisions about changes in the text, writing the final version, rewriting it and error correction, etc.. It is possible to go through these stages in a different order. The writer will always feel the complexity of the writing process and its duration. It is not always easy to put into writing what we think. This process can improve students' performance, making it worth the time spent on it. It is interesting to note that only four of these steps actually involve writing.

J. Willis' model of assignment is clear: a preparatory phase where a topic or a situation is discussed and the teacher assigns a writing task based on the reading of a particular text; the task cycle, where students discuss the task orally in pairs, decide on the content of the message, write a draft in pairs, exchange drafts with other groups who offer their ideas on how to improve the work, rewrite the draft, improve it, read out their texts (for a specific purpose), discuss them as a group, and the teacher summarises the results. J. Scrivener suggests his own steps in creating a written message and gives clear instructions on how to write it when the topic or the title of the text has already been chosen: 1) students must read the text, article, letter, announcement and look at the pictures. This will help them to develop a deeper familiarity with the topic and ensure their interest is piqued; 2) students discuss the key points and suggest and summarise the main writing task. This will ensure students understand what they have to do. They need to know the genre and the target audience; 3) students brainstorm ideas. The whole group works on that, and the teacher writes down ideas on the board. After that, small groups discuss and take notes; 4) finally, students do speed writing. Some students may find it difficult to start writing. Students take a few blank sheets of paper and quickly write everything that comes to their mind about the topic until the teacher tells them to stop. This draft, containing words, phrases and sentences, can be used later; 5) selecting and discarding ideas (students choose what to keep in the text); 6) sorting and organising ideas (students remember to plan the structure of the text by organising ideas); 7) meeting specific requirements (style, information, appearance of the text, grammatical structures, etc.); 8) relying on models (the teacher helps students to study some samples of written texts or models similar to the ones they will write); 9) planning (using notes, drafts, cards, etc. to

start designing a possible form of the text); 10) getting comments (at different stages, the teacher and students can read the message and make comments on the text); 11) preparing a rough draft; 12) editing (rereading the text, looking for mistakes); 13) preparing the final text; 14) selecting readers (the teacher should determine who will read the text and the purpose of reading to make it realistic, not just evaluate it) [7, p. 194–195].

In her model of working on the creation of a written message, P. Ur uses the following stages: 1) Preparation. This stage involves the creation of short notes, which are not arranged in any particular order. Then the author 'plunges' into the writing process, organising and structuring ideas. 2) Process. It is important to note that the process of creating a written work often involves the deletion or alteration of certain parts of the text. This process often takes place during the writing process and after the text has been re-read. Sometimes, one may wish to set aside sections of a message that are not fully developed and return to them later. You may also wish to change the order in which certain parts of the message are created. It is recommended that you edit both the structure and the content of the text throughout the writing process, focusing on 'micro' aspects such as word choice, letter changes, and punctuation, rather than on entire paragraphs. As P. Ur emphasises, the process of writing should be both absorbing for the author and enjoyable. People often find more satisfaction in rewriting and improving their work than in collecting ideas and planning. Readers' critical comments and suggestions may seem painful at first, but they will be useful and sometimes necessary for the author. 3) Product. The final version always differs significantly from the initial concept, but the author always feels proud of what they have created and wants their work to be read and appreciated [3. p. 173]. J. Edge is convinced that the following steps are key to creating a written text: discussing the topic in small groups; sharing ideas with the whole class and discussing them; making suggestions on the general structure of the message, planning; creating a draft version of the written text, commenting on this work by the teacher; working in pairs to improve the text; individual writing of the final version [2, p. 120]. It is clear that creating a written communication is a troublesome process. Students go through distinct stages when writing a text, starting with a series of sloppy drafts and ending with the final version. They do not follow the so-called rational order of priority. Typically, authors think first about the content and then about the form, but they do not follow this order systematically. Revisions to the content of the message can be made at later stages of the draft, and changes to sentence or paragraph structure can be made at early stages. Students should be encouraged to create several drafts, seeing them as a positive, even necessary, step in the writing process. It is important to remember that all students are different. Different writers can achieve equally good results using different processes. There is no single system of writing that should be imposed on everyone, but teachers should introduce students to different strategies, encouraging them to experiment and find one that works for them.

Based on the variety of theories and practical models presented, the best model of teaching writing is one that is integrative, flexible, student-centered, and recursive**,** combining the most effective elements from product, process, task-based, genre, and creative approaches. This model accommodates various writing theories into a comprehensive teaching approach. It's designed to be flexible and adaptable to different contexts and students' needs, and, subdivided into 4 phases, blends the strengths of Willis' task-based learning, J. Scrivener's detailed process approach, and P. Ur's emphasis on iterative revision and enjoyment to create a dynamic and effective writing curriculum. By integrating ChatGPT thoughtfully into this integrative writing model, teachers can amplify student voice, increase writing fluency, and provide scalable support at every stage of the writing journey, creating a dynamic and engaging learning experience.

Phase 1 includes pre-writing engagement (J. Willis' Preparatory Phase and J. Scrivener's Steps 1-3):

– motivational introduction, beginning with an engaging activity, a relevant video, a thought-provoking image, or a stimulating discussion to spark interest in the chosen topic. This aligns with Scrivener's emphasis on initial engagement. ChatGPT can generate creative prompts, intriguing questions, or even short stories related to the chosen topic, instantly capturing student interest. For example, if the topic is environmental issues, ChatGPT could generate a short fictional narrative about a polluted city, sparking discussion and idea generation;

– task clarification – clearly defining the writing task: genre, purpose, audience, and specific requirements (length, style, format). This ensures students understand expectations. ChatGPT can provide clear and concise explanations of the writing task, including genre, purpose, audience, and specific requirements. It can also offer examples of successful texts fitting the criteria. Students can input their writing task and ask GPT to break it down by purpose, audience, and structure;

– idea generation or brainstorming is using brainstorming techniques (mind-mapping, freewriting, group discussions) to generate ideas incorporating Scrivener's brainstorming step. ChatGPT can facilitate brainstorming by providing relevant keywords, suggesting different perspectives, or even generating initial outlines. Students can interact with ChatGPT, refining ideas and exploring connections. Students may ask GPT to generate thought-provoking questions,

prompts, or keywords around the theme, for, example by asking: “GPT, can you give us 10 creative angles to write about the topic ‘Climate Change and Me’?”

GPT can show examples of different writing genres (e.g., letters, essays, blogs), e,g.: “Show a sample informal letter on the topic of travel.”

Phase 2 includes drafting and collaborative feedback (Willis’ Task Cycle and Scrivener’s Steps 4-6):

– speed writing (first draft) encourages students to write a quick first draft, focusing on conveying ideas without worrying about perfection. This mirrors Scrivener’s speed writing and Ur’s emphasis on the initial writing ‘plunge’. ChatGPT can provide a timer to help students stay focused during the speed writing phase. It can also act as a writing partner, offering immediate feedback on word choice or sentence structure without interrupting the flow. ChatGPT can help reluctant writers get started with sentence starters or paragraph outlines, e.g.: “Give me an opening paragraph for an opinion essay on school uniforms.”

– idea selection and organization (Scrivener’s Steps 5,6). Guiding students to select, discard, and organize their ideas for coherence and structure ChatGPT can analyse the student’s initial draft, offering suggestions for improved organisation and coherence. It can highlight sections that need more development or suggest transitions between ideas. Students can input a rough idea list, and GPT can help sort them into a logical structure, e.g.: “Here are my main points. Can you help me arrange them for a persuasive essay?”

– peer feedback, which is implementing peer review sessions where students exchange drafts and provide constructive feedback. This reflects Willis’ task cycle and encourages collaborative learning. While ChatGPT cannot replace peer interaction, it can provide a framework for constructive feedback, suggesting questions students can ask each other to improve their drafts. ChatGPT can simulate a peer review by evaluating a draft and offering feedback on clarity, tone, and structure, e.g.: “Here’s my paragraph. Can you give me suggestions to improve the argument and transitions?”

Phase 3 includes revision and refinement (Willis’ Task Cycle, Scrivener’s Steps 7-14, and Ur’s Process):

– revision based on feedback; students revise drafts based on peer and teacher feedback, focusing on content, organisation, and clarity. This aligns with Willis’ task cycle and Scrivener’s revision steps ChatGPT can analyse revised drafts, identifying areas that still need improvement. It can offer specific suggestions for sentence structure, word choice, and clarity. Students input a paragraph or section and ask ChatGPT to suggest improvements: “Revise this to make my argument stronger and clearer.”

– micro-editing (Ur’s focus); students edit for grammar, mechanics, and style, focusing on micro-level aspects like word choice and punctuation as P. Ur suggests. ChatGPT’s grammar and style checking capabilities are invaluable here, helping students polish their writing and catch errors they might have missed. ChatGPT can help catch grammar, punctuation, or awkward phrasing issues, e.g: “Check this paragraph for grammar and suggest better word choices.” Students can ask ChatGPT to adjust tone or match genre-specific language, e.g.: “Can you rewrite this paragraph to sound more formal/informal/academic?”

– final draft and publication; students produce a final draft and consider a method of ‘publication’ (sharing with a wider audience, submitting for assessment). ChatGPT can help students format their final drafts and suggest appropriate platforms for publication (e.g., school blog, online writing platform).

Phase 4 includes reflection and assessment:

– process reflection – encouraging students to reflect on their writing process, identifying challenges and successes, which promotes metacognitive awareness. ChatGPT can prompt students to reflect on their writing process, asking targeted questions about their challenges, successes, and learning experiences. ChatGPT can generate reflection questions students can use to analyse their process, e.g.: “What did I find most challenging in this assignment, and how did I overcome it?”

– holistic assessment – assessing student work using a rubric that considers both the process and the final product, acknowledging the iterative nature of writing. While ChatGPT cannot replace human judgment, it can assist in providing feedback on various aspects of the writing process and final product, offering data-driven insights for both students and teachers. Students can input their text and ask ChatGPT for feedback based on a given rubric, e.g.: “Evaluate my descriptive paragraph using this rubric: content, organization, grammar, and creativity.”

Despite all the benefits of using AI in teaching writing, there are certain concerns that, if students rely too much on ChatGPT to generate full essays without their input, it could negatively impact their creativity and authenticity in several ways:

1. Reduced Creativity and Critical Thinking. It is clear that avoiding active participation in the writing process hinders the development of crucial critical thinking skills. Essay writing demands brainstorming, organisation and idea generation, all of which are processes that students bypass when they use AI-generated content. This overreliance on AI slows down the growth of independent thought and creative expression. Linguist Naomi S. Baron highlights this concern, emphasising the potential negative impact of AI tools like ChatGPT on students’ creativity and critical thinking. Her research, including a survey of young adults, definitively shows that personal expression and cognitive engagement in writing decrease

when AI is over-utilised. Writing is a tool for clarifying thought. This is a sentiment echoed by writers such as Flannery O'Connor, William Faulkner, and Joan Didion. AI has a role in the writing process, but it diminishes this crucial self-discovery and sense of ownership. [12].

2. Loss of Personal Voice and Authenticity. Effective writing is a reflection of individual's distinct thoughts, feelings, and experiences. When students write independently, their unique personalities shine through. Text generated by AI, on the other hand, often comes across as more neutral and formulaic. Over-reliance on AI stops students from cultivating their own writing style and personal voice, resulting in work that lacks authenticity. In his Forbes article, "The Risk of Losing Unique Voices: What Is the Impact of AI on Writing?", Rodolfo Delgado explores how dependence on AI tools like ChatGPT can diminish personal voice and authenticity in writing. He confidently recounts his experience of using ChatGPT to enhance an article, highlighting that while the AI-generated text was grammatically perfect, it lacked his personal touch, essence, and emotional richness. Delgado is clear: relying too much on AI could destroy the unique quirks and expressions that make writing engaging and relatable to readers. Writers who become overly dependent on AI for grammar correction or idea refinement risk losing their unique voice, and, in turn, their audience. Growth and improvement come from meaningful feedback, something AI tools, despite their efficiency in quick edits, cannot fully offer. AI is simply unable to grasp tone, storytelling nuances, and the emotional depth that binds a narrative. It is vital to preserve the human element in writing because it is often the imperfections that create connection. In the face of rapid technological progress, it is crucial to emphasize the value of authenticity and the power of genuine emotion in writing [14].

3. Missed Learning Opportunities. Writing is a skill that students must develop through consistent practice. they must not rely too heavily on AI to complete their assignments; this will prevent them from strengthening their grammar, vocabulary and organisational abilities. AI can generate well-structured essays, but students must still develop clear expression and logical argumentation. In his study Andrew Jelson and his colleagues highlight the concerns that excessive use of AI tools like ChatGPT will reduce students' critical engagement with the writing process, ultimately slowing down their learning. Jonathan Malesic also addresses this issue, making clear that writing education is about more than producing polished text. It is also about cultivating critical thinking and the capacity to empathise with readers. AI cannot foster these essential skills. Writing is an ethical act; it requires imagining and responding to the needs of an unknown audience, forming a relationship across time and space. When done well, writing can create a profound connection, allowing a reader to feel deeply understood. As AI becomes more capable of handling writing tasks, it's crucial that we don't lose the human ability to imagine and empathise with distant others, especially when communication across vast distances has never been easier [14, 15].

4. Risk of Generic and Unoriginal Content. AI-generated essays simply cannot compete when it comes to conveying deep personal insight. AI draws from broad, existing data, so the resulting content may be grammatically sound and coherent but lacks originality and personal depth. In academic contexts, instructors are looking for authentic perspectives and lived experiences in student writing. AI must not be overused. Using it too much will result in essays that are generic and fail to leave a lasting impression.

5. In her LinkedIn article, Bronwyn White explains how to avoid generic content creation with ChatGPT. She highlights the limitations of AI-generated content, particularly its tendency to lack emotional nuance and empathy. These are qualities that are essential for truly resonating with readers. AI can enhance personalisation and engagement, but it also raises the bar for creativity and authenticity. The solution is clear: use AI thoughtfully as a support tool that complements human insight, creativity and emotional intelligence, rather than replacing them [16].

Conclusion. The integration of artificial intelligence into higher education, particularly in teaching foreign language writing skills, has introduced a new paradigm in both pedagogy and student engagement. The research in this study definitively shows that while AI tools like ChatGPT can improve writing instruction, streamline the learning process, and stimulate idea generation, they also present significant challenges to creativity, authenticity, and ethical academic practices.

The study's practical results clearly highlight several important insights. The majority of student participants acknowledged the convenience and usefulness of AI tools in the brainstorming and revision phases of writing. AI proved to be an effective writing assistant, improving understanding of its structure, coherence, and vocabulary enrichment. Students were clear in their appreciation of the instant feedback, alternative expression suggestions and model composition demonstrations provided by AI. These functions are key to demystifying the more difficult aspects of academic writing, especially for learners writing in a foreign language. AI was a valuable tool in this sense, as it provided a supportive framework that encouraged learner autonomy and reduced writing anxiety.

However, the data also revealed significant downsides, especially when students depended on AI to generate entire texts. It is clear that essays composed predominantly by AI lack emotional nuance, individuality and depth of insight. Instructors noted that these texts were grammatically correct and structurally

sound, but generic and lacking in personal voice and intellectual engagement. It is clear that there was a major disconnect between the content produced and the educational goals of the writing assignment. Teachers also reported difficulty in assessing student understanding and progress when AI-generated content obscured the student's original thought.

Survey data from both students and teachers highlighted a shared concern regarding the ethical implications of overreliance on AI. It is clear that educators need to revise assessment strategies and implement safeguards to ensure academic integrity, likewise, reflective components in assignments are vital for verifying student authorship and promoting metacognitive awareness. Examples of these components include process logs or commentary on writing choices.

Pedagogical research shows that AI should not be viewed as a replacement for human creativity or instruction. Instead, it should be viewed as a collaborative partner in the learning process. AI must be used effectively in education, which requires a deliberate and thoughtful approach. Teaching strategies must evolve to integrate AI meaningfully. This will encourage students to use it responsibly while maintaining ownership over their learning outcomes. Teachers must design tasks that stimulate personal reflection, critical analysis and cultural awareness, because these are areas where AI still lags significantly behind human capabilities.

The research also shows that students and educators must be equipped with digital literacy skills – it is necessary to understand how AI systems work, evaluate the reliability of AI-generated content and apply ethical considerations in their use. Without this foundational knowledge, learners are more susceptible to blindly accepting AI outputs, diminishing their critical engagement with language and writing. Digital literacy must become an integral component of modern language education curricula.

The results of the study provide substantial insights into the benefits and risks of using AI in writing instruction. They also open up several avenues for future research. It is critical to explore in more depth the long-term effect of AI use on students' independent writing skills. AI will undoubtedly diminish a student's ability to write autonomously over time. AI usage must be calibrated to reinforce good writing habits and support sustained language development.

Another area for future investigation is the use of AI in specific fields. Writing in a foreign language varies greatly depending on the academic context, be it literary analysis, scientific reporting or business communication. Each genre has its own conventions, tone, and communicative goals. Research is needed to understand how AI can be tailored or trained to support writing instruction in these varied contexts without promoting uniformity or sacrificing disciplinary authenticity.

Further studies must examine the cognitive and emotional dimensions of AI-supported writing. It is significant to understand how the use of AI affects student motivation, engagement and self-perception as writers. It would be interesting to find out if there are differences in how beginner and advanced language learners interact with AI tools.

More cross-cultural studies to understand how perceptions and uses of AI in education vary across different linguistic and cultural backgrounds are needed. It is clear that an acceptable or ethical use of AI in one country does not necessarily reflect its use in another. Exploring these global variations is the key to creating more adaptable and culturally sensitive teaching frameworks.

Finally, future research must address the ethical implications and policy development for AI use in education. As AI continues to evolve and become more prevalent in classrooms, educational institutions must develop clear guidelines and policies that address intellectual ownership, privacy, data protection, and the definition of academic misconduct in AI-assisted work.

This study demonstrates that AI has the power to transform foreign language writing instruction. It also highlights the vital role of human creativity, ethical awareness, and innovative teaching methods. AI is a powerful partner in the writing process, which supports learners in developing their language skills and writing competence. This partnership must be grounded in thoughtful integration, continuous reflection and a strong commitment to educational values. Educators must teach responsible use and maintain a focus on authenticity and empathy in communication. This will ensure that AI enhances the learning experience. AI is reshaping the educational landscape, hence ongoing research is essential to refine teaching practices, inform policy and safeguard the integrity of academic writing in the digital age.

REFERENCES:

1. Бецько О.С. Навчання письма іноземною мовою в контексті професійного становлення студентів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди",* 2013, Додаток 1 до Випуску 31, Том IX (51), 618 с.

2. Edge J. Essentials of English Language Teaching. London : Longman, 1993. 142 p.

3. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. C: Cambridge University Press, 1991. 375 p.

4. Willis J. A Framework of Task-based Learning. London: Addison Wesley Ltd., 1996. 183p.

5. Tannen D. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narrative *Language*, 1982. Vol. 58, № 1. P. 1-21.

6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Third Edition. London: Longman ELT, 2001. 384 p.

7. Scrivener J. Learning Teaching; a Guidebook for English Language Teachers Second Edition. London: Macmillan Publishers Limited, 2005. 431 p.

8. White R., Arndt V. Process Writing: Longman Handbook for Language Teachers. London: Longman, 1991. P. 4-5.

9. Thornbury S. The CELTA Course: Trainee Book. C: Cambridge University Press, 2006. 215p.

10. Бецко, О. С. Автономізуюча та мотиваційна роль веб-блогів у формуванні та розвитку навичок письмового мовлення в контексті підвищення ефективності мовного навчання студентів вищих навчальних закладів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2011, №21(232), 1с. 8 – 24.

11. Єфімова О.М., Жицька С.А., Бецько О.С., Браєвська А.І., Журавель В.В. Оптимізація процесу реалізації іншомовного фахово-орієнтованого спілкування курсантів вищих військових навчальних закладів. *Перспективи та інновації науки, Серія «Педагогіка»,* 2024, № 4(38). С. 197-210. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-197-210

12. Naomi S. Baron (American University) How ChatGPT Destroys Creativity. *Newspaper in education The Times of India*. Publish Date: Jan 19 2023 8:17PM Updated Date: Jan 19 2023 8:17PM https://toistudent.timesofindia.indiatimes.com/news/explainer/how-chatgpt-destroys-creativity/79437.html?utm_source=chatgpt.com

13. R. Delgado. The Risk of Losing Unique Voices: What Is the Impact of AI on Writing? *Forbes.* Jul 11, 2023, 09:15am EDT https://www.forbes.com/councils/forbesbusinesscouncil/2023/07/11/the-risk-of-losing-unique-voices-what-is-the-impact-of-ai-on-writing/

14. Andrew Jelson, Daniel Manesh, Alice Jang, Daniel Dunlap, and Sang Won Lee. An Empirical Study to Understand How Students Use ChatGPT for Writing Essays. Vol.1, №1 (December 2025), 25 pages. https://doi.org/10.1145/nnnnnnn.nnnnnnn https://arxiv.org/pdf/2501.10551

15. Jonathan Malesic. What ChatGPT Can't Teach My Writing Students. *The Atlantic* 9.02.2023 https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2023/02/writing-education-language-empathy-ai-chatgpt-age/672999/

16. B. White. How To Avoid Generic Content Creation With ChatGPT https://www.linkedin.com/pulse/how-avoid-generic-content-creation-chatgpt-bronwyn-white-qxzrf/ 24.02.2024

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НУШ

METHODOLOGY FOR INTRODUCING ATHLETIC GYMNASTICS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN THE CONDITIONS OF THE NUS

УДК 796.012:373.3/.5
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.3

Бондаренко О.В.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри гімнастики
та фізкультурно-спортивних технологій
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.
Ушинського»

У статті розглядаються теоретичні та прикладні аспекти впровадження атлетичної гімнастики на уроках фізичної культури в умовах Нової української школи. Обґрунтовано доцільність використання атлетичної гімнастики як ефективного засобу фізичного розвитку школярів, який сприяє гармонійному формуванню основних фізичних якостей – сили, витривалості, гнучкості, а також розвитку м'язово-скелетної системи, поліпшенню функціонального стану організму та підвищенню загальної рухової активності учнів. У статті акцентується увага на тому, що регулярне застосування вправ атлетичної гімнастики позитивно впливає не лише на фізичну підготовленість, а й на рівень дисципліни, самоконтролю, мотивацію до занять фізичною культурою.

Здійснено аналіз принципів підбору вправ для різних вікових категорій учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, фізичного стану та рівня рухової підготовленості. Представлено практичні приклади комплексів вправ на розвиток сили, витривалості та гнучкості із описом техніки виконання. Описано можливості інтеграції атлетичної гімнастики у традиційну структуру уроку фізичної культури (розминка, основна та заключна частини), а також особливості диференційованого підходу в умовах гетерогенної шкільної групи. Особливу увагу приділено інклюзивному підходу до організації занять з урахуванням потреб учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

У статті також висвітлено організаційні, методичні та матеріально-технічні передумови ефективного впровадження атлетичної гімнастики в освітній процес. Зазначено необхідність удосконалення професійної підготовки вчителів фізичної культури щодо володіння сучасними методиками та здоров'язбережувальними технологіями. Матеріали статті можуть бути використані як теоретична основа та практичний орієнтир для розробки ефективної моделі фізичного виховання учнівської молоді в умовах шкільної освіти.

Ключові слова: *фізичні якості, інклюзія, навчальні підходи, шкільна освіта, рухова активність.*

The article examines the theoretical and applied aspects of the introduction of athletic gymnastics in physical education lessons in the conditions of the New Ukrainian School. The feasibility of using athletic gymnastics as an effective means of physical development of schoolchildren is substantiated, which contributes to the harmonious formation of the main physical qualities – strength, endurance, flexibility, as well as the development of the musculoskeletal system, improving the functional state of the body and increasing the general motor activity of students. The article emphasizes that regular use of athletic gymnastics exercises has a positive effect not only on physical fitness, but also on the level of discipline, self-control, motivation for physical education. The analysis of the principles of selecting exercises for different age categories of students is carried out, taking into account age and individual characteristics, physical condition and level of motor fitness. Practical examples of sets of exercises for the development of strength, endurance and flexibility with a description of the execution technique are presented. The possibilities of integrating athletic gymnastics into the traditional structure of a physical education lesson (warm-up, main and final parts) are described, as well as the features of a differentiated approach in the conditions of a heterogeneous school group. Special attention is paid to an inclusive approach to organizing classes taking into account the needs of students with disabilities.

The article also highlights the organizational, methodological and material and technical prerequisites for the effective implementation of athletic gymnastics in the educational process. The need to improve the professional training of physical education teachers in mastering modern methods and health-saving technologies is noted. The materials of the article can be used as a theoretical basis and practical guide for developing an effective model of physical education of students in the conditions of school education.

Key words: *physical qualities, inclusion, educational approaches, school education, physical activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Фізичне виховання в умовах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) розглядається як важливий чинник формування життєво необхідних компетентностей, збереження та зміцнення здоров'я учнів, розвитку їхніх фізичних якостей і мотивації до здорового способу життя. Згідно з сучасними освітніми підходами, уроки фізичної культури мають бути не лише обов'язковим елементом навчального процесу, а й цікавою, змістовною та ефективною формою гармонійного фізичного розвитку школярів.

Проте в реальній практиці шкільне фізичне виховання часто зводиться до виконання базового комплексу вправ, який не враховує індивідуальні особливості дітей, їхні фізичні потреби, інтереси та рівень підготовленості. Це призводить до зниження мотивації до занять, недостатнього розвитку основних рухових якостей, а також неефективного використання потенціалу уроків фізичної культури.

На цьому тлі атлетична гімнастика виступає як один із найбільш універсальних і доступних засобів фізичного виховання. Її вправи спрямовані

на розвиток сили, витривалості, гнучкості, координації, формування правильної постави, профілактику гіподинамії та загальне оздоровлення організму. Особливо важливо, що атлетична гімнастика дозволяє легко дозувати навантаження, адаптувати його до індивідуальних можливостей учнів, забезпечуючи тим самим диференційований підхід до навчання, якого вимагає сучасна освітня парадигма.

Попри значний потенціал атлетичної гімнастики, її системне впровадження в освітній процес натрапляє на низку проблем: відсутність чітко сформованої методики використання цього засобу в межах типової програми з фізичної культури, нестача дидактичних матеріалів для вчителів, недостатнє матеріально-технічне забезпечення шкіл, а також обмежена підготовленість фахівців до використання елементів силової гімнастики у роботі з дітьми різного віку.

У зв'язку з цим постає необхідність науково обґрунтувати й розробити методику впровадження атлетичної гімнастики в навчальний процес, яка відповідала б вимогам НУШ, забезпечувала розвиток основних фізичних якостей школярів, сприяла формуванню мотивації до занять фізичною культурою та реалізовувала принципи індивідуалізації, доступності й системності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна науково-методична література з питань фізичного виховання містить значну кількість праць, присвячених розвитку фізичних якостей школярів, формуванню здорового способу життя та впровадженню інноваційних методик у шкільний освітній процес. Водночас основна увага дослідників зосереджена на традиційних засобах фізичного виховання – загальнорозвивальних вправах, елементах легкої атлетики, спортивних іграх, рухливих вправах та загальній організації уроку фізичної культури. Значно менше уваги приділяється системному аналізу можливостей впровадження атлетичної гімнастики в межах сучасних освітніх стандартів [3].

Деякі публікації розглядають позитивний вплив силових вправ на організм школярів, зокрема на розвиток м'язової сили, витривалості, покращення постави та профілактику гіподинамії. Наголошується на ефективності вправ з власною вагою тіла, елементарного тренувального обладнання (резинки, гантелі, еспандери, гімнастичні палиці), а також можливості їхньої адаптації до умов шкільного уроку. Окремі дослідження також описують психофізіологічні зміни, що відбуваються під впливом систематичного виконання вправ атлетичної спрямованості, як-от покращення працездатності, концентрації уваги, дисципліни та самоорганізації [2].

У науково-методичній літературі виокремлюються підходи до диференційованого навчання, коли фізичне навантаження підбирається з урахуванням віку, статі, рівня фізичної підготовленості, інтересів і стану здоров'я учнів. Це особливо актуально в контексті впровадження атлетичної гімнастики, адже вона вимагає чіткого дозування навантаження, поетапності, безпеки та методичної грамотності з боку педагога [4].

Разом із тим, більшість існуючих методичних рекомендацій ґрунтується на загальних підходах і не завжди враховує специфіку сучасного уроку фізичної культури в умовах НУШ. У наукових джерелах недостатньо висвітлено питання інтеграції атлетичної гімнастики у стандартну структуру уроку, поєднання силових вправ із іншими видами рухової активності, а також методів формування позитивної мотивації учнів до таких занять [5].

Також залишається недостатньо розробленою система оцінювання ефективності впровадження атлетичної гімнастики у шкільну практику. Обмежено описуються критерії підбору вправ відповідно до конкретної вікової групи учнів, не повністю враховано психолого-педагогічні особливості молодшого, середнього та старшого шкільного віку [1].

Отже, огляд наукових праць дозволяє стверджувати, що, попри наявність окремих позитивних напрацювань, питання впровадження атлетичної гімнастики в освітній процес потребує подальшого наукового обґрунтування та методичного доопрацювання. Існує потреба у створенні цілісної методичної моделі, яка б відповідала принципам НУШ і забезпечувала ефективне використання атлетичної гімнастики як засобу фізичного виховання школярів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел та освітньої практики свідчить про наявність значного інтересу до використання атлетичної гімнастики як ефективного засобу фізичного виховання школярів. Проте, попри наявність окремих досліджень з цього питання, спостерігається низка нерозв'язаних аспектів, які ускладнюють повноцінне впровадження цього напряму в навчальний процес у межах Нової української школи.

По-перше, на сьогодні відсутня чітка методична система, яка б регламентувала включення елементів атлетичної гімнастики до шкільної програми фізичної культури з урахуванням вікових і статевих особливостей учнів. Чинні навчальні програми передбачають загальні підходи до розвитку сили та витривалості, однак не пропонують конкретних структурованих комплексів вправ атлетичної спрямованості, адаптованих до умов звичайної школи.

По-друге, практична реалізація вправ атлетичної гімнастики на уроках часто стикається з матеріально-технічними труднощами: відсутність тренувального обладнання, обмежений простір, велика наповнюваність класів. Це потребує адаптації

методики до мінімального оснащення і створення універсальних варіантів занять з використанням доступних засобів (власна вага тіла, гумові амортизатори, палиці тощо).

По-третє, досі недостатньо розроблені критерії та інструменти для оцінювання ефективності занять з атлетичної гімнастики в умовах шкільного навчання. Переважна частина існуючих методик оцінювання орієнтована на результати фізичних тестів, проте не враховує комплексного впливу занять на загальний розвиток, рівень мотивації, самооцінку та психофізичний стан школярів.

По-четверте, потребує вдосконалення система підготовки вчителів фізичної культури до впровадження сучасних засобів розвитку фізичних якостей, зокрема елементів силової гімнастики. Відсутність системного підвищення кваліфікації в цьому напрямі часто знижує якість викладання та обмежує використання новітніх методичних підходів.

Крім того, потребує подальшого дослідження мотиваційний аспект залучення учнів до занять атлетичною гімнастикою. Силові вправи не завжди викликають інтерес у школярів, особливо молодшого та середнього шкільного віку. Отже, необхідно розробити підходи до формування позитивної мотивації, заохочення та гейміфікації навчального процесу з метою забезпечення стійкого інтересу до занять.

Метою даної статті є наукове обґрунтування та розробка методичних підходів до впровадження атлетичної гімнастики на уроках фізичної культури в умовах Нової української школи з урахуванням вікових особливостей учнів, специфіки шкільного середовища та актуальних освітніх вимог.

Виклад основного матеріалу. Підбір вправ із атлетичної гімнастики для учнів різного віку здійснюється з урахуванням вікових фізіологічних особливостей, рівня фізичної підготовленості та індивідуальних характеристик школярів. Для учнів молодшого шкільного віку пріоритетним є формування базових рухових умінь, розвиток координації та гнучкості за допомогою безпечних і простих у виконанні вправ. Водночас для учнів середньої та старшої школи рекомендовано включати більш складні силові вправи, що сприяють розвитку м'язової сили, витривалості та загальної фізичної підготовленості.

Основні принципи підбору вправ:

– безпека – вправи мають відповідати фізіологічним можливостям дітей і не створювати надмірного навантаження на опорно-руховий апарат.

– прогресивність – поступове збільшення інтенсивності та складності вправ з урахуванням адаптації організму.

– варіативність – комплексність та різноманітність рухових дій, що сприяють всебічному фізичному розвитку.

– індивідуалізація – врахування особливостей кожного учня для максимального розкриття його потенціалу.

Для ефективного розвитку фізичних якостей у школярів доцільно застосовувати комплекси вправ, спрямовані на формування сили, витривалості та гнучкості.

Розвиток сили:

– Присідання з власною вагою тіла. Техніка виконання: ноги на ширині плечей, спина пряма, повільно опускаються до положення, коли стегна паралельні підлозі, потім повертаються у вихідне положення. Виконується 2–3 підходи по 10–15 повторень.

– Згинання та розгинання рук в упорі лежачи. Техніка виконання: руки на ширині плечей, корпус прямий, опускатися до підлоги, зігнувши руки у ліктях, потім підніматися. Кількість повторень – 8–12.

– Підйом тулуба з положення лежачи. Техніка виконання: лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки за головою або схрещені на грудях, підйом тулуба вгору з утриманням позиції на 1–2 секунди, повільне опускання. Рекомендується 2–3 підходи по 12–15 повторень.

Розвиток витривалості:

– Біг на місці з високим підніманням колін – тривалість 1–2 хвилини, підтримання рівномірного дихання.

– Стрибки зі скакалкою – виконуються серіями по 30-60 секунд з перервами для відновлення.

– Інтервальні вправи з чергуванням темпу (біг, стрибки, вправи на місці) з тривалістю 3-5 хвилин.

Розвиток гнучкості:

– Нахили тулуба вперед із положення стоячи. Техніка виконання: ноги на ширині плечей, плавний нахил тулуба вперед із максимальною розтяжкою задніх м'язів ніг, утримання позиції 15-20 секунд.

– Розтяжка м'язів спини («Кішка»). Техніка виконання: стоячи на колінах і руках, прогинання спини вниз і потім вигинання у зворотному напрямку, повторювати 8–10 разів.

– Розтяжка плечового пояса – махи руками, кругові рухи плечима, виконання вправ із поступовим збільшенням амплітуди.

Атлетична гімнастика інтегрується в структуру уроку фізичної культури, забезпечуючи комплексний вплив на фізичний розвиток учнів.

Розминка – включає легкі силові вправи (наприклад, присідання, махи руками), дихальні вправи та розтяжку для підготовки м'язів до основної частини.

Основна частина – виконується комплекс вправ атлетичної гімнастики з урахуванням рівня підготовленості учнів, застосовується диференційований підхід за складністю вправ.

Заключна частина – вправи на розслаблення (статична розтяжка, дихальна гімнастика), що сприяють відновленню працездатності організму.

Впровадження диференційованого підходу передбачає варіативність навантажень і форм вправ відповідно до фізичних можливостей кожного учня.

Сучасна шкільна освіта, яка функціонує в умовах реалізації принципів Нової української школи, передбачає створення інклюзивного освітнього простору, в якому кожен учень – незалежно від стану здоров'я чи рівня фізичного розвитку – має можливість брати активну участь у навчальному процесі. У зв'язку з цим організація занять з атлетичної гімнастики потребує не лише диференційованого, а й інклюзивного підходу.

Інклюзивний підхід у фізичному вихованні полягає у врахуванні фізичних, психоемоційних і когнітивних особливостей учнів з особливими освітніми потребами (ООП) з метою створення умов для їхньої повноцінної участі в заняттях. Атлетична гімнастика, завдяки своїй варіативності та можливості адаптації навантажень, є одним із найперспективніших інструментів для реалізації цього підходу.

Для учнів з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) вправи добираються індивідуально або в модифікованому вигляді, із зниженням амплітуди, темпу, тривалості або кількості повторень. Наприклад, відтискання можуть виконуватись з упором на коліна або від стіни, а вправи на розтяжку – у положенні сидячи. Учням з порушеннями зору пропонується чіткий словесний інструктаж і тактильна допомога, а для учнів із порушеннями слуху – використання візуальних сигналів, карток або демонстрацій рухів.

Уроки фізичної культури мають бути організовані з урахуванням таких інклюзивних принципів, як:

– доступність фізичного середовища (вільний простір для пересування, наявність безпечного інвентарю);

– емоційна підтримка та мотивація – створення толерантної атмосфери в колективі, формування партнерства між учнями;

– залучення до спільної діяльності – адаптація завдань так, щоб усі учасники могли їх виконувати разом, не відчуваючи ізоляції;

– поетапне ускладнення – поступове збільшення складності вправ, що дозволяє учневі з ОМЗ досягати успіху й зберігати мотивацію.

Особливу роль у впровадженні інклюзивних практик відіграє вчитель фізичної культури, який повинен володіти навичками адаптивного фізичного виховання, мати знання про особливості різних нозологій та вміти організовувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня. Успішна реалізація інклюзивного підходу вимагає міждисциплінарної співпраці педагогів, асистентів учителя, реабілітологів та батьків.

Таким чином, інклюзивне фізичне виховання на основі атлетичної гімнастики сприяє не лише фізичному розвитку, але й соціалізації, формуванню впевненості у власних силах, зниженню тривожності та підвищенню якості життя учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Ефективне впровадження методики атлетичної гімнастики в освітній процес потребує належної організаційної підтримки та забезпечення матеріально-технічними засобами:

– наявність відповідно обладнаних спортивних зал або майданчиків;

– базовий інвентар: гімнастичні мати, гантелі різної ваги, гумові еспандери, скакалки;

– підготовка педагогічних кадрів через курси підвищення кваліфікації;

– методичні рекомендації та планування занять з урахуванням диференціації і безпеки.

Врахування цих чинників сприяє створенню умов для системного застосування атлетичної гімнастики у шкільній фізичній культурі та підвищенню загального рівня фізичного розвитку учнів.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних положень та практичних аспектів використання атлетичної гімнастики на уроках фізичної культури в умовах Нової української школи дозволяє зробити низку узагальнень і висновків. Атлетична гімнастика є ефективним засобом розвитку основних фізичних якостей школярів, зокрема сили, витривалості, гнучкості, а також сприяє формуванню правильної постави, зміцненню опорно-рухового апарату й удосконаленню рухових навичок. Її систематичне використання на уроках фізичної культури позитивно впливає на фізичний стан, працездатність та емоційне самопочуття учнів.

Ефективне впровадження елементів атлетичної гімнастики в навчальний процес потребує врахування вікових особливостей учнів, диференціації фізичного навантаження, а також створення належних організаційно-методичних і матеріально-технічних умов. Запропоновані приклади комплексів вправ можуть бути адаптовані для різних вікових груп і рівнів фізичної підготовленості, що відповідає сучасним принципам індивідуалізації навчання в межах концепції НУШ.

Особливої актуальності набуває питання підготовки вчителів фізичної культури до впровадження атлетичної гімнастики з урахуванням сучасних освітніх підходів і тенденцій, зокрема інклюзії та здоров'язбереження. Надалі перспективним є поглиблене дослідження ефективності запропонованих методичних рішень в умовах реального шкільного середовища, розробка програмного і навчального забезпечення для підтримки впровадження атлетичної гімнастики в шкільну освіту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антіпова Ж. І., Барсукова Т. О., Адєєва О. В. Атлетична гімнастика в системі фізичного виховання як найбільш ефективний засіб фізичного розвитку та

оздоровлення студентської молоді. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 15. С. 114–119.

2. Кіндрат В. К., Семенович С. В., Кіндрат П. В. Диференційований вплив засобів атлетичної гімнастики на рівень фізичної працездатності юнаків 15-17 років. Природнича освіта та наука. 2023. №1. С. 87-93.

3. Корнієнко С. Здоров'яформувальний потенціал атлетичної гімнастики з гантелями: деякі теоретико-прикладні аспекти проблеми. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 53. С. 221–228.

4. Павелько О., Сватієв А., Пономарьов В. Особливості навчання дисципліни «Гімнастика» у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах. Науковий часопис Українського державного університету імені М. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2024. Вип. 3(161). С. 59-64.

5. Шарко С., Барсукова Т. Атлетична гімнастика – ефективний засіб підвищення активності здобувачів на навчальних заняттях з фізичного виховання. Матеріали конференцій МНЛ. 2024. С. 142-146.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПРЕДМЕТУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»)

PRACTICAL ASPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF GENERAL EDUCATION SECONDARY INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF TEACHING THE INTEGRATED SUBJECT «I EXPLORE THE WORLD»)

УДК [373.5.091.2.013.011.
3.016:5/6]:004.8-027.22
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.4

Крива М.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка

У статті розглянуто практичні аспекти використання штучного інтелекту у освітньому процесі початкової школи на прикладі викладання інтегрованого предмету «Я досліджую світ», зокрема природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей. Проаналізовано напрями використання ШІ у початковій школі, де інтерактивні та персоналізовані підходи мають ключове значення для розвитку учнів.

Автор акцентує увагу на використанні генеративного ШІ як інноваційного інструменту, здатного трансформувати традиційний підхід до навчання, сприяти індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню мотивації учнів. Зокрема, проаналізовано приклади застосування платформ Diffit та MagicSchool.ai, що дозволяють автоматично створювати адаптовані навчальні тексти, завдання, інструкції та питання відповідно до змісту природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей та рівня підготовки здобувачів освіти.

У статті розглянуто інструменти для вивчення природи (Pl@ntNet, Knowt), які поєднують можливості генеративного ШІ з візуалізацією об'єктів, моделюванням природних процесів, що забезпечує розвиток дослідницьких навичок учнів, розвитку критичного мислення.

Розглянуто можливості програм ШІ, зокрема адаптивного навчання, автоматизованого оцінювання знань, індивідуалізації навчального процесу та пояснення складних понять. Акцентовано увагу на тому, що впровадження таких технологій сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та самостійності учнів.

У статті запропоновані рекомендації щодо впровадження ШІ у навчання, що базуються на сучасних педагогічних підходах.

Ключові слова: *штучний інтелект в освіті, персоналізоване навчання, інтегрований курс «Я досліджую світ», природнича освітня галузь, соціальна та здоров'я збережувальна освітня галузь, здобувач освіти.*

The article discusses the practical aspects of using artificial intelligence in the educational process of primary school on the example of teaching the integrated subject "I Explore the World", including natural, social, and health education. The author analyzes the areas of AI use in primary school, where interactive and personalized approaches are key to student development.

The author emphasizes the use of generative AI as an innovative tool that can transform the traditional approach to learning, promote individualization of the educational process, and increase student motivation. In particular, examples of the use of the Diffit and MagicSchool.ai platforms are analyzed, which allow for the automatic creation of adapted educational texts, tasks, instructions, and questions in accordance with the content of natural, social, and health education and the level of training of students.

The article discusses tools for studying nature (Pl@ntNet, Knowt) that combine the capabilities of generative AI with object visualization and modeling of natural processes, which ensures the development of students' research skills and critical thinking.

The possibilities of AI programmes are considered, in particular adaptive learning, automated knowledge assessment, individualisation of the learning process, and explanation of complicated concepts.

The author emphasizes that the introduction of such technologies contributes to the development of critical thinking, analytical skills and independence of students.

The article offers recommendations for the implementation of AI in education based on modern pedagogical approaches.

Key words: *artificial intelligence in education, personalized learning, integrated course "I Explore the World", natural science education, social and health education, student.*

Постановка проблеми. Нині штучний інтелект (ШІ) використовують у різних сферах життя, зокрема, у маркетингу та рекламі, промисловості, медицині тощо. У закладах загальної середньої освіти також впроваджують штучний інтелект для вирішення наступних завдань: для навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) – інтеграція ШІ у підготовку та проведення уроків та позакласну діяльність; партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу; участі в організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом; безперервного професійного розвитку [3].

W. Holmes, I. Tuomi класифікують інструменти та застосування штучного інтелекту в освіті за типологією трьох різних категорій: орієнтовані на учня (інтелектуальні системи тьюторингу, додатки зі штучним інтелектом, симуляції зі штучним інтелектом (наприклад, ігрове навчання, VR, AR), ШІ для підтримки учнів з особливими освітніми потребами), орієнтовані на вчителя (виявлення плагіату, інтелектуальний підбір навчальних матеріалів,

моніторинг в класі, автоматичне підсумкове оцінювання, асистент вчителя зі штучним інтелектом) та орієнтовані на освітній заклад (відбір учнів, планування курсів, складання розкладу, безпека школи, електронний прокторинг) [11].

Використання штучного інтелекту для вчителів початкової школи може значно покращити ефективність освітнього процесу у контексті розвитку ключових компетентностей, розробці персоналізованих навчальних матеріалів, соціально-емоційного супроводу, автоматизації перевірки робіт тощо [3]. На сайті https://educator.zone/ [9] представлена велика різноманітність інструментів та систем оцінювання на основі ШІ для використання в освітньому процесі за категоріями, серед яких перелічимо найбільш релевантні для нашого дослідження: планування уроку, інтерактивне навчання, ШІ-репетиторство, інструменти презентації, інструменти доступності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Використання штучного інтелекту в освіті досліджували Андрощук А., Боярська-Хоменко А., Буглай Н., Візнюк І., Годунова А., Доценко С., Киливник В. В., Г. Крохмальна, Р. Крохмальний, Куцак Л., Малюга О., Поліщук А., Собченко Т., Толочко С. та інші.

Закордонний досвід використання штучного інтелекту та перспективи навчальних програм для початкової школи аналізували дослідники A. A. Rathore, N. Sultana, S. J. Zareen, A. Ahmed, W. Holmes, I. Tuomi, M. Bialik, Ch. Fadel та інші.

Мета статті – розглянути особливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти на прикладі викладання інтегрованого предмету «Я досліджую світ», зокрема природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей.

Виклад основного матеріалу. У концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (2020) визначено, що «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» [4].

Програми штучного інтелекту значно полегшують організацію навчального процесу у початковій школі. Зокрема, використання програм штучного інтелекту у початковій школі може значно підвищити зацікавленість учнів та ефективність навчання шляхом побудови індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів початкової освіти. ШІ можна використовувати у таких напрямах: організація персоналізованого навчання, планування уроків, автоматизація процесу оцінювання навчальних досягнень учнів, підготовка навчального матеріалу [6].

Інтегрований предмет «Я досліджую світ» у початковій школі передбачає вивчення «учнями основ природничих, суспільних, інформатичних наук, інженерних знань, технологій, пізнавальних і загальнорозвивальних навичок, а також виховання всебічно розвинутої особистості. Він реалізує зміст освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: природничої; технологічної; інформатичної; соціальної та здоров'язбережувальної; громадянської та історичної із залученням елементів змісту математичної та мовно-літературної галузей» [1, с. 11].

У статті розглянемо використання ШІ для викладання природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей. У Державному стандарті початкової освіти визначено, що «метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей, а соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі – формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку» [2].

В освітньому процесі для генерування нового контенту (тексту, зображення, презентації, відео, планів уроків) використовують генеративний ШІ. Серед цих програм поширеними є ChatGPT, Gemini, Education CoPilot, Claude.

Одним з найбільш популярним генеративним ШІ є ChatGPT, який є багатофункціональним інструментом, доступний українською мовою, дозволяє розробляти навчальні матеріали (створення завдань, тестів, текстів, наукових казок з природничої та соціальної і здоров'язбережувальної освітніх галузей). Прикладом використання генеративного ШІ у початковій школі є чат «На Урок», створений на основі технології Chatgpt, який дозволяє симулювати спілкування з видатними постатями минулого. У контексті вивчення природничої освітньої галузі учням доступні симуляції спілкування з Христофором Колумбом, Ісааком Ньютонон, Антоні ван Левенгуком, Галілео Галілеєм, Іваном Пулюєм, Леонардом да Вінчі, Ігорем Сікорським [5]. Результатом такої діяльності є формування вміння здобувачів початкової освіти формулювати питань стосовно організації подорожей та досліджень, цікавих фактів про винахідників.

Нейромережа Adobe Make Animations дозволяє озвучити тему уроку, завдання, правило тощо, організувати опитування на уроці, провести словниковий диктант; запропонувати завдання учням

від імені улюбленого літературного героя записати побажання; створити відео на актуальну соціальну проблему [6, с. 11-12].

На сайті edutopia [14] одними з найперспективнішими інструментами ШІ для створення навчальних матеріалів (презентацій, ресурсів, планів уроків) відмічено інструменти – Diffit, Curipod, MagicSchool.ai тощо. Розглянемо приклади їх застосування під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Diffit – це інструмент для автоматизованого спрощення текстів та адаптації навчального матеріалу для різних рівнів складності. Його основні функції включають: адаптацію лексики для учнів молодшого шкільного віку; створення варіантів тексту для різних рівнів підготовки учнів; автоматичне створення тестових або відкритих питань за змістом тексту; створення додаткових матеріалів – формування резюме, ключових слів, глосаріїв та інших допоміжних ресурсів [8].

MagicSchool.ai – платформа, яка допомагає вчителям створювати плани уроків, диференціювати навчання та розробляти оцінювання [13]. Для вчителів, які викладають природничу та соціальну і здоров'язбережувальну освітні галузі доступний генератор лабораторних робіт, який дозволяє створювати структуровані плани експериментів, адаптовані до потреб класу.

Curipod – це веб-орієнтована інтерактивна онлайн-платформа, на якій можна планувати та розробляти інтерактивні уроки, інтегрувати активності, сприяти залученості учнів до навчання. Ця платформа допомагає генерувати повноцінні презентації на будь-яку тему з довідковою інформацією, зображеннями, інтерактивними опитуваннями та питаннями для рефлексії [7, 14].

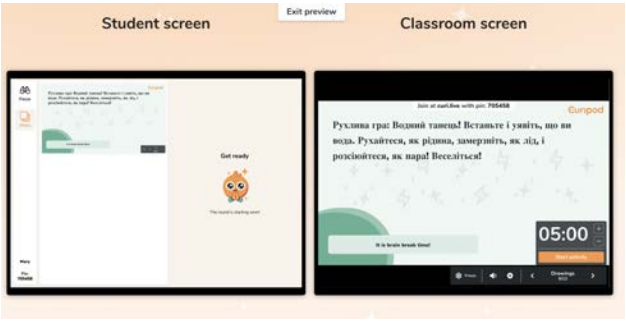


Рис. 1. Візуалізація застосування ШІ в освіті: створення руханки до теми «Колообіг води в природі» на прикладі інтерфейсу Curipod

Flint – платформа, що допомагає адаптувати складні поняття для учнів молодшого шкільного віку із природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі [10]. Діяльність у Flint – це інтерактивні розмови з ШІ, розроблені вчителями, щоб запропонувати учням персоналізований досвід навчання.

SlidesAI.io спрощує процес створення візуально привабливих слайдів. Ця платформа пропонує миттєве перетворення тексту на слайди з готовими шаблонами. Наприклад, під час підготовки уроку про «Колообіг води в природі» вчитель може швидко створити презентацію з якісними візуальними матеріалами.

У контексті вивчення природничої освітньої галузі можна використовувати застосунки для розпізнавання і визначення рослин і тварин, 3D-моделювання екосистем, симуляції природних процесів, складання наукових казок та оформлення ілюстрацій до неї, створення електронних колекцій. З допомогою програм штучного інтелекту можна створювати продукти освітньої діяльності: освітні квести з використанням ШІ, інтерактивні вікторини, тести.

Під час вивчення природничої освітньої галузі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» доцільно пропонувати учням такі типи навчальних завдань: ідентифікація об'єктів природи, порівняння біологічних видів, вивчення життєвих циклів рослин і тварин, моделювання екологічних процесів.

Під час екскурсії на тему «Спостереження за об'єктами живої природи» можна запропонувати учням сфотографувати рослину, визначити її за допомогою програми штучного інтелекту. Після екскурсії учні можуть створити електронний гербарій певної екосистеми, намалювати чи створити зображення рослини у різних арт-стилях.

Під час вивчення соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі у початковій школі програми штучного інтелекту можна використовувати для моделювання історій, ситуацій про правила дорожнього руху, поведінці у надзвичайних ситуаціях; створення практичних завдань, тестів; моделювання конфліктних ситуацій.

Звернемо увагу на використання в навчальному процесі програм для вивчення природи з інтегрованим ШІ: Pl@ntNet та Knowt. Pl@ntNet – застосунок для ідентифікації рослин за фотографіями, який використовує ШІ для аналізу зображень та визначення видів рослин [16]. Knowt – освітня платформа, що містить ШІ-інструменти для вчителів, які дозволяють вчителям створювати плани уроків, робочі аркуші, рубрики, флеш-картки. Окремої уваги заслуговує ШІ-генератор ідей для наукового експерименту (AI Science Experiment Idea Generator) у Knowt, що генерує ідеї наукових експериментів для здобувачів початкової освіти, які можна реалізувати в класі [12]. Використання цих інструментів сприяє інтерактивному навчанню, допомагаючи учням краще зрозуміти наукові концепції через проведені дослідження.

Однак, враховуючи переваги використання штучного інтелекту в освіті вчені звертають увагу на ризики та занепокоєння щодо його

використання. Найчастіше згадуються проблеми, пов'язані із захистом конфіденційності здобувачів освіти та безпекою даних, високими витратами на придбання апаратного та програмного забезпечення, а також на їх постійне обслуговування та технічну підтримку [15].

Висновки. Штучний інтелект можна використовувати різнопланово під час вивчення природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей у межах викладання інтегрованого предмета «Я досліджую світ». З допомогою ШІ відбувається трансформація традиційних методів викладання, що сприяє розвитку природничої грамотності, навичок критичного та просторового мислення.

Однак, використання програм штучного інтелекту для учнів молодшого шкільного віку має свої особливості і обмеження. Насамперед, вчителю початкової школи потрібно навчати цифрової грамотності (зокрема, безпеки персональних даних) здобувачів освіти, контролювати використання застосунків дітьми, поєднувати програми штучного інтелекту з реальними об'єктами та спостереженнями, навчати відповідального ставлення до використання програм штучного інтелекту [15].

Перспективами подальших досліджень вбачаємо у розробці класифікації програм штучного інтелекту для вивчення природничої освітньої галузі, а також обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного використання ШІ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гільберг Т.Г. Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" у 1-2 класах загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-методичню посібн. Київ: Генеза, 2020. 256 с.

2. Державний стандарт початкової освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text. (дата звернення: 20.05.2025).

3. Проєкт. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (дата звернення: 20.05.2025).

4. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556. Редакція від 29.12.2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80%D1%82 (дата звернення: 20.05.2025).

5. Чат-бот від «На Урок». URL: https://naurok.com.ua/chat/index. (дата звернення: 20.05.2025).

6. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі): навч.-метод. посібн. для здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістерс.) рівнів вищ. пед. освіти, наук.-пед. працівників закладів вищ. пед. освіти та пед. кадрів закл. загальної середньої освіти/ Укладачі: Собченко Т.М., Доценко С.О., Боярська-Хоменко А.В. 2023. Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 76 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/64068d97-64fb-4439-a97a-f2a736cbc18a/download. (дата звернення: 20.05.2025).

7. Curipod. URL: https://curipod.com. (дата звернення: 20.05.2025).

8. Diffit for teachers. URL: https://web.diffit.me/. (дата звернення: 20.05.2025).

9. Educator Zone [Електронний ресурс]. URL: https://educator.zone/ (дата звернення: 30.05.2025).

10. Flint Community Schools. URL: https://www.flintk12.com/ (дата звернення: 20.05.2025).

11. Holmes W., Tuomi I.. State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 2022. Vol. 57. P. 1-29. URL: https://doi.org/10.1111/ejed.12533. (дата звернення: 20.05.2025).

12. Knowt. Free AI Tools for Teachers. Режим доступу https://knowt.com/free-ai-tools-for-teachers/. (дата зверення: 20.05.2025).

13. Magicschool.ai. URL: https://www.magicschool.ai/. (дата зверення: 20.05.2025).

14. Noonoo S. 4 Time-Saving AI Tools for Teachers // Edutopia. 2024. URL: https://www.edutopia.org/article/4-time-saving-ai-tools-for-teachers. (дата зверення: 30.05.2025).

15. Patkowski K., Zieliński M. Obawy i zagrożenia związane z AI w edukacji: jedno zjawisko, różne perspektywy. *Hejnał oświatowy*. №10/236.2024. P. 8-12.

16. Pl@ntNet. Ідентифікація рослин. URL: https://identify.plantnet.org/uk/ . (дата звернення: 20.05.2025).

LANGUAGE AND IDENTITY: THE INTERPLAY BETWEEN FIRST AND SECOND LANGUAGE IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

МОВА ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ПЕРШОЮ ТА ДРУГОЮ МОВНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

UDC 372.881.111.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.5

Lazor N.V.,
Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages
Odessa National Medical University

Mokriienko E.M.,
Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages
Odessa National Medical University

The paper explores the complex interplay between first language (L1) and second language (L2) identities in the process of foreign language learning, with a focus on Ukrainian learners of English. Drawing on sociocultural theory, poststructuralist theory of identity, and the concept of the multilingual subject, the study argues that language identity is not static but negotiated and dynamic. The first language identity shapes the interpretative frameworks and cultural lenses through which they understand L2, while L2 identity evolves as learners engage with new communicative norms, new cultural environment, and emotional experiences.

Adapting to a foreign language environment often requires overcoming psychological barriers and being open to new cultural influences. Some individuals may resist integrating L2 cultural elements out of fear of losing their L1 identity, while others might distance themselves from their native culture to seek social mobility or assimilation. Ukrainian learners of English, navigating the linguistic space between Ukrainian and English, encounter moments of internal dialogue and cultural tension. Grammar-based misunderstandings, etiquette-based miscommunications, and cultural gaps exemplify the real-life consequences of divergent language identities.

Through conscious engagement with L2 cultural contexts and identity reflection, learners may achieve greater language fluency in their learning. By recognizing the role of identity in language acquisition, both educators and learners can better navigate the emotional and social aspects of learning a foreign language, leading to more meaningful and effective educational outcomes. The paper advocates for pedagogical approaches that integrate language identity development and emotional awareness to enhance SLA outcomes.

Key words: *second language identity, first language identity, sociocultural theory, intercultural communication, language acquisition, communicative misunderstanding.*

Стаття досліджує складну взаємодію між першою мовною (L1) і другою мовною (L2) ідентичністю в процесі вивчення іноземної мови, акцентуючи увагу на вивченні англійської мови українцями. Спираючись на соціокультурну теорію, постструктуралістські теорії ідентичності та концепцію багатомовного суб'єкта, дослідження стверджує, що мовна ідентичність не є статичною, а узгодженою та динамічною. L1 формує рамки інтерпретації та культурне тло, через які сприймається L2, тоді як ідентичність L2 розвивається тоді, коли особистість взаємодіє з новими комунікативними нормами, культурним середовищем та емоційним досвідом.

Адаптація до іншомовного середовища часто вимагає подолання психологічних бар'єрів і відкритості до нових культурних впливів. Деякі люди можуть чинити опір інтеграції культурних елементів L2 через страх втратити свою ідентичність L1, тоді як інші можуть дистанціюватися від рідної культури у пошуках соціальної мобільності чи асиміляції.

Українці, які вивчають англійську, мігруючи у мовному просторі між рідною та англійською мовами, стикаються з моментами внутрішнього діалогу та культурної напруги. Непорозуміння, що виникають через відмінності у граматичній структурі двох мов, незнання норм спілкування та культурні лакуни, ілюструють реальні наслідки розбіжностей мовних ідентичностей. Через усвідомлене залучення до культурного контексту L2 і віддзеркалення L2 ідентичності можна досягти кращого оволодіння іноземною мовою.

Визнаючи роль ідентичності в засвоєнні мови, як педагоги і учні можуть краще орієнтуватися в емоційних і соціальних аспектах вивчення іноземної мови, що сприяє більш значущим і ефективним результатам навчання. Педагогічні методики, які поєднують розвиток мовної ідентичності та емоційної обізнаності, є перспективними підходами в покращенні результатів SLA.

Ключові слова: *друга мовна ідентичність, перша мовна ідентичність, соціокультурна теорія, міжкультурна комунікація, засвоєння мови, комунікативне непорозуміння.*

Introduction. Stating the problem. Language is more than just a tool for communication – it is a profound and multifaceted expression of identity. When people begin to learn another language, they find themselves as though they are in a room of distorting mirrors, where familiar images seem strange and unlike their usual reflections. As individuals acquire a second language (L2), they undergo shifts not only in linguistic competence but also in self-perception and social belonging. In the context of globalization and increasing multilingualism, the issue of second language identity formation has become central to contemporary second language acquisition (SLA) research. Concepts of first language identity (L1 identity) and second language identity (L2 identity) are essential for understanding how language learners navigate their cultural, emotional, and psychological transformations. Ukrainian learners of English, in particular, face not only a different linguistic system (the absence of grammatical gender and cases, the presence of articles and a developed system of verb tenses, etc.), but also a complex negotiation of identity due to the cultural, historical, and political influences associated with English as a global language. While acquiring a second language, they undergo a significant psychological and sociocultural transformation, being permanently involved in the dialogue between their native (Ukrainian) and their target language (English).

This paper examines the impact of L1 identity on the development of L2 identity and considers how a deeper understanding of L2 identity can enhance performance in foreign language learning and promote personal and professional development.

Analysis of the research and publications on the issue under consideration. The conceptual framework for this study is based on the sociocultural theory by J. P. Lantolf and S. L. Thorne [6], poststructuralist identity theory as proposed by B. Norton [8], and the idea of the multilingual subject articulated by C. Kramsch [5]. These perspectives reject the notion of identity as fixed, emphasizing instead its fluid, negotiated, and context-dependent nature. For example, Norton defines identity as "how people understand their relationship to the world, how that relation is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future" [9, p. 4].

D. Block argues that language learning involves shifts in identity, especially when learners must navigate new cultural discourses [2]. B. Norton expands on this by introducing the concept of 'investment,' which suggests that learners' motivation to acquire a language is influenced by their perceived access to power and cultural capital. C. Kramsch [5] introduces the concept of the multilingual subject, focusing on the inner dialogue between languages that reveals the subjective, emotional side of SLA.

A series of studies explores how Ukrainian learners specifically negotiate these internal dialogues. Ukrainian scholars commonly use the concept of ***linguistic personality*** (***primary linguistic personality***, ***secondary linguistic personality***, etc.), which has characteristics quite close to those of language identity. Ye. Borynshtein defines linguistic personality as "a personality characterized by the influence of the linguistic culture they have acquired on their personal qualities and their sociocultural effectiveness as a subject of social relations" (our translation – L.N., M.E.) [12, p. 66]. Yu. Zhyhalkina studies secondary linguistic personality in the context of intercultural communication as "a set of human traits that involve mastering the verbal-semantic code of another language, that is, the linguistic picture of the world and the conceptual picture of the world, which enables a person to understand a new social reality" (our translation – L. N., M. E.) [13, p. 37]. This definition suggests that a linguistic personality engages with a foreign linguistic and social conceptual system. However, there is a lack of empirical data on how learners integrate or resist English-language identities and how this integration influences their language acquisition outcomes.

The purpose of the article is to study how second language identity develops through an internal dialogue between a first language (L1) and second language (L2) of an individual and examine how a deeper understanding of L2 identity can enhance performance in foreign language learning and promote personal and professional development.

Presentation of the main material and results. First language identity refers to the internalized sense of self that individuals develop in connection with their native language. This identity is closely associated with personal cultural heritage, early social experiences, and community norms. Norton asserts that language is not simply a means of communication but also *a site of identity construction*, highlighting the centrality of language to how people perceive themselves and are perceived by others [8].

Second language identity develops as individuals engage with new linguistic and cultural environments. Pavlenko and Lantolf describe second language (L2) identity as a dynamic and evolving construct formed through participation in contexts where a second language is used [10]. Learners may adopt new ways of thinking, behaving, and expressing themselves, different from those shaped by their first language (L1). According to Pavlenko and Lantolf, proficient bilinguals are able to use either their L1 or L2 in the processes of inner verbal thinking equally well. However, L2 identity formation is often complex and characterized by tension (up to internal conflicts), adaptation, and transformation.

For Ukrainian learners of English, this transformation may involve navigating moments of tension and harmony between the values, expressions, and linguistic conceptualization of the world in both languages. For example, consider a Ukrainian student writing a reflective journal in English: the linguistic structures may limit their emotional expression, yet at the same time, they may provide new conceptual tools that are not available in Ukrainian, and vice versa. Another possible scenario: a student can write in a language that is perfect in terms of grammar and vocabulary, but their text will be alien to native speakers since the linguistic conceptualization of the world (Ukrainian scholars commonly use the notion of *a linguistic picture of the world*) is a much broader phenomenon than the exact reproduction of the lexical and grammatical structure of another language.

This experience creates a space for inner dialogue – a cognitive and affective conversation between the self as a Ukrainian speaker and the emerging self as an English user. In her exploration, Kramsch discusses "... the often-recurring reference to Self and Other in the testimonies of language learners. These learners are conscious of learning not just another code but the language of the Other. What is their relationship to this Other?" [4, p. 108]. In many cases, learners describe feeling as if they are *a different person* when speaking English – more confident, more reserved, or more expressive – highlighting the impact of sociocultural context on self-perception [5].

Using dynamic assessment, as proposed by Lantolf and Thorne [6], educators can identify moments of identity transformation in students. For example, when a Ukrainian student discusses a politically charged topic in English, their choice of words, approach to analyzing events, opinions, and value judgments not only reflect their language proficiency (it can even be comparable to that of native speakers) but also indicate their alignment with or resistance to cultural narratives. These instances highlight that identity negotiation can either foster growth or create conflict, depending on the individual's environment and available support systems.

We have observed that Ukrainian learners who actively engage with the cultural nuances of English often develop more fluid and integrated language identities and overall adaptability skills. Those encouraged to reflect on their multilingual experiences report higher motivation and better language retention, reinforcing the importance of affective engagement in second language acquisition (SLA).

The Influence of First Language Identity on Second Language Identity. The relationship between the first language (L1) identity and a second language (L2) identity is complex and dynamic, influenced by sociocultural, psychological, and contextual factors. The impact of L1 identity on L2 identity can manifest in several ways.

Firstly, L1 identity provides a cultural and cognitive framework that shapes how learners interpret and respond to L2 norms. For example, speakers from collectivist cultures may find it challenging to adapt to the individualistic communication styles often associated with English. This misalignment can lead to discomfort when expressing emotions or opinions [5]. For example, the Ukrainians may be perceived as rude by native English speakers because they do not use "please" and "thank you" as frequently as English speakers do. Conversely, the politeness of English speakers can seem insincere to Ukrainian native speakers. Such cultural differences can either hinder or enrich the development of an L2 identity, depending on an individual's openness and adaptability.

Secondly, learners' attachment to their L1 identity can significantly affect their motivation to adopt L2 norms. Adapting to a foreign language environment often requires overcoming psychological barriers and being open to new cultural influences, which is a crucial stage in developing a new language identity. Some individuals may resist integrating L2 cultural elements out of fear of losing their L1 identity, while others might distance themselves from their native culture to seek social mobility or assimilation. It is not uncommon for immigrants who have lived in a foreign environment for a long time and hardly speak a word of the language of their current place of residence. On the other hand, for many immigrants, their native language almost loses its significance as a means of communication, even while communicating with family members. Notably, Norton observes that immigrant youth frequently navigate dual allegiances, resulting in hybrid identities that blend aspects of both linguistic cultures [9].

Thirdly, the negotiation between L1 and L2 identities can result in code-switching and the emergence of new linguistic practices. In bilingual communities, the blending of languages, such as *Spanglish* (mixed Spanish-English), *Chinglish* (mixed Chinese-English), or *Ukish* (mixed Ukrainian-English in Canada [3]), can become a meaningful expression of identity in its own right. Bhabha's concept of the "third space" [1] articulates how individuals create hybrid cultural identities that transcend the binary of native versus foreign.

Understanding Second Language Identity in Enhancing Language Learning. Recognizing the role of identity in language learning can significantly improve foreign language pedagogy and learner outcomes. Understanding L2 identity facilitates a deeper engagement with the language and its cultural context, which promotes motivation, retention, and performance.

L2 identity never fully agrees with the language identity of a native speaker. Sometimes, this is communication between people who are very far from each other in terms of communicative etiquette and communicative behavior models, leading to misunderstanding, conflict situations, and, ultimately, culture shock. Awareness of this gap can demotivate the student and impair learning performance. However, it seems feasible to bring L2 identity as close as possible to understanding the language identity of the native speaker.

Misalignment between a Ukrainian learner of English and an English native speaker is quite common. Here are some examples:

Etiquette-based miscommunication. If a Ukrainian learner says during a business meeting, "Give me the document," an English speaker may feel this is abrupt or even rude. In Ukrainian, direct speech is more common and not necessarily impolite. Translating commands directly into English (without softening them with "Could you please," "Would you mind," or adding a polite tone) may come off as impolite to native English speakers, who often use indirect language for requests as a form of etiquette.

Culture-based misunderstanding. Another common cultural misunderstanding arises when an English speaker casually asks, "How are you?" A Ukrainian learner may respond with an honest answer, such as, "Not very well; I had a bad day, and my head hurts." The English speaker might feel awkward or surprised, as in English-speaking cultures, "How are you?" is typically a ritualized greeting rather than a literal inquiry. Many English speakers expect a

short, positive reply like "Good, thanks." In contrast, within Ukrainian culture, if someone asks how you are, it is often interpreted as a sincere question deserving an honest response. This difference can lead to discomfort or social awkwardness. Regarding understanding the Other language identity, a comment of the native British English coach, Joe Simpson (@englishwithjoes/Instagram), is very noteworthy. Explaining to a subscriber why the usual answer "I'm fine" to the question "How are you?" can be perceived by a native speaker in a completely ambiguous way, he writes, "... being fluent is not about your vocabulary or grammar, it's about really understanding the mentality of natives."

Grammar-based misunderstandings. Misunderstanding the grammatical structure of a second language can lead to a distortion of meaning when transmitting information. In some cases, it may even convey the opposite meaning. A relevant paper by P. Shopin analyzes cases of this phenomenon in translations of popular articles from English into Ukrainian made by his students [11]. The researcher examines various oppositions such as causation, quality, modality, time, space, quantity, and grammatical gender. Although the aim of this article is a semantic-grammatical analysis of translation errors, some mistakes arise from perceiving a foreign language through the lens of the native language's grammar.

When mastering a foreign language, it is essential to develop a second language (L2) identity that aligns with the language identity of a typical educated native speaker, which entails creating an active L2 identity that allows for effective communication with native speakers by minimizing conflicts related to language identities or sociocultural differences.

A key concept in this process is "investment," introduced by Norton [7]. This concept frames motivation not just as an individual trait but as a learner's commitment to achieving a desired future identity. When learners recognize that acquiring an L2 can help them reach meaningful goals, such as securing employment, access to education, or participating in a global community, they are more likely to invest effort in their language learning. Kramsch points out that "in the North American context, investment in SLA has become synonymous with 'language learning commitment' and is based on a learner's intentional choice and desire." [5, p. 195]

Additionally, fostering a positive L2 identity can help reduce anxiety, eliminate fear of language failure, encourage participation in the classroom, and create a friendly learning environment. Language learning often involves vulnerability, and learners who feel safe to explore new identities are more willing to take linguistic risks. For example, role-playing allows students to experiment with different characters and communication styles, relieving the pressure to conform to norms based on their native language (L1) and its associated cultural background and behavior patterns.

Finally, understanding the fluid nature of identity can help educators promote intercultural competence. Learners who reflect on how their identity shifts in L2 contexts become more empathetic and better equipped to navigate diverse cultural situations, and their adaptability skills develop more actively. They become more open and willing to take on new language challenges. This awareness not only aids language learning but also contributes to broader social integration and personal growth.

Conclusions. Language identity encompasses not only a set of language skills but also a range of communicative strategies and cultural features that shape an individual's communication style. Consequently, the development of a second language identity is fundamentally an internal dialogue between different linguistic and cultural frameworks.

First and second language identities are deeply interconnected, influencing how individuals experience, acquire, and use native and foreign languages. The first language (L1) identity provides a foundational perspective through which learners interpret new linguistic experiences, while the second language (L2) identity reflects an evolving sense of self-formation through cross-cultural interactions and personal aspirations. By recognizing the role of identity in language acquisition, both educators and learners can better navigate the emotional and social aspects of learning a foreign language, leading to more meaningful and effective learning outcomes.

Future research could focus on longitudinal case studies involving Ukrainian-English bilinguals in Ukraine and abroad (diaspora) or examine the role of digital environments in identity negotiation. It seems interesting to study the peculiarities of the formation of the second language personality in different age groups. Additionally, there is potential to apply this framework of internal dialogue to language learning apps or AI-based tutors that adapt to the developmental stages of a learner's identity.

REFERENCES:

1. Bhabha H. K. The Location of Culture. London: Routledge, 1994. 285 p.

2. Block D. Second Language Identities. London: Continuum, 2007. 224 p.

3. Bondarenko V. A. Language Interference between Ukrainian and English in Canada. *Science and Education a New Dimension. Philology.* V(36). Issue: 136. 2017. P. 10-13

4. Kramsch C. The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 16. No. 1. 2006. P. 97-110.

5. Kramsch C. The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009. 256 p.

6. Lantolf J. P., Thorne S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford: Oxford University Press, 2006. 296 p.

7. Norton B. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*. 1995. Vol. 29, No. 1. P. 9–31.

8. Norton B. Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change. London: Longman, 2000. 171 p.

9. Norton B. Identity and Language Learning: Extending the Conversation. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 256 p.

10. Pavlenko A., Lantolf J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. *Lantolf J. P. (Ed.). Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 155–177.

11. Shopin P. Converging Extremes: Opposite Meanings in English to Ukrainian Translation. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development*. 2023. Vol. 25. P. 43–63.

12. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63-72.

13. Жигалкіна Ю. М. Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство / ЧДУ ім. Петра Могили.* 2017. Випуск 282. Том 294. С. 36-39.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

FORMATION OF READING COMPETENCE IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS IN GRADE 5 OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

УДК 373.5.016:821.161.2 (477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.6

Мельникова Р.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української мови
та літератури
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

У статті розглядаються сучасні підходи до підвищення ефективності навчання української літератури в контексті Нової української школи.
Проаналізовано результати міжнародного дослідження якості освіти PISA й виявлено низький рівень розвитку читацької компетентності, невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати ідею прочитаного, формувати власне ставлення до нього й застосовувати здобуту інформацію з користю для себе й суспільства. Зроблено висновок, що ці дослідницькі матеріали мають стати поштовхом до оновлення шкільних предметних методик. Зокрема, методики навчання української мови та літератури необхідно доповнити питаннями різних читацьких технік і стратегій.
У статті зазначено, що формування читацької компетентності на уроках літератури є важливим завданням сучасної освіти. Це сприяє розвитку критичного мислення, здатності аналізувати тексти, формувати власну думку та розвивати естетичний смак. Уроки літератури допомагають учням не лише опановувати знання, але й розвивати навички, необхідні для самореалізації та успішної інтеграції в суспільстві.
Метою статті є обґрунтування ефективності застосування традиційних та інноваційних методів і технологій навчання для формування читацької компетентності на уроках української літератури .
Авторка описує використання інноваційних методів навчання в 5 класі на матеріалі казки І. Франка «Фарбований Лис», які підвищують інтерес в учнів до предмета, розвивають критичне мислення, мовлення, пам'ять. Поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій у процесі формування читацької компетентності школярів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, формує свідоме ставлення до нього, допомагає поглибленому сприйняттю художнього твору, розвиває навички спілкування.
Матеріали статті можуть бути використані студентами під час проходження педагогічної практики, вчителями української літератури.

Ключові слова: *читацька компетентність, урок української літератури, Нова українська школа, Іван Франко, казка «Фарбований Лис».*

The article examines modern approaches to increasing the effectiveness of teaching Ukrainian literature in the context of the New Ukrainian School.
The results of the international PISA educational quality study are analyzed, revealing a low level of reading competence development, the inability to establish cause-and-effect relationships, comprehend the idea of what has been read, form a personal attitude toward it, and apply the acquired information for personal and societal benefit. It is concluded that these research findings should serve as an impetus for updating school subject methodologies. In particular, the methodology of teaching Ukrainian language and literature should be complemented with issues of various reading techniques and strategies.
The article emphasizes that forming reading competence during literature lessons is a key objective of modern education. It contributes to the development of critical thinking, the ability to analyze texts, form personal opinions, and cultivate aesthetic taste. Literature lessons help pupils not only acquire knowledge but also develop skills necessary for self-realization and successful integration into society.
The purpose of the article is to justify the effectiveness of using traditional and innovative methods and technologies of teaching for the formation of reading competence in Ukrainian literature lessons.
The author describes the use of innovative teaching methods in Grade 5 based on the fairy tale "The Painted Fox" by Ivan Franko, which increase pupils' interest in the subject, develop critical thinking, speech, and memory. The combination of traditional and innovative methods and technologies in the process of forming pupils' reading competence contributes to better assimilation of educational material, forms a conscious attitude toward it, aids in the deeper understanding of literary works, and develops communication skills.
The article's materials can be used by students during their teaching practice and by teachers of Ukrainian literature.

Key words: *reading competence, Ukrainian literature lesson, New Ukrainian School, Ivan Franko, fairy tale "The Painted Fox".*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Основною метою курсу «Українська література» є «розвиток і формування грамотного, естетично розвинутого й творчого читача з гуманістичним світоглядом, який володіє українською мовою, читає інформаційні та художні тексти задля духовного, культурного та національного самовираження, для збагачення емоційного досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтирів і ставлень» [6]. Але, як зазначено у звіті міжнародного дослідження якості освіти PISA, що оцінює грамотність учнів у таких предметних галузях, як читання, математика, природничо-наукові дисципліни, «менше 4% українських 15-річних учнів/студентів володіють стійкими навичками детального аналізу незнайомого тексту, критично мислити й робити передбачення, звертати увагу на деталі й знаходити інформацію, що прямо не наведена»[2]. З огляду на зазначене, читацька компетентність мала б бути в переліку ключових в Україні. На жаль, у Державному стандарті базової середньої освіти серед ключових компетентностей читацька відсутня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У звітних матеріалах міжнародного дослідження

якості освіти PISA наголошено на важливості читання, оскільки воно «дає змогу людині сприймати інформацію, що міститься в тексті, і переробляти її, саме завдяки читанню суб'єкти освітнього процесу здобувають нові знання, установлюють причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлюють ідею прочитаного, формують власне ставлення до нього й навчаються застосовувати здобуту інформацію з користю для себе й для суспільства»[2]. Зазначено, що ці дослідницькі матеріали мають стати поштовхом до оновлення шкільних предметних методик. Зокрема, методики навчання української мови та літератури необхідно доповнити питаннями різних читацьких технік і стратегій.

Відповідно до висновків і рекомендацій експертів PISA завдання до текстів мають бути спрямовані на:

– «осмислення змісту прочитаного;

– зіставлення змісту прочитаного з власними ціннісними орієнтаціями;

– спонукання читачів звертатися до власного досвіду чи знань, щоб порівняти, зіставити чи припустити різні погляди або різні позиції;

– оцінювання інформації крізь призму власного життєвого досвіду;

– формулювання й обстоювання власної думки, оцінювання життєвих явищ;

– знаходження потрібної інформації в тексті;

– перегляд певного тексту з метою віднаходження цільової інформації, яка складається з декількох слів, фраз;

– створення цілісного уявлення про текст, що передбачає вміння робити

різні типи складних логічних умовиводів (просторових, темпоральних, причинно-наслідкових або припущення-спростування тощо;

– критичне осмислення змісту і форми тексту;

– інтегрування смислів і породження різних видів логічних умовиводів – від простих (єдиних) до складніших (просторових, темпоральних, причинно-наслідкових або припущення-спростування тощо)» [2, с. 68].

Проблему формування компетентного читача розвивали відомі педагоги, психологи, методисти: В. Голубков, М. Кудряшов, О. Нікіфорова, І. Синиця, Ф. і Т. Бугайки, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші. У дослідженнях сучасних науковців представлено загальний аналіз проблеми впровадження компетентнісного підходу в сучасній національній освіті (О. Савченко, Н. Бібік, С. Бондар), характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн (О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина) [3].

Як слушно зауважує Цаль Т., «формування читача, читацької компетентності школярів є актуальною педагогічною проблемою, оскільки в умовах розвитку інформаційних технологій помітним є згасання інтересу учнів до художнього слова, що негативно позначається на їхньому подальшому розвитку й житті» [8].

Яценко Т. О. зазначає, що «в галузі читацької діяльності визначаємо читацьку компетентність як узагальнене поняття, як здатність особистості до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, взаємодія яких у реальній читацькій діяльності й забезпечує (або не забезпечує) сформованість читацької компетентності» [9].

Читацьку грамотність в рекомендаціях експертів PISA розглядають як «здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства» [2, с. 34]. Тож **мета статті –** обґрунтувати ефективність застосування традиційних та інноваційних методів і технологій навчання для формування читацької компетентності на уроках української літератури. Розглянемо це на прикладі казки І. Франка «Фарбований Лис», що вивчається у 5 класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ознайомлення з цією казкою відбувається після вивчення народних казок, тому ми актуалізували теоретичні знання учнів за допомогою *методу «Діаграма Венна»* (Рис. 1). Він допоможе визначити, чим літературна казка відрізняється від народної, а також її специфічні ознаки. Діаграма Венна, як зазначає Пометун О., є «методом графічної організації інформації, що сприяє навчанню учнів зіставлення, порівняння, знаходження спільних рис, явищ, ознак в образах літературних героїв, творчості письменників тощо. Частину діаграми, обмежену лівим колом, використовують для запису властивостей першого об'єкта, а ту, що обмежена правим колом, – для запису рис, притаманних другому об'єкту. У просторі, утвореному перетином кіл, вписують спільні характеристики обох об'єктів» [5, с. 42].

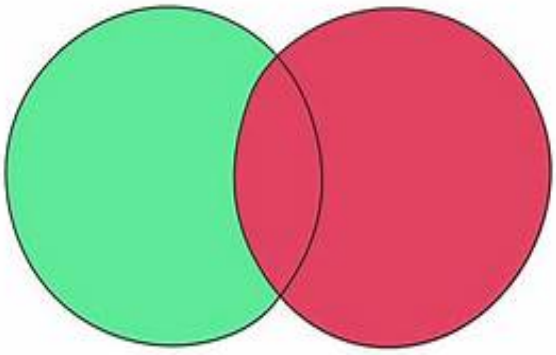


Рис. 1. Діаграма Венна

Для систематизації теоретичних знань про казку застосували метод *«Картографування тексту/ментальна карта»* (Рис. 2). Він сприяє

«розвитку в учнів уміння узагальнити значний масив інформації, засвоєний протягом одного чи кількох уроків, у наочній формі» [5, с. 44]. У центрі аркуша позначаємо тему, основне поняття; показуємо основні ідеї (поняття, ключові слова) тексту як компоненти схеми, карти; встановлюємо зв'язки між ідеями (поняттями, ключовими словами) різними стрілками.

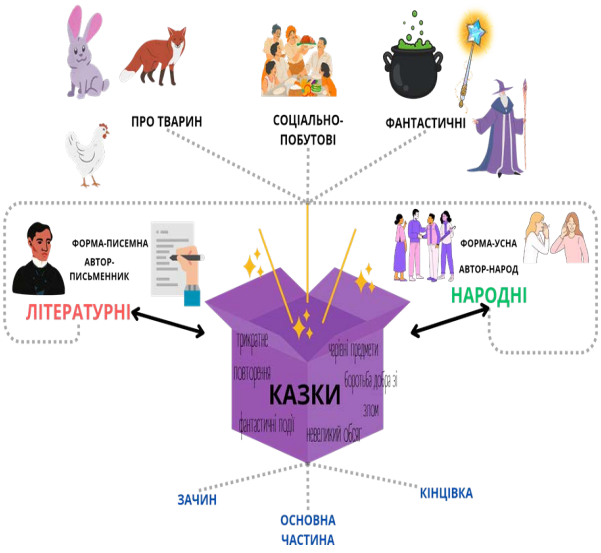


Рис. 2. Ментальна карта

Велике значення для розвитку критичного мислення учнів мають запитання. Пометун О. зазначає: «Щоб навчитися думати ефективно, потрібно ставити правильні (продуктивні) запитання, такі, що сприяють розв'язанню проблеми, просуванню думки вперед» [4, с. 14]. Авторка підкреслює, що на уроці варто надавати перевагу *відкритим запитанням*. «Відкритим вважають запитання, яке або не має однозначної правильної відповіді, або має багато відповідей (кожна з яких є «правильною»), зокрема й ті, що суперечать одна одній… Такі запитання виконують у навчанні спеціальні функції:

– спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, які найчастіше не мають єдиного «правильного» рішення, та обговорювати їх;

– сприяють розвитку мислення, мовлення й інших пізнавальних здібностей учнів;

– навчають шукати відповіді на будь-які складні питання, з якими ми стикаємося в реальному житті, знаходити рішення або робити свідомий вибір серед кількох рівноцінних позицій» [4, с. 24].

За допомогою відкритих запитань організовували роботу над змістом казки.

Бесіда за змістом твору:

– Чому Лис вирішив стати царем? Навіщо це потрібно йому? Знайдіть уривок, де «новий звір» пояснює свою появу та ім'я (*виразне читання*).

– Чи зраділи лісові мешканці «царю»? Прочитайте, як про це сказано в тексті? (*виразне читання*).

– Які риси лісового товариства письменник особливо увиразнив?

– Чи змінилось щось у житті звірів, коли царем був Микита?

– Як звірі вирішили вшанувати роковини царя Микити на новій посаді?

– Як сталося, що хитрий обережний Лис Микита видав себе перед лісовою громадою?

– А якою була реакція лісових мешканців?

– На кого були більше сердиті звірі? Як про це сказано в тексті?

Варто зазначити, що необхідно спонукати учнів ставити запитання одне одному і відповідати на них (організація *роботи в групах*). Як слушно зауважує Пометун О., «часто буває так, що учень ставить вам запитання, відповідь на які є у його однокласників. Якщо ви дасте учням можливість відповідати на запитання одне одного, ви створюєте прецедент для діалогу, який може виявитися для них надзвичайно позитивним і надихаючим. Крім того, надання учням можливості ставити запитання своїм одноліткам, використовуючи при цьому деякі з методик, які застосовуєте ви як учитель, здатне допомогти їм удосконалити уміння відповідати на питання. Такий підхід може також допомогти вам оцінити здатність учнів визначити ключові поняття або ідеї, що містяться в запитанні» [4, с. 18].

Опрацьовуючи зміст казки «Фарбований Лис», ми впроваджувати ігрові елементи з метою зацікавлення учнів, підвищення інтересу до твору. Так, аналізуючи образ Лиса Микити, пропонували розглянути *хмару слів* (Рис. 3) і виписати риси характеру, що властиві цьому персонажу. Важливо обґрунтовувати власну думку, наводячи приклади з тексту. Це допоможе з'ясувати, наскільки уважно діти читали казку, як вони орієнтуються у змісті. Учням пропонували створити власну хмару слів, яка б містила біографічні відомості про І. Франка, героїв казки, риси їх характеру, цитатні характеристики тощо.

Рис. 3. Хмара слів

Цікавим методом роботи є *літературна вікторина «Упізнай героя»:*

1. «Зараз занюхали, хто він, загарчали та й як кинуться на нього!»

2. «Він ще вчора був добрий знайомий нашого Микити, але тепер…аж завив із переляку…».

3. «Ревли басом, аж дуби тряслися».

4. «Сьогодні вранці святий Миколай виліпив мене з небесної глини. Іди на землю й будь звірячим царем, заводь лад, суди по правді та не допускай нікому кривдити моїх звірів».

5. «Витягали соло, аж око в'януло».

6. «Мавпа Фрузя вистригла йому три жменьки волосся з-поміж очей і пустила на вітер, щоб так його переполох розвіявся».

7. «В народних строях задзявкотіли тоненькими тенорами, то цар не міг витримати» [7].

Завдання *«Віднови послідовність подій у творі»* допоможе учням пригадати події у казці, інформацію подати у правильній послідовності, а вчителю – перевірити, наскільки уважно школярі читали твір.

1. «Сьогодні вранці святий Миколай виліпив мене з небесної глини. Іди на землю й будь звірячим царем, заводь лад, суди по правді та не допускай нікому кривдити моїх звірів».

2. «Лис Микита прожогом вискочив зі своєї незвичайної купелі, перебіг вулицю й, не спостережений ніким, ускочив до садка, а звідти бур'янами, через плоти, через капусти та кукурудзи чуркнув до лісу».

3. «Там пси купами по вулицях ходять, то вже хіба б ти перекунувся на блоху, щоб тебе не побачили й не роздерли».

4. «Його серце було переповнене, його обережність заснула, і він, піднявши морду, як задзвякає й собі по-лисячому»!

5. «Жили собі звірі під новим царем зовсім так, як і без нього: хто що зловить або знайшов, той їв, а хто не зловив, той був голодний».

6. «От він, недовго думаючи, скік у діжку та й сховався».

7. «Не тямлячи вже ані про його добродійства, ані про його величну мудрість, а люті лише за те, що так довго давали йому дурити себе, усі кинулися на нещасного Лиса Микиту й розірвали його на шматочки».

8. «Підійшли до того місця, де крутився Лис Микита, зиркнули собі ж та й кинулися врозтіч»[7].

Після роботи над текстом пропонували *дискусію* на тему «Чи можна брехати заради власного порятунку?» «Дискусія – це широке публічне обговорення спірного питання. Це важливий спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, який сприяє розвитку критичного мислення, визначенню власної позиції, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми» [5, с. 60].

Висновки й перспективи дослідження. Таким чином, ці і багато інших інноваційних методів, які ми застосовували на уроках української літератури в 5 класі під час вивчення казки І. Франка «Фарбований Лис», формують читацьку компетентність, підвищують інтерес учнів до предмета, розвивають критичне мислення, мовлення, пам'ять.

Поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій у процесі формування читацької компетентності школярів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, формує свідоме ставлення до нього, допомагає поглибленому сприйняттю художнього твору, розвиває навички спілкування тощо. **Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в розгляді застосування інноваційних методів і технологій навчання під час вивчення інших творів на уроках української літератури з метою формування читацької компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голуб Н. Читацька компетентність українських школярів крізь призму матеріалів міжнародного дослідження якості освіти PISA. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/373/307

2. Мазорчук М. та ін. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ, Україна: УЦОЯО, 2019. URL: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_korotkyj.pdf

3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

4. Пометун О. Запитання на уроці: Навіщо? До кого? Як і про що?: метод. посіб. для вчителів загальноосвітніх шкіл. К., 2019. 96 с. URL: https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/zapytannya-na-urotsi-navishho-do-kogo-yak-i-pro-shho.pdf

5. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навч.-метод. посіб. К., 2020. 104 с. URL: https://www.criticalthinking.expert/shop/elektronna-urok-shho-rozvyvaye-krytychne-myslennya-70-metodiv-v-odnij-knyzi/

6. Українська література. 5-6 класи. Модельна навчальна програма. URL: https://drive.google.com/file/d/1mZUOTHruXmNJXck7fmtL5bPReQvXwgFR/view

7. Українська література: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. URL: https://pidruchnyk.com.ua/1684-5_ukrlit_zabolotnyi.html

8. Цаль Т. Формування читацької компетентності на уроках літератури – ключ до успіху. URL: https://cprvmr.edu.vn.ua/uploads/main_folders/vydavnyztvo/Osvitjanskyj_almanah/2024/7/TSAL+-+.pdf

9. Яценко Т. О. Формування компетентного читача як головна проблема шкільної літературної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705614/1/%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%A3%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%9D%D0%9E%D0%93-%D0%9E%20%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%90%D0%A7%D0%90%20%D0%AF%D0%9A%20%D0%93%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%90%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%95%D0%9C%D0%90%20%D0%A8%D0%9A%D0%86%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%87%20%D0%9B%D0%86%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%9E%D0%87%20%D0%9E%D0%A1%D0-%92%D0%86%D0%A2%D0%98.pdf

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ Й ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ШТАТНОГО ОЗБРОЄННЯ ПІДРОЗДІЛУ

STRUCTURE, CRITERIA AND DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF THE ABILITY OF FUTURE OFFICERS TO USE REGULAR WEAPONS OF THE UNIT

УДК 378.6.012.091.33:[351.743:[37.011.2:623.44]](477)(043.3)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.7

Ніконенко А.М.,
аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

За результатами проведеного дослідження уточнено сутність і структуру такої компетентності як здатність майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатного озброєння підрозділу. Під здатністю майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатного озброєння підрозділу запропоновано розуміти його якість провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань про озброєння, умінь та навичок у його застосуванні, способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень у застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань, враховуючи, що найбільшою цінністю є життя людини. Уточнено критерії та показники сформованості здатності майбутніх офіцерів до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки, а саме: когнітивний критерій (показник – знання про озброєння), діяльнісний критерій (показник – набуття професійного досвіду в застосуванні озброєння), рефлексивно-психологічний критерій (показники: здатність до самооцінювання; здатність до рефлексії; здатність протистояти стресам), мотиваційно-ціннісний критерій (показник – професійні цінності). Схарактеризовано рівні сформованості здатності майбутніх офіцерів до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки, а саме: високий, середній та низький. Підібрані діагностичні методики оцінювання сформованості компонентів здатності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки: контроль навчальних досягнень; кейси за змістом професійної діяльності зі застосування штатного озброєння підрозділу; методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»; опитувальник нервово-психічної напруженості; опитувальник термінальних цінностей.

Ключові слова: *готовність, компетентності, майбутні офіцери, курсанти, військовослужбовці, критерії, діагностика, вогнева підготовка, технічні засоби, застосування озброєння, ефективність стрільби, професійна підготовка.*

Based on the results of the study, the essence and structure of such competence as the ability of future officers of the National Guard of Ukraine to use the unit's regular weapons are clarified. The ability of future officers of the National Guard of Ukraine to use the unit's regular weapons is proposed to be understood as its quality of professional activity, which arises on the basis of a dynamic combination of knowledge about weapons, skills and abilities in their use, ways of thinking and views on decision-making in the use of weapons by the unit in the performance of service and combat missions, given that the greatest value is human life. The criteria and indicators of the formation of the ability of future officers to use regular weapons of the unit in the process of professional training are specified, namely: cognitive criterion (indicator – knowledge about weapons), activity criterion (indicator – acquisition of professional experience in the use of weapons), reflective psychological criterion (indicators: ability to self-assessment; ability to reflection; ability to withstand stress), motivational and value criterion (indicator – professional values). The levels of formation of the ability of future officers to use the unit's regular weapons in the process of professional training are characterized, namely: high, medium and low. Diagnostic methods for assessing the formation of the components of the ability of future officers of the National Guard of Ukraine to use the unit's standard weapons in the process of professional training are selected: control of educational achievements; cases on the content of professional activity on the use of the unit's standard weapons; methodology "Self-assessment of the level of ontogenetic reflection"; questionnaire of neuropsychic tension; questionnaire of terminal values.

Key words: *readiness, competences, future officers, cadets, military personnel, criteria, diagnostics, firearms training, technical means, use of weapons, effectiveness of shooting, professional training.*

Постановка проблеми. Суттєво впливає на зміни в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) вторгнення російською федерацією в Україну у 2022 році (що є частиною російсько-української війни, розв'язаною російською федерацією у 2014 році) [1]. Відповідно до стандартів вищої освіти України галузі знань К Безпека та оборона об'єктом предметної області професійної підготовки є експлуатація і бойове застосування озброєння та військової техніки, а також формування такої компетентості як «здатність застосовувати штатне озброєння та військову техніку підрозділу» [2]. Результатами аналізу досвіду ведення бойових дій є виявлені постійні зміни в забезпеченні озброєнням підрозділів як сил безпеки та оборони України так і противника, що впливає у цілому на формування згаданої компетентності у майбутніх офіцерів, на їх готовність до ведення бойових дій у цілому. Це є практичною проблемою професійної підготовки ВВНЗ, зокрема є необхідність у дослідженні структури, критеріїв й сукупності

методик діагностики сформованості здатності курсантів ВВНЗ Національної гвардії України (НГУ) до застосування штатного озброєння підрозділу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені сформованості готовності курсантів ВВНЗ НГУ до службово-бойової діяльності, зокрема сформованості окремих компетентностей, як складника готовності, здійснюють М. Гаврищук [3], В. Зінченко [4], В. Криворучко [1; 5], М. Ктіторов [1; 6], А. Курбатов [1; 7; 8], В. Курок [4], Г. Луценко [4], О. Марков [9; 10], А. Мартинюк [5], М. Медвідь [1; 5; 6; 8], Ю. Медвідь [3; 6; 7], І. Радомський [11], M. Storoška [3; 7] та ін. Структуру компетентостей курсантів ВВНЗ вивчають такі учені як: І. Андрущенко [12], В. Георгієв [13], І. Ковальчук [14], М. Ктіторов [6], М. Медвідь [6], Ю. Медвідь [6], П. Пономаренко [15] та ін.

За результатами проведених досліджень ученим І. Андрущенко встановлено, що «технічна компетентність включає в себе такі компоненти якостей особистості та професійної готовності, як: професійно-технічна адаптація до службових умов, до освоєння бойової техніки, доведені до автоматизму вміння та навички в управлінні, експлуатації та ремонті техніки, відповідність знань, умінь і досвіду реальному рівню складності виконуваних задач і розв'язуваних проблем, мотивація до особистісного професійно-технічного росту; комунікативна складова, світоглядна позиція; творчо-пізнавальні якості [12, с. 59]. Такі результати досліджень суперечать пункту 13 частини першої статті 1 Закону України «Про вищу освіту», в якому зазначено, що «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [16].

Визначення сукупності методик діагностування сформованості компетентностей майбутніх офіцерів досліджують Ю. Дем'янюк [17], М. Ктіторов [6], Н. Левчук [17], М. Медвідь [6], Ю. Медвідь [6], К. Тушко [18] та ін. Необхідно зазначити, що проаналізовані наукові праці не вирішують вищезазначену практичну проблему.

Метою статті є визначення сутності та структури, критерії й сукупність методик діагностики сформованості здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, здатність майбутнього офіцера НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу – його якість провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань про озброєння, умінь та навичок у його застосуванні, способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень у застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань, враховуючи, що найбільшою цінністю є життя людини.

Знання – сформована інформація за результатами вивчення повсякденного досвіду та проведених наукових досліджень. Знання майбутнього офіцера – сформована інформація за результатами вивчення бойового досвіду [6].

Що ж відноситься до знань про озброєння, умінь та навичок у його застосуванні?

Таким нормативно-правовим актом, як Концепція трансформації системи військової освіти [19], визначено, що здобуття тактичного рівня військової освіти здійснюється майбутніми офіцерами за освітньо-професійними програмами з одночасним опануванням змісту освітніх програм професійної військової освіти базового (L-1A) та фахового (L-1B) курсів тактичного рівня. На базовому курсі здійснюється загальновійськова підготовка [20]. Враховуючи зміст нормативно-правового акту [20], складниками компетентності «здатність майбутнього офіцера до застосування штатного озброєння підрозділу» є:

– *знання:* призначення, тактико-технічні характеристики, бойові властивості, загальна будова, принцип дії, порядок неповного розбирання і збирання після неповного розбирання, а також порядок обслуговування після стрільби штатної зброї підрозділу; порядок спостереження за полем бою та вибору цілі, вихідні установки для кожного виду зброї, порядок ведення та коректування вогню, способи цілевказівки; основи управління вогнем та порядок постановки вогневих завдань підрозділу; порядок застосування нічних стрілецьких прицілів та приладів спостереження; заходи безпеки при поводженні зі стрілецькою зброєю та гранатами;

– *уміння:* застосовувати штатну зброю; проводити перевірку бою та приведення зброї до нормального бою на різних відстанях; застосувати реактивні освітлювані, сигнальні патрони та сигнальні пістолети.

Що ж відноситься до цінностей, які повинні враховувати майбутні офіцеру при застосуванні штатного озброєння свого підрозділу?

Відповідно до частини третьої статті 15 Закону України «Про Національну гвардію України» у разі застосування вогнепальної зброї, озброєння та бойової техніки військовослужбовці Національної гвардії України зобов'язані: 1) попередити про намір їх використання, надати при цьому особам, щодо яких можуть бути застосовані вогнепальна зброя, озброєння та бойова техніка, достатньо часу для виконання своїх вимог, крім випадків, коли зволікання із застосуванням вогнепальної зброї, озброєння та бойової техніки створює реальну загрозу життю та здоров'ю особового складу Національної гвардії України, поліцейського, персоналу дипломатичних представництв та консульських установ іноземних держав в Україні, інших осіб, а також може спричинити тяжкі наслідки або якщо таке попередження є неможливим чи

недоречним у ситуації, що склалася; 2) у кожному випадку застосування спеціальних засобів у найкоротші строки забезпечити надання потерпілим домедичної допомоги, повідомивши лікарів і медичні заклади, який засіб застосовано; 3) доповісти своєму безпосередньому командиру (начальнику) про самостійне застосування вогнепальної зброї, озброєння та бойової техніки для повідомлення прокурору [28]. Зміст згаданого нормативно-правового акту підтверджує, що майбутній офіцер приймаючи рішення на застосування озброєння підрозділом повинен враховувати, що найбільшою цінністю є життя людини.

Що ж відноситься до способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень у застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань?

На сьогодні в Україні зареєстровано з десяток релігійних організацій, які забороняють застосовувати озброєння. До них відносяться: свідки Єгови, адвентисти-реформісти, християни віри євангельської та церкви, адвентисти сьомого дня, харизматичні християнські церкви та церкви, прирівняні до них відповідно до зареєстрованих статутів, прирівняні до них згідно із зареєстрованими статутами, покутники, євангельські християни, євангельські християни-баптисти, товариство Свідомості Крішни [22]. Навіть, якщо релігійних обмежень в застосуванні озброєння не має, то можуть виникати психологічні, що потребує відповідного психологічного супроводу та підготовки [23].

Передумовою визначення ефективності формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки є визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості, розроблення інструментарію для діагностування зазначеного феномену.

Для оцінювання сформованості здатності курсантів ВВНЗ НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу, враховуючи зміст його визначення, пропонуємо використовувати критерії, відповідні компонентам: когнітивний, діяльнісний, психологічний, рефлексивний, мотиваційно-ціннісний.

Аналіз досліджень з проблеми оцінювання сформованості компетентності у майбутніх офіцерів дає змогу виділити критерії оцінювання, які є спільними (табл. 1). За результатами такого аналізу встановлено, що наші погляди співпадають з результатами досліджень таких учених як К. Тушко [18, с. 214] та Г. Хлипавка [26, с. 4].

Критерії та показники є вхідними даними для визначення рівнів сформованості компетентності «здатність майбутнього офіцера до застосування штатного озброєння підрозділу» у курсантів ВВНЗ НГУ. Рівень – ступінь якості, величина тощо, досягнуті у чому-небудь.

На основі аналізу наукової літератури щодо уточненого змісту поняття «здатність майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу» та визначених компонентів її структури нами схарактеризовано рівні сформованості такої компетентності (високий, середній, низький). Тобто сформованість компетентності «здатність майбутнього офіцера до застосування штатного озброєння підрозділу» вимірюється за порядковою шкалою.

Високий рівень. Курсант ВВНЗ НГУ має необхідні знання про озброєння, сформував уміння та навички у його застосуванні, способи мислення та поглядів щодо прийняття рішень щодо застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань відповідають необхідним за змістом нормативно-правових актів. Здатний до самооцінювання та рефлексії, адекватно оцінює свої якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, здатний до рефлексії результатів своєї діяльності.

Середній рівень. Курсант ВВНЗ НГУ має посередні знання про озброєння, сформовані уміння та навички у його застосуванні слід удосконалювати, способи мислення та поглядів щодо прийняття

Таблиця 1

Аналіз критеріїв оцінювання сформованості компетентності у майбутніх офіцерів

Учений, наукова праця	Критерій оцінювання			
	когнітивний	діяльнісний	рефлексивно-психологічний	мотиваційно-ціннісний
М. Медвідь та ін. [6, с. 77]			+	+
Ю. Самсонов та ін. [10, с. 109]			+	+
І. Ковальчук [14]				+
Ю. Дем'янюк та ін. [17, с. 85]	+	+		+
К. Тушко [18, с. 214]	+	+	+	+
Л. Олійник [24, с. 4]	+	+		
Н. Мороз [25, с. 5]	+			+
Г. Хлипавка [26, с. 4]	+	+	+	+
Д. Завгородній [27, с. 4]			+	+

рішень щодо застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань відповідають необхідним за змістом нормативно-правових актів. Здатність до самооцінювання та рефлексії невисока, адекватно оцінює свої якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку, здатність до рефлексії результатів своєї діяльності є слабкою.

Низький рівень. Курсант ВВНЗ НГУ має посередні знання про озброєння, уміння та навички у його застосуванні є недостатніми для того щоб здійснювати діяльність професійно, способи мислення та поглядів щодо прийняття рішень щодо застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань не відповідають необхідним за змістом нормативно-правових актів. Не здатний до самооцінювання та рефлексії, неадекватно оцінює свої якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, не здатний до рефлексії результатів своєї діяльності.

Відповідно до визначеної структури, критеріїв сформованості здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки було підібрано інструментарій для діагностування рівнів сформованості цього особистісного утворення (табл. 2).

Отже, відповідно до мети дослідження визначено сутність та структуру, критерії й сукупність методик діагностики сформованості здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу.

Висновки. За результатами проведеного дослідження уточнено сутність і структуру такої компетентності як здатність майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу. Уточнення полягає в дефініюванні поняття та виокремленні компонентів такої компетентності. Під здатністю майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу запропоновано розуміти його якість провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань про озброєння, умінь та навичок у його застосуванні, способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень у застосування озброєння підрозділом при виконанні службово-бойових завдань, враховуючи, що найбільшою цінністю є життя людини.

Уточнено критерії та показники сформованості здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки, а саме: когнітивний критерій (показник – знання про озброєння), діяльнісний критерій (показник – набуття професійного досвіду), рефлексивно-психологічний критерій (показники: здатність до самооцінювання; здатність до рефлексії; здатність протистояти стресам), мотиваційно-ціннісний критерій (показник – професійні цінності). Схарактеризовано рівні сформованості здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки, а саме: високий, середній та низький. Підібрані діагностичні методики оцінювання сформованості компонентів здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки: контроль навчальних досягнень; кейси за змістом професійної діяльності зі застосування штатного озброєння підрозділу; методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»; опитувальник нервово-психічної напруженості; опитувальник термінальних цінностей.

Подальші дослідження будуть присвячені: визначенню педагогічних умов формування

Таблиця 2

Діагностичні методики оцінювання сформованості компонентів здатність майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу

Складники компетентності	Критерії	Показник	Діагностична методика	Рівень
Знання	Когнітивний	Знання про озброєння	Контроль навчальних досягнень	Високий
				Середній
				Низький
Уміння та навички	Діяльнісний	Набуття професійного досвіду	Кейси за змістом професійної діяльності зі застосування штатного озброєння підрозділу	Високий
				Середній
				Низький
Способи мислення та погляди	Рефлексивно-психологічний	Здатність до самооцінювання; здатність до рефлексії	Методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»	Високий
				Середній
				Низький
		Здатність протистояти стресам	Опитувальник нервово-психічної напруженості	Високий
				Середній
				Низький
Цінності	Мотиваційно-ціннісний	Професійні цінності	Опитувальник термінальних цінностей	Високий
				Низький

здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу (серед яких важливе значення має професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів в сучасних реаліях [28] та перевірка технічних засобів [29; 30]); моделюванню процесу професійної підготовки, що передбачає формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу з урахуванням виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов; експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування штатного озброєння підрозділу в процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Медвідь М. М., Ктіторов М. О., Медвідь Ю. І., Курбатов А. А., Пашинський А. В., Криворучко В. О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2022. Вип. 4. С. 29–37.

2. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами збройних сил)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 № 724. URL: https://cutt.ly/bYhVSQI (дата звернення: 01.05.2025).

3. Medvid M. M., Medvid Y. I., Mudra S. V., Storoška M., Havryshchuk M. M. Pedagogical conditions for soft skills development in future officers: evidence from the National Guard of Ukraine during wartime. *Educational Dimension.* 2024. https://doi.org/10.55056/ed.805

4. Курок В. П., Луценко Г. В., Зінченко В. П. Застосування кейс-методу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2024. Вип. 3. С. 10–17.

5. Медвідь, М. М., Мартинюк, А. В., Медвідь, Ю. І., Криворучко В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи».* 2024. Вип. 100. С. 53–59.

6. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Ктіторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М. М. Медвідя. Київ, 2023. 107 с. http://surl.li/rqbxij

7. Medvid M. M., Storoška M., Kurbatov A. A., Medvid Y. I., Bunechko A. M. Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. *Educational Dimension.* 2024. https://doi.org/10.55056/ed.803

8. Медвідь М. М., Плаксін А. А., Данилевський А. О., Ткаченко О. В., Мальцев В. В., Курбатов А. А. Обґрунтування необхідності підготовки фахівців за спеціалізацією «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ» спеціальності 254 Забезпечення військ (сил). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2024. Вип. 1. С. 58–65.

9. Марков О. В., Самсонов Ю. В., Бородін С. В., Шемчук В. А., Атаманенко І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 32 (2). С. 194–198.

10. Самсонов Ю. В., Ільченко С. С., Марков О. В., Партико Н. В., Бородін С. В., Дяченко К. Е., Кушнарьов Б. О. Критерії та рівні сформованості готовності здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в практичній стрільбі до змагальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2022. Вип. 2. С. 106–111.

11. Радомський І. П. Використання соціально-психологічного тренінгу як засобу формування культури професійного спілкування у курсантів ВНЗ МВС України. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2006. № 1. С. 165–171.

12. Андрущенко І. С. Структура технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2014. № 42 (2). С. 56–59.

13. Георгієв В. М. Структура професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія.* 2014. № 1 (1). С. 60–65.

14. Ковальчук І. С. Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 13 (1). С. 86–89.

15. Пономаренко П. М. Структурні компоненти управлінської компетентності майбутніх офіцерів. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2023. № 4. С. 112–122.

16. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://surl.li/qkwjxl (дата звернення: 01.05.2025).

17. Дем'янюк Ю. А., Левчук Н. П. Діагностика сформованості організаторської компетентності у процесі моніторингу якості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* Серія : Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 77–89.

18. Тушко К. Ю. Діагностика сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2019. Вип. 2. С. 213–216.

19. Про трансформацію системи військової освіти : постанова Кабінету міністрів України від 15.12.1997 № 1410. URL: http://surl.li/euabm (дата звернення: 05.05.2025).

20. Освітня програма професійної військової освіти «Базовий курс тактичного рівня L-1A» : військова навчально-методична публікація начальникам (викладачам, інструкторам) ВВНЗ (ВНП ЗВО) ЗС України з організації та проведення базового курсу тактичного рівня L-1A від 06.2024 ВП 7-00(341)345.61. Центральне управління військової освіти Генерального штабу Збройних Сил України. 139 с.

21. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 № 876-VI. URL: http://surl.li/uiclg (дата звернення: 05.05.2025).

22. В Україні десять релігій забороняють брати до рук зброю: чи можна уникнути мобілізації. Волинська служба новин. 13.10.2023. URL: https://surl.li/bgdzsl (дата звернення: 05.05.2025).

23. Гачак-Величко Л. А. Психологічне гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження та при діях при штатному озброєнні військової техніки, при зброї в умовах ведення бойових дій. *Габітус.* 2021. Вип. 26. С. 70–75.

24. Олійник Л. В. Методика формування методичної компетентності майбутніх офіцерів військ зв'язку в процесі практичної підготовки (на прикладі загальновійськових і військово-спеціальних дисциплін) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Олійник ; Нац. ун-т оборони України. К., 2010. 20 с.

25. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Мороз ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2007. 20 с.

26. Хлипавка Г. Г. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04 / Г. Г. Хлипавка ; Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2019. 20 с.

27. Завгородній Д. С. Формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у процесі їх фахової підготовки: автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04 / Д. С. Завгородній ; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2020. 20 с.

28. Радомський І. П. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів в сучасних реаліях. *Суспільство та національні інтереси.* 2024. № 8. С. 341–349.

29. Anipko O., Baulin D., Horielyshev S., Boikov I., Medvid M., Babkov Y., Nakonechnyi A., Kolomiitsev O., Gleizer N. Development of a Method for Predicting Barrel Wear Resistance When Using Ammunition With a Long Storage Life. *Eureka, Physics and Engineering.* 2024. 2. pp. 119–130.

30. Anipko O., Baulin D., Horielyshev S., Boikov I., Medvid M., Plaksin A., Ivanchenko A., Titov I., Piskunov S. Colorimetry Method for Nitrocellulose Powder Charge Monitoring System. *Eureka, Physics and Engineering.* 2024. 4. pp. 66–78.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СПЕЦІАЛІСТІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

THE FEATURES OF THE USE OF LEXICAL-GRAMMAR APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR THE SPECIALISTS OF HOTEL-RESTAURANT BUSINESS

УДК 378.016:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.8

Пазяк А.Р.,
ст. викладач кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням Національного університету харчових технологій

Стаття присвячена методологічним і практичним аспектам використання лексико-граматичного підходу у вивченні англійської мови майбутніми спеціалістами з готельно-ресторанної справи. Проаналізовано ряд англомовних та україномовних джерел з питання особливостей вживання цього методу, його практичності, ефективності і доцільності в готельно-ресторанній сфері. Проведено аналіз значення вивчення граматичних структур та лексичних одиниць в їх єдності для покращення навичок усного і письмового спілкування здобувачів освіти. Розглядається розвиток лексико-граматичного підходу в порівнянні з іншими традиційними підходами (зокрема, граматико-перекладним, прямим та іншими). Висвітлені переваги і недоліки вживання лексико-граматичного підходу в розвитку комунікативних навичок, які є необхідними для майбутніх спеціалістів з готельно-ресторанної справи. Запропоновані конкретні методологічні схеми побудови завдань і вправ, використання яких дозволяє якісно збільшити словниковий запас здобувачів освіти, спонукати їх до більш активного і продуктивного вживання мови для вирішення практичних мовленнєвих задач. Розроблені приклади вправ з використанням лексико-граматичного підходу, спрямовані на розширення лексики, опанування граматичних структур і їх практичне поєднання з лексичними блоками і стійкими словосполученнями і найчастіше вживаними фразами на основі використовуваних підручників. В підсумку обґрунтовується доцільність і ефективність вживання лексико-граматичного підходу саме для спеціалістів з готельно-ресторанної справи, з огляду на те, що для спеціалістів даної сфери надзвичайно важливо вміти активно і ефективно комунікувати з клієнтами і колегами по роботі в усній і письмовій формі, вирішуючи цілий ряд практичних завдань, пов'язаних з забезпеченням потреб клієнтів і ефективною взаємодією з колегами і керівництвом.

Ключові слова: *лексико-граматичний підхід, граматико-перекладний метод, прямий метод, комунікативні навички, стійкі словосполучення, готельно-ресторанна справа.*

The article is devoted to methodological and practical aspects of using the lexico-grammatical approach in teaching English to future specialists in the hotel and restaurant industry. A number of English– and Ukrainian-language sources are analyzed to examine the features, practicality, effectiveness, and relevance of this method in the hospitality field. Also a lot of attention is given to the history of the development of this method, to its connection with other approaches. Special attention is given to the importance of mastering grammatical structures and lexical units in their unity to enhance learners' oral and written communication skills. The development of the lexico-grammatical approach is considered in comparison with traditional methods (such as grammar-translation and direct methods). The advantages and disadvantages of applying this approach to the development of communicative competencies essential for hospitality professionals are discussed. The article proposes specific methodological frameworks for designing tasks and exercises that contribute to vocabulary expansion and encourage learners to actively use language in solving practical communicative tasks. Examples of exercises based on the lexico-grammatical approach are provided, focusing on vocabulary enrichment, grammar acquisition, and the integration of lexical chunks, fixed expressions, and commonly used phrases derived from current textbooks. In conclusion, the article substantiates the relevance and effectiveness of applying the lexico-grammatical approach in training hotel and restaurant professionals, emphasizing the necessity for them to communicate efficiently and appropriately with clients and colleagues in both spoken and written forms, addressing a range of real-life service-related situations.

Key words: *lexico-grammatical approach, grammar-translation method, direct method, communicative skills, fixed expressions, hospitality industry.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема пошуків найефективніших методів вивчення іноземних мов дуже гостро постала в 20–21 століттях. Це пов'язано, насамперед, з глобальними міграціями населення, глобалізацією, виникненням і активним розвитком транснаціональних корпорацій, працівники яких зазвичай належать до різних культур і потребують єдиного засобу комунікації. Прямий метод вивчення іноземної мови був найбільш розповсюдженим на початку 20 століття. Він полягав у безпосередній комунікації з носієм мови, заучуванні граматичних структур і окремих лексичних одиниць. Паралельно вживався граматико-перекладний метод, що базувався на прямому перекладі і порівнянні граматичних структур і значення окремих слів і механічному заучуванні. Зрозуміло, що вже на початку 20 століття ці методи були визнані застарілими і неефективними. При застосуванні цих методів вивчення мови не було осмисленим процесом. Студенти не розуміли граматичної структури вивчених фраз і невміло вживали багатозначні слова. Їх мовлення було негнучке і стереотипне. Виклад складних думок видавався

майже неможливим. Звичайно, навчання за цими методами не могло задовільнити все більш зростаючий попит на спеціалістів з належним знанням професійної лексики, з умінням викладати складні думки в усній і письмовій формі, переконувати, розвивати думку. Тому почали активно з'являтися нові методи викладання (аудіо-лінгвальний, комунікативний та ін.), чому сприяв активний розвиток психології.

Лексико-граматичний підхід у вивченні іноземних мов почали використовувати відносно недавно – з 90-х років 20 століття. Його появу пов'язують з діяльністю Дейва Вілліса та Майкла Льюіса. Він виник як реакція на застарілий граматико-перекладний метод навчання, в якому мова розглядалася як система граматичних часів і правил в комбінації з набором ізольованих слів [4, с. 91]. В той же час лексико-граматичний метод пропонував вивчення мови у контексті, заучування стійких словосполучень і типових для мови висловів, гнучкому поєднанню вивчення граматики і лексики. Це дозволяло значно розширити словниковий запас здобувачів освіти, зробити їх мову більш швидкою і натуральною, запровадити більш ефективні моделі спілкування. З огляду на це є надзвичайно важливим запровадити лексико-граматичний підхід вивчення мови для майбутніх спеціалістів готельно-ресторанної сфери, оскільки ефективне спілкування є необхідною умовою роботи в цій галузі. А забезпечити ефективну комунікацію без знання відповідної лексики неможливо. « Лексика – це основа спілкування, неодмінний компонент ефективної комунікації» [2, с. 60]. Засвоєння нових лексичних одиниць і їх активне вживання допомагає значно розширити словниковий запас майбутнього спеціаліста і покращити комунікативні навички. Тому пошук нових алгоритмів роботи над лексикою завжди залишається актуальним і важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження і публікації включають ряд україномовних і здебільшого англомовних публікацій, оскільки лексико-граматичний метод тільки набирає популярності серед українських викладачів. У праці британського дослідника Джеремі Хармера «The practice of English language teaching» розглядаються практичні аспекти викладання англійської мови з застосуванням різних методів, при чому аналізу практичних аспектів використання лексико-граматичного методу приділена значна увага. Джім Скрівнер в монографії «Learning teaching» пропонує варіанти конкретних вправ для розвитку лексики і граматики і обґрунтовує ефективність їх застосування. Дуглас Браун в праці "Principles of language learning and teaching" також аналізує теоретичні і практичні аспекти застосування методу. Звичайно, не можна обійти увагою і працю засновника лексико-граматичного підходу Майкла Льюїса "Implementing the Lexical Approach – Putting Theory into Practice" (1997). В цій праці сформульовані теоретичні основи методу, а також шляхи застосування його на практиці. Серед українських досліджень важливе місце посідає стаття Пристай Г. В. «Дослідження особливостей застосування лексичного підходу в навчанні англійської мови студентів філологічного факультету», де розкрито сутність лексико-граматичного підходу, приділено увагу теоретичним підставам його застосування та практичним аспектам. Стаття І. Андрусяк «The lexical approach to EFL teaching: methodological foundations and pedagogical implications» аналізує висновки британських дослідників і розглядає способи застосування методу з україномовними здобувачами освіти. Також питанню застосування лексико-граматичного підходу приділяли увагу О. Коломінова, Л. Василенко, Ю. Гнаткевич, С. Ніколаєва та інші.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Не дивлячись на значну кількість публікацій, присвячених лексико-граматичному підходу, все ще існує ряд недостатньо висвітлених питань. По-перше, досить багато сказано про переваги цього методу, але його недоліки не розглянуті в достатній мірі. По-друге, все ще не існує чітких алгоритмів застосування цього підходу в навчанні професійної лексики і практичного її застосування для вирішення задач, наближених до реальної професійної діяльності. По-третє, велика кількість підручників і навчальних матеріалів, що використовуються в українських ВНЗ, не пристосована до їх використання за принципами лексико-граматичного підходу (лексика часто подана в формі окремих лексичних одиниць, не пов'язаних між собою і не пов'язана з граматичними структурами, що вивчаються). Це викликає потребу в розробленні додаткових завдань, що в свою чергу вимагає ясних алгоритмів розробки занять і практичних матеріалів.

Мета статті. Метою даної статті є викласти сутність лексико-граматичного підходу і його теоретичних засад, приділити увагу історії його розвитку, розглянути його переваги і недоліки. Також одним з завдань є розгляд та аналіз практичних підходів до його застосування для навчання здобувачів освіти спеціальності «Готельно-ресторанна справа», розробити певні алгоритми розробки практичних завдань і їх застосуванню в умовах практичного заняття з використанням вузькоспеціалізованих підручників з професійної і діловою тематикою. Показані способи застосування лексико-граматичного підходу на матеріалі конкретних підручників.

Виклад основного матеріалу. Лексичний підхід отримав перше теоретичне обґрунтування в двох працях Майкла Льюіса "The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward"

(1993) і “Implementing the Lexical Approach – Putting Theory into Practice” (1997). В цих працях було подано основні особливості лексичного підходу: «-Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar. -The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word “chunks. -Although structural patterns are acknowledged as useful, lexical and metaphorical patterning are accorded appropriate status. -Grammar as structure is subordinate to lexis. -Successful language is a wider concept than accurate language» [1, с. 284].«-Мова складається з граматизованої лексики, а не лексикалізованої граматики. – Дихотомія граматика\лексика недієва; більша частина мови складається з багатослівних фраз (chunks). – Хоча структурні моделі визнані корисними, лексичне і метафоричне моделювання теж має відповідний статус. – Граматика як структура є підпорядкована лексиці. – Успішне мовлення є більш широким поняттям, ніж правильне мовлення.» Таким чином, лексичний підхід полягає в заучуванні та застосуванні нових лексичних фраз в контексті. Адже, людська здатність до мовлення залежить не тільки і не стільки від знання певної кількості граматичних структур і правил і певного запасу окремих, не пов’язаних між собою лексичних одиниць, скільки від наявності знання і розуміння значення лексичних фрагментів, стійких фраз, ідіом. Отже, здобувачам освіти надзвичайно важливо вивчати саме лексичні одиниці мовлення, і не в відриві одні від одних, а у зв'язку і єдності. Особливу увагу слід приділяти саме фразам, сталим виразам. Ще один важливий елемент використання лексичного підходу – подання лексичних одиниць у різних контекстах і значеннях для вивчення і осмислення всіх можливостей їх використання. Використання цього підходу передбачає, що здобувачі освіти зможуть впізнавати в іноземній мові та відтворювати в належних ситуаціях готові стійкі словосполучення в відповідносо контексту і відтінків значення. Основне завдання викладача в рамках лексичного підходу – правильний відбір граматичних і лексичних структур з текстів, аудіозаписів і відео . При практикуванні лексичного підходу, здобувачі освіти вивчають великий об’єм слів і стійких виразів без заучування і досить швидко. Зрозуміло, що великий словниковий запас дозволяє легко і грамотно висловити навіть складні думки, читати професійні тексти без словника, сприймати аудіо- і відеозаписи. і вирази в мові не існують самі по собі. вони завжди вживаються в певному контексті, тому лексичний підхід сприяє більш глибокому розумінню їх значень і ефективному запам'ятовуванню. Застосування лексичного підходу в навчанні іноземної мови не суперечить розповсюдженому комунікативному підходу в навчанні, а доповнює і поглиблює його. Застосування лексичного підходу в навчанні іноземної мови дозволяє здобувачам освіти вільно оперувати великою кількістю найбільш часто вживаних фраз і висловів без граматичних і стилістичних помилок. Лексико-граматичний підхід включає: комплексне засвоєння стійких словосполучень (collocations) і груп слів, часто використовуваних разом (lexical chunks) для більш ефективного оперування ними; комбіноване вивчення граматичних структур та лексичних одиниць; можливість створення нових фраз на основі вже вивчених словосполучень; досягнення високого темпу і природності мови; відсутність тривалих пояснень і легке запам'ятовування форм дієслів і їх значень; відпрацювання правильної вимови, необхідного темпу і ритму мови.

При розгляді переваг лексико-граматичного підходу слід звернути увагу на пріоритет розвитку успішної комунікації перед граматичної грамотності, використання «автентичних джерел іноземного мовлення, які містять живі і сучасні зразки мовних конструкцій, вивчення мови як цілісної системи замість послідовного вивчення її елементів, одночасне заучування лексичних, граматичних і фонетичних структур, швидкий розвиток почуття мови і мовної здогадки, успішне подолання мовного бар’єру і усунення страху перед помилками» [2, с. 4].

Говорячи про переваги лексико-граматичного підходу, слід звернути увагу і на його недоліки. Серед них можна виділити наступні: вивчаючи іноземну мову у формі готових лексико-граматичних блоків, здобувачі освіти часто не отримують повного розуміння структурних зв’язків в мові. Це може призвести до труднощів в побудові зв’язних текстів, а в письмовому мовленні – до проблем з синтаксисом. Досить часто викладачі, які практикують цей підхід, перевантажують заняття вивченням і повторенням лексичних блоків і не виділяють достатньо часу на мовну практику, що може призвести до формування в здобувачів освіти чисто теоретичних знань і невміння їх вживати в реальному житті. І найголовніше – надмірне захоплення вивченням лексики часто приводить до відсутності розуміння граматичних структур, що в свою чергу викликає неграмотність в мовленні і письмі. Як зазначає Пристай Г. В.: «Викладачеві, який дотримується лексичного підходу на заняттях з англійської мови, варто пам’ятати, що повна відсутність вивчення граматики може призвести до недостатнього розуміння граматичних правил та неправильного їх застосування в практичному використанні мови» [2, с. 4]. Таким чином, використання лексико-граматичного підходу слід доповнювати вивченням і практикуванням граматики і вправами на розвиток грамотності мовлення. «Having considered the nature of the relationship between lexical and grammatical material, the structure of lexical and grammatical skills, actions within the

structure of these skills, and processes operating on the speech output we can conclude that:

– lexical and grammatical material have common components (morphology and syntax); without taking into account lexical meanings, the grammatical structure can hardly be studied;

– both types of skills have similar components (the ability to find the right word / choose the grammatical structure, the ability to combine words/ form grammatical structures);

– both types of skills are formed under identical conditions (situation, spontaneity, correlation with the speaker's task)» [3, с. 2].

«Розглянувши природу взаємозв'язку між лексичним і граматичним матеріалом, структуру лексичних і граматичних навичок, дії в межах цих навичок, а також процеси, що відбуваються під час мовленнєвого висловлювання, можемо зробити такі висновки:

– Лексичний і граматичний матеріал мають спільні компоненти – морфологію та синтаксис; без урахування лексичного значення важко досліджувати граматичну структуру.

– Обидва типи навичок включають подібні компоненти, такі як здатність підібрати відповідне слово або граматичну структуру, а також здатність поєднувати слова або формувати граматичні конструкції.

– Як лексичні, так і граматичні навички формуються за однакових умов – у контексті ситуації, спонтанності та відповідності мовленнєвому завданню мовця.»

Розглянемо типовий алгоритм створення завдання з використанням лексико-граматичного підходу на прикладі підручника з англійської для готельно-ресторанної справи «Highly Recommended». В підручнику подані аудіотреки, побудовані на конкретних ситуаціях з обслуговування клієнтів в готелях. Після прослуховування тексту студенти мають звернути увагу на типові дієслова з тексту. Після їх опрацювання дається завдання прослухати текст ще раз і виписати повні фрази з цими дієсловами. Далі можна запропонувати студентам придумати більше фраз з цими дієсловами і порівняти їх один з одним. Таким чином викладач презентує нові слова в різних контекстах, що значно розширює можливості їх вживання студентами.

Після презентації йдуть вправи на практику. Метою цих вправ повинно бути закріплення і запам'ятовування матеріалу. Це можуть бути вправу на підстановку потрібних слів, на групування фраз за певним принципом або складання відповідних словосполучень до фотографій або картинок. Останній етап – це вживання мови. Тут студенти працюють в парах або групах, розігруючи діалоги на задану тему. Можна також запропонувати студентам скласти власні діалоги по заданій ситуації.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що лексико-граматичний підхід передбачає вивчення лексичних одиниць не в системі ізольованих слів, а цілими фразами і лексичними блоками. При такому підході студенти значно підвищують швидкість мовлення, в них розширюється словниковий запас, що дозволяє їм значно швидше і ефективніше спілкуватися на професійні теми. Крім того, зазначений підхід дозволяє також покращити граматичні навички студентів. Лексико-граматичний підхід не суперечить комунікативному підходу, що дозволяє широко використовувати його в умовах занять з іноземної мови в ВНЗ. Цей метод має досить широкі перспективи з огляду на можливість застосовувати його в комбінації з найрізноманітнішими матеріалами – тексти, аудіо, відео з професійної тематики і швидко набуває популярності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусяк І.А. The lexical approach to EFL teaching: methodological foundations and pedagogical implications. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2019. № 6. С.281-292. URL: http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/philol/article/view/126/320 (Дата звернення 24.05.2025)

2. Пристай Г.В. Дослідження особливостей застосування лексичного підходу в навчанні англійської мови студентів філологічного факультету. *Інноваційна педагогіка*. 2023, вип.95. С.59-63 URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/11.pdf (Дата звернення 24.05.2025)

3. Савченко О.О., Горбач Н.А., Кальченко Т.М., Бортник Ю.М. Лексичний підхід до викладання англійської граматики студентам військових та правоохоронних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 1(15). С.329-342 URL:http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/3362/3377 (Дата звернення 24.05.2025)

4. Harmer J. The practice of English language teaching: monograph. London: Pearson Education Limited, 2007. 370 p.

5. Scrivener J. Learning teaching: monograph. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005. 431 p.

6. Thornbury S. Speaking instruction. The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching: monograph. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2012, P. 212 URL: https://books.google.com.ua/books?id=yCTeAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false (Дата звернення 24.05.2025)

INNOVATIVE APPROACHES TO LISTENING: REGIONAL ACCENTS AS A MEANS OF DEVELOPING PHONETIC SKILLS

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО АУДІЮВАННЯ: РЕГІОНАЛЬНІ АКЦЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК

UDC 811.111'342.4:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.9

Panchenko V.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professorat at the Department of Foreign Philology
Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy

Shkola I.V.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University (Zaporizhzhia, Ukraine)

Dubrova O.V.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University (Zaporizhzhia, Ukraine)

In contemporary English as a Foreign Language education, the development of phonetic competency is increasingly acknowledged as a cornerstone of communicative proficiency. Traditionally, pronunciation instruction in Ukrainian university settings has relied heavily on Received Pronunciation as the primary normative model. While Received Pronunciation offers a consistent and well-documented system, its exclusive use does not adequately reflect the pluricentric and dynamic nature of global English. In light of the growing diversity of English accents encountered in international communication, there is a pedagogical need to revise phonetic training by integrating exposure to regional varieties of English. This article explores the role of regional accent exposure in enhancing phonetic competency among Ukrainian learners and future English teachers. Drawing on recent research, the article analyzes key components of phonetic competency, such as articulatory skills, auditory discrimination, and prosodic awareness. It identifies challenges related to accent bias, limited curricular diversity, and the insufficient methodological training of instructors. In response, the article proposes practical strategies for integrating regional accents into phonetic instruction without abandoning Received Pronunciation. These include the use of accent-rich listening banks, shadowing tasks with regional voices, reflective "accent diaries," contrastive phonetics workshops, and student-led projects on English varieties. Each method is grounded in communicative and social-emotional learning principles, aiming to enhance learners' adaptability, intercultural awareness, and phonological expertise.The article concludes that incorporating accent diversity fosters effective phonetic training, equipping learners to navigate real-world English more confidently. However, further empirical studies are needed to evaluate the long-term impact of such approaches and to develop teacher training programs that support their implementation. The findings contribute to ongoing discussions about modernizing pedagogy in Ukraine and beyond, in line with global trends in English language teaching.

Key words: *phonetic competency, regional accents, EFL instruction, Received Pronunciation, accent diversity.*

У сучасній методиці навчання англійської мови як іноземної розвиток фонетичної компетентності все частіше визнається однією з ключових складових здатності комунікувати іноземною мовою. Традиційно в українських університетах навчання вимови ґрунтується переважно на нормативній моделі британської літературної вимови (Received Pronunciation). Хоча стандартизована форма вимови британської англійської мови являє собою послідовну загальновизнану систему фонетичних норм, її виключне використання не відображає плюрицентричний і динамічний характер сучасної англійської мови. З огляду на зростаюче розмаїття варіантів англійської вимови у міжнародному спілкуванні, постає нагальна потреба в оновленні підходів до фонетичної підготовки шляхом інтеграції в освітні програми регіональних варіантів англійської мови. У статті пропонуються варіанти включення регіональних акцентів у процес формування фонетичної компетентності українських здобувачів вищої освіти загалом та майбутніх учителів англійської мови зокрема. Спираючись на сучасні дослідження, проаналізовано ключові компоненти фонетичної компетентності, а саме артикуляційні навички, вміння розрізняти на слух та усвідомлення просодичних особливостей. Виокремлено проблеми, пов'язані з упередженістю щодо акцентів, недостатньою варіативністю навчальних програм та обмеженою методичною підготовкою викладачів.

У відповідь запропоновано низку практичних стратегій інтеграції регіональних акцентів у навчання фонетики без відмови від британської літературної вимови. До них належать: використання аудіобанків зразків акцентів, завдання на фонетичне відтворення, ведення рефлексивних «щоденників акцентів», контрастивні фонетичні воркшопи, а також студентські проєкти, присвячені вивченню різновидів англійської мови. Кожна стратегія базується на засадах комунікативного підходу та соціально-емоційного навчання, сприяючи формуванню гнучкості, міжкультурної обізнаності та фонологічної компетентностіздобувачів.

У підсумку стверджується, що залучення різноманітних акцентів сприяє більш ефективній фонетичній підготовці, забезпечуючи здатність здобувачів впевнено орієнтуватися в реальному англомовному середовищі. Водночас підкреслюється потреба у подальших емпіричних дослідженнях ефективності таких підходів та розробці програм підвищення кваліфікації викладачів, здатних їх упроваджувати. Представлені результати можуть бути використані в процесі модернізації методики викладання англійської мови в Україні відповідно до глобальних освітніх тенденцій.

Ключові слова: *фонетична компетентність, регіональні акценти, викладання англійської мови як іноземної, стандартизована форма вимови британської англійської мови, розмаїття акцентів.*

Introduction. In contemporary English as a Foreign Language (EFL) education, phonetic competency is increasingly recognized as a fundamental component of communicative competency. It encompasses the ability to perceive, produce, and interpret speech sounds accurately and intelligibly, including segmental and suprasegmental features such as stress, rhythm, and intonation. As university instructors engaged in the training of future English language teachers, we observe that the development of phonetic competency remains a persistent challenge for many EFL learners. This challenge is often compounded by the limited phonological exposure learners receive during their formal instruction, which traditionally prioritizes a narrow range of accent models, primarily Received Pronunciation (RP).

The pedagogical dominance of RP, inherited from early twentieth-century British normative models, has long shaped the teaching of English phonetics in non-native contexts. While RP offers a stable and well-documented phonological system, its representation of only a minority of native English speakers raises concerns about its adequacy as the sole reference accent. In recent decades, globalization and the internationalization of English have brought increased attention to the sociolinguistic reality of English as a pluricentric and dynamic language. The emergence of World Englishes and the growing prevalence of regional varietiessuch as Indian English, Nigerian English, Singaporean English, and regional accents within the UK and the US necessitate a broader, more inclusive understanding of pronunciation norms and intelligibility standards.

Given this context, there is a pressing need to reconsider how phonetic skills are developed in EFL classrooms. Rather than focusing exclusively on norm-oriented pronunciation models, contemporary instruction must also account for the diverse phonetic input that learners are likely to encounter in real-world communicative settings. Exposure to regional accents can serve not only to enhance learners' listening comprehension and adaptability, but also to foster a more nuanced understanding of English as a global language. Furthermore, such exposure can contribute to the reduction of accent bias, the development of intercultural awareness, and the overall resilience of phonological perception skills.

Analysis of Recent Research and Publications. Recent research underscores the complexity of phonetic competency, encompassing both segmental and suprasegmental features. I. Moliaka emphasizes the need for a comprehensive approach to phonetic competency, integrating linguistic, methodological, reflective, and pragmatic components [10]. This holistic perspective aligns with the demands of modern EFL education, where learners must navigate a variety of English accents.

The phonetic characteristics of Ukrainian EFL learners have been extensively studied. O. Valigura, V. Parashchuk, and L. Kozubidentify specific prosodic features in the speech of Ukrainian EFL teachers, such as tonal range and speech rate, which distinguish their pronunciation from native speakers [14]. Similarly, V. Parashchuk analyzes phonemic and accentual deviations in Ukrainian speakers' English pronunciation, highlighting the influence of native language phonology on English speech patterns [11].

The perception of Ukrainian-accented English by non-native speakers has also been investigated. N. Petrochuk examines the degree of accentedness, comprehensibility, and intelligibility of Ukrainian English speech, concluding that a lower degree of accent correlates with higher comprehensibility [12]. These findings suggest that exposure to various English accents can enhance learners' ability to comprehend and produce intelligible speech.

Technological advancements have facilitated innovative approaches to phonetic instruction. T. Gurova and others explore the use of mobile learning technologies in developing phonetic competency among future interpreters, demonstrating the effectiveness of digital tools in enhancing pronunciation skills [6]. In times of crisis, such as the COVID-19 pandemic, I. Andrushchenko highlights the importance of adaptable teaching methods to maintain phonetic training through remote learning platforms [2].

V. Kochubei delves into the roots and features of the Ukrainian English accent, attributing deviations from standard pronunciation to phonetic interference from the native language. The study emphasizes the need for targeted phonetic training to address these specific challenges [9]. A. Kalyta and L. Taranenko advocate for an integrated approach to teaching English pronunciation to Ukrainian students, combining theoretical knowledge with practical application to address common pronunciation errors [7].

Identification of Previously Unresolved Aspects of the General Problem. Despite these advancements, several challenges persist in integrating regional accents into phonetic instruction. There is a lack of standardized curricula that incorporate diverse English varieties, leading to inconsistent exposure among learners. Additionally, educators may lack the necessary training and resources to effectively teach pronunciation across different accents. Further research is needed to develop comprehensive pedagogical frameworks that address these gaps and promote inclusive phonetic education.

This article **aims** to investigate the role of exposure to regional English accents in enhancing phonetic competency among EFL learners. By analyzing current pedagogical practices and identifying effective strategies for integrating accent diversity into phonetic instruction, the study seeks to contribute to the development of more inclusive and effective EFL teaching methodologies.

Main Findings. Phonetic competency generally consists of several interrelated components: (1) articulatory skills, which involve the physical production of speech sounds; (2) auditory discrimination, referring to learners' ability to distinguish between sounds and prosodic features; (3) orthophonic awareness, especially in the early stages of learning; and (4) prosodic competency, which includes mastery of intonation, rhythm, and stress [6]. All of these components are essential for both accurate speech production and effective listening comprehension. Studies show that phonetic errors, particularly at the suprasegmental level, often have a more detrimental impact on intelligibility than grammatical or lexical inaccuracies [4].

Moreover, in alignment with the CEFR [3], which is the guiding framework for language education across many European systems, learners at the B1–C1 levels are expected to develop the ability to produce intelligible pronunciation and prosody, even if a foreign accent persists. The CEFR also underscores the importance of understanding a variety of spoken English forms, which implies exposure to different pronunciation norms beyond the so-called "standard" model. Despite this, phonetic training in many Ukrainian institutions remains predominantly oriented towards RP, with limited systemic attention to the growing diversity of Englishes encountered in global communication [9; 14].

The teaching objectives for phonetic competency, therefore, include not only the attainment of intelligibility and the reduction of mother tongue interference, but also the development of listening sensitivity to phonetic variation. As N. Petrochuk notes, fostering phonetic awareness in learners contributes to greater communicative adaptability and confidence when engaging with real-world English users, whose speech often diverges significantly from textbook RP models [12].This sets the stage for the integration of regional accents into pronunciation instruction as a means of developing comprehensive and context-sensitive phonetic competency.

Recent Ukrainian and European studies advocate for a pedagogical shift toward a more inclusive pronunciation curriculum. Exposure to regional accents – through audio recordings, video materials, or authentic listening tasks – not only enhances learners' auditory discrimination but also fosters flexibility in speech perception and production [8; 15]. Integrating such exposure into phonetics courses may lead to improved listening comprehension, reduced anxiety when encountering unfamiliar speech patterns, and better preparation for international communication.

This evolving approach does not aim to replace RP but to supplement it. RP remains a useful reference model, especially for teaching pronunciation norms, stress patterns, and intonation rules. However, integrating selected regional varieties in listening tasks or pronunciation activities reflects the communicative diversity of English and aligns phonetic training with the pragmatic demands of language use in globalised settings.

The inclusion of regional varieties of English in phonetic training can enhance learners' perceptual flexibility and support the development of adaptive listening and pronunciation skills. In Ukrainian university settings, where phonetics courses are typically structured around RP, educators can introduce regionally diverse materials without disrupting the core curriculum. The following approaches offer ready-made strategies for doing so within established syllabi.

Accent-Rich Listening Banks

One of the most effective ways to develop learners' receptive phonetic skills is through consistent exposure to different English accents. Creating an "accent-rich" listening bank using freely available resources such as the International Dialects of English Archive (IDEA), BBC Voices, YouGlish, or YouTube channels dedicated to dialectology (e.g., The Accent Tag) enables instructors to build a corpus of authentic speech samples. Short excerpts (30-60 seconds) featuring speakers from various regions (e.g., Yorkshire, Glasgow, Belfast, Liverpool, or Indian English) can be integrated into regular listening activities.

To facilitate processing, learners should complete guided tasks:

– Pre-listening: Predict regional features based on speaker location.

– While-listening: Identify specific phonetic features (e.g., vowel shifts, consonant elisions, intonation patterns).

– Post-listening: Compare and contrast with RP, noting intelligibility and stylistic implications.

This approach aligns with data from the research by O. Tarnapolsky and S. Storozhuk [13], who demonstrated improved transcription accuracy and reduced stress among Ukrainian undergraduates exposed to regional samples.

Shadowing and Echo Tasks with Regional Voices

Pronunciation practice can be enhanced by applying shadowing techniques not only with RP models but also with selected regional voices. Shadowing, where students repeat audio in real time, mimicking rhythm and intonation, encourages auditory-motor mapping and improves prosodic awareness. Echo tasks, where students repeat after a short pause, may be used as a lower-cognitive-load alternative.

Instructors can curate short recordings of regional English (e.g., Irish English storytelling or Scottish news reports) and have students:

– Shadow a sentence or phrase.

– Identify the accent's distinguishing features (e.g., rhoticity, glottal stops).

– Compare articulation strategies with RP.

This promotes active pronunciation training and awareness of phonological variation.

Integrated Accent Diaries

Learners can be encouraged to keep "Accent Diaries" in which they reflect on their exposure to non-standard Englishes. Each diary entry may include:

– A brief description of the speaker and region.

– Noted phonetic features (e.g., monophthongization of diphthongs in Northern English).

– Perceived intelligibility and emotional reaction.

Such diaries not only support phonetic self-regulation [5] but also integrate SEL (social-emotional learning) principles, encouraging tolerance and openness to linguistic diversity – an increasingly important aim in modern language education [1].

Contrastive Phonetics Workshops

Short workshop-style classes can be devoted to comparing RP with selected regional accents. These may include:

– Minimal pair discrimination tasks.

– Intonation contour analysis using spectrograms or pitch visualization software.

– Mock "accent labelling" tasks where learners listen to anonymous samples and infer likely region.

Workshops may be scaffolded with handouts detailing key regional features (e.g., "Features of Scouse" or "Northern Cities Vowel Shift") to promote metacognitive engagement.

Project-Based Tasks and Presentations

Finally, students may be assigned group projects in which they research a specific regional variety (e.g., Cockney, Welsh English, or Nigerian English), compile audio samples, and present their findings to peers. Tasks can be linked to linguistic or cultural dimensions, enhancing interdisciplinary learning. Such collaborative activities foster autonomy and deepen learners' phonetic and sociolinguistic awareness.

These pedagogical practices do not require the abandonment of RP as the core instructional model but rather extend it with exposure to a broader spectrum of authentic English. Gradually implemented, they can contribute to a more realistic and inclusive model of phonetic competence – one that prepares learners for the complex and multicultural environments in which English functions today.

Conclusions and Prospects for Further Research

The development of phonetic competency remains a vital component of communicative proficiency in English language education. In Ukrainian EFL classrooms, RP continues to serve as a foundational reference model, offering clarity and pedagogical consistency. However, the dynamic role of English as a global lingua franca necessitates a pedagogical reconsideration of this monolithic approach. The findings presented in this article indicate that integrating exposure to regional varieties of English into phonetics instruction offers significant benefits, including enhanced listening comprehension, improved adaptability to authentic speech, and greater intercultural sensitivity.

Through practically oriented strategies, such as accent-rich listening banks, shadowing exercises with regional voices, reflective accent diaries, contrastive workshops, and project-based tasks, learners become more attuned to the diverse phonological landscapes of English. These approaches support the transition from prescriptive pronunciation models to more flexible, context-sensitive phonetic training. Importantly, this shift does not diminish the role of RP but reframes it as one among many valid varieties learners should understand and engage with.

Despite growing scholarly interest in World Englishes and phonetic variation, regional accents remain underrepresented in Ukrainian teacher education and EFL curricula. This underscores the need for further empirical studies on how accent diversity influences long-term phonetic development, listening strategies, and learners' attitudes. Comparative research involving different learner age groups, proficiency levels, and institutional contexts would provide valuable insights into how regional variety exposure could be scaled and tailored across the educational spectrum.

Moreover, future investigations might explore the professional development needs of EFL instructors tasked with implementing such inclusive approaches. Designing training modules that equip teachers with the necessary linguistic and methodological tools to handle accent diversity confidently could be a vital step in modernising phonetic instruction in Ukraine.

All in all, the pedagogical integration of regional English varieties represents both a challenge and an opportunity. It invites educators to reflect critically on traditional models while enriching the learning process with authentic, real-world linguistic input. As the landscape of global communication continues to evolve, so must the methods used to prepare learners for it.

REFERENCES:

1. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 65. Том 2. С. 91–94. https://doi.org/10.32782/2663– 6085/2023/65.2.19

2. Andrushchenko I. Development of English language student teachers' phonetic competence in times of crisis. *Continuing professional education: theory and practice.* 2023.№ 4 (77). P. 32–41.

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL : https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (access date: 20.052025).

4. Derwing T. M., Munro M. J. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*. 2009. Vol. 42(4). P. 476–490. http://dx.doi.org/10.1017/S026144480800551X

5. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 282 p.

6. Gurova T., Riabukha T., Zinenko N., Hostishcheva N. Mobile learning in developing phonetic competence of future interpreters. *Advanced Education*. 2020. Vol. 7(14). P. 66–74. https://doi.org/10.20535/2410-8286.155398

7. Kalyta A., Taranenko L. Teaching English pronunciation to Ukrainian students: From theory to practice. *Looking Ahead: Developing Academics' and Students' Linguistic and Intercultural Competence for a Globalised World* / Eds.K. H. Matuszak, M. E. Strukowska. Poznan, 2024. P. 59–77.

8. Khrystiuk S. The Formation of Foreign Language Communicative Competence in the Context of the English Perception as a Global Lingua Franca. *International journal of philology.* 2022. Vol. 13(3). P. 112–120. http://dx.doi.org/10.31548/philolog13(3).2022.011

9. Kochubei V. Ukrainian English accent: roots, reasons and basic features. *Linguistische Treffen in Wrocław.* 2019. Vol. 16. P. 271–279. https://doi.org/10.23817/lingtreff.16-20

10. Moliaka I. English phonetic competence as a scientific-methodological issue in education. *Science and Education*. 2023. Is. 2. P. 48–53. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-7

11. Parashchuk V. Phonemic and accentual deviations in Ukrainian speakers' pronunciations of English words. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Філологічні науки*. 2019. Вип. 175. С. 253–258.

12. Petrochuk N. O. Perception of the English speech of Ukrainians by non-native speakers. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. 2022. Т. 25. № 2. С. 81–93. https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2022.274930

13. Tarnapolsky O. B., Storozhuk S. D. Global English accents and non-native English teachers. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. № 2 (22). С. 273–281. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-30

14. Valigura O., Parashchuk V., Kozub L. Phonetic Portrait of a Ukrainian EFL Teacher: Prosodic Parameters in Academic Discourse. Arab World English Journal: Special Issue on English in Ukrainian Context. 2020. P. 16–25. https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt3.2

15. Walker R. Teaching the pronunciation of English as a lingua franca (2nd ed.). Oxford University Press, 2021. 223 p.

ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР НА ФОРТЕПІАНО: МИСТЕЦТВО ПЕДАЛІЗАЦІЇ

READING CHORAL SCORES ON THE PIANO: THE ART OF PEDALIZATION

УДК 378.147:78:[37.011.3-051:78]:087.68.07
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.10

Петренко М.Б.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Статтю присвячено вивченню особливостей виконавсько-технологічних рішень утілення хорових партитур у контексті мистецтва педалізації у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час опанування дисципліни «Читання хорових партітур». Висвітлюється понятійний апарат та історіографія педалі фортепіано та вміння педалізації. Зокрема, розкривається сутність таких понять як педаль, педальний механізм, система фортепіанних педалей, види педалізації, прийоми педалізації. Основна увага зосереджується на складному процесі використання педальної техніки під час опрацювання хорової партитури. Наголошується на важливості прийомів педалізації за ознаками часу натискання педалі, глибини натискання, утримання використання педалі та характеру зняття. Доведено, що з точки зору акустики високомайстерного виконавсько-фортепіанного відтворення хорових партитур педаль використовується для з'єднання звуків, задля подовження звучання та поєднання їх у єдине гармонічне звучання, для зменшення ударності тону і тембральної забарвленості, для змішування різнорідних звучань та нашарування звукових пластів. На основі аналізу літературних джерел та власного виконавського досвіду виокремлено такі доцільні прийоми педалізації опрацювання хорових партитур: використання прямої та педалі із запізненням для з'єднання звуків, використання педалі із запізненням для подовження звуків та поєднання їх у єдині гармонічні комплекси; використання як лівої, так і правої педалі для пом'якшення ударності тону і тембральної забарвленості, застосування напівпедалі і тремолюючої педалі для змішування неоднорідних звучань та нашарування звукових комплексів. Помічено, що запропоновані прийоми педалізації хорових партитур нададуть можливість здобувачам вищої освіти відтворювати на фортепіано специфічні особливості хорового звучання: вокальну, кантиленну, співацьку природу вокально-хорового звуку; ланцюгове хорове дихання; тембральне різнобарв'я звучання різних хорових партій; фоново-рельєфні відносини проведення мелодії та інших голосів хорового твору.

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, хорова партитура, педаль, мистецтво педалізації, види педалізації, прийоми педалізації.*

The article is devoted to the study of peculiarities of performance and technological solutions for the implementation of choral scores in the context of pedalization art among first-level (bachelor's) higher education applicants while mastering the discipline "Reading Choral Scores". The conceptual apparatus and historiography of the piano pedal and the skill of pedalization are highlighted. In particular, the essence of such concepts as pedal, pedal mechanism, piano pedal system, types of pedalization, pedalization techniques are revealed. The main attention is focused on the complex process of using pedal technique when working on a choral score. The importance of pedalization techniques is emphasized in terms of the time of pressing the pedal, the depth of pressing, the retention of the pedal use and the nature of the release. It is proved that from the point of view of acoustic goals of highly skilled performance and piano reproduction of choral scores, the pedal is used to connect sounds, to prolong sounds and combine them into single harmonic complexes, to soften the impact of the tone and timbre color, to mix heterogeneous sounds and layer sound complexes. Based on the analysis of literary sources and own performance experience, the following expedient pedalization techniques for processing choral scores have been identified: using the direct and delayed pedals to connect sounds, using the delayed pedal to prolong sounds and combine them into single harmonic complexes; using both the left and right pedals to soften the impact of the tone and timbre color, using the half-pedal and tremolo pedals to mix heterogeneous sounds and layer sound complexes. It is noted that proposed techniques of pedaling choral scores will enable higher education applicants to reproduce on the piano specific features of choral sound: vocal, cantilena, singing nature of choral sound; special choral chain breathing; timbre richness of sound of different types of singing voices; bright highlighting of the melodic line and background sound of other voices of the choral sample.

Key words: *higher education applicants, choral score, pedal, art of pedalization, types of pedalization, pedalization techniques.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час опанування дисципліни «Читання хорових партітур» повинен спрямовуватися на плідну підготовку професійних, конкурентноспроможних працівників, спроможних ефективно здійснювати складну диригентсько-хорову діяльність. Затребуваними є майбутні майстри хороуправління, здатні успішно опановувати хорову партитуру будь-якого виду, оригінально інтерпретувати вокально-хорові зразки, відтворювати на фортепіано різні види хорових партитур, високомайстерно втілювати специфічність їх звучання засобами фортепіано.

У контексті сказаного, мистецтво педалізації відіграє важливу роль у процесі відтворення хорових партитур на фортепіано. Спеціаліст-хормейстер, не здатний майстерно використовувати педаль, не зможе якісно демонструвати співвиконавцям твори, тому що вся хорова музична спадщина потребує різноманітного художньо-технічного

використання педалі. Вміння застосовувати педальну техніку – один з необхідних складників художнього мислення виконавця музичних творів, тому опанування зазначених умінь повинно бути у центральному фокусі педагогічного процесу. Це завдання – одне із складних. У здатності майстерно використовувати педаль проявляється сформованість музично-слухових уявлень, яскравість оригінальних інтерпретаційних рішень та глибина опанування музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання диригентсько-хорової підготовки здобувачів вищої освіти сфокусовано у працях значного кола учених: М.Афонченко, Л. Бірюкової, В. Бойка, О. Грицюк, І. Заболотного, Є. Карпенка, Т. Каблової, А. Козир, М. Назаренко, Л. Обух, С. Румянцевої, І. Савлук, О. Сіненко, Д. Слободніченка, Т. Смирнової, З. Софроній, Н. Тарарак, І. Хомич, Л. Чинчева, І. Цюряк, О. Чурікової-Кушнір та інших.

Так, М. Назаренко висвітлює важливі аспекти покращення підготовки майбутніх учителів музики як хормейстерів. Фокус її дослідницької уваги зосереджується на інструментальних уміннях продукування хорових творів. Серед предметів навчального плану підготовки зазначених фахівців особливо виділяє дисципліну «Читання хорових партитур» [3].

У колі дослідницьких інтересів Т. Каблової та С Румянцевої перебуває питання виконавського продукування партитур для вокальних ансамблів. Автори доводять, що для повноцінного опанування вокально-хорової музики конче важливими є інструментальні уміння втілення засобами одного інструмента звучання усього багатоголосного ансамблевого цілого. У цьому процесі, на їх думку, попри здатності специфічного звуковидобування та знаходження вірних аплікатурних рішень, мистецтво педалізації є конче важливим [5].

Система фортепіанної педалізації широко розглянута науковцями у сфері методики навчання на фортепіано (О. Білозерова, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, Т. Медведнікова,О. Негребецька, Т. Юсупова та ін.). У зазначеній науковій літературі автори висвітлюють функції та види педалізації, прийоми її застосування в творах фортепіанного сольного репертуару.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але на сучасному етапі музиканти-педагоги ще не створили достатній фонд методичного інструментарію формування вмінь педалізації хорових партитур. Так, є розробки, які торкаються тематики нашого наукового пошуку, але тільки в аспекті інших проблем виконавсько-технологічного інструментального продукування хорових партитур [2; 3; 4; 5]. Попри широкого кола презентованих у цих дослідженнях питань, бракує висвітлення методичного інструментарію чисто, витончено та різнофарбно педалізувати твори хорового репертуару.

Мета статті – висвітлити особливості мистецтва педалізації здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час опрацювання хорових партитур.

Виклад основного матеріалу. Необхідним вбачаємо визначення понятійного апарату педалі фортепіано та вміння педалізації. Основна права педаль – один із вагомих засобів музичної виражальності. Її значущість актуалізується у подовженні звуку, збільшенні міцності звучання, збагаченні фортепіанного звуку, досягненні тембрового різнобарв'я і різноманітного динамічного нюансування.

Вдамося до історії розвитку педалі. Термін «педаль» походить від латинського «педаліз» – пристрій для ніг. Тому педалями названо механізми в нижній частині музичних інструментів, якими управляють ноги [1]. Педалі створено близько 1325 року у Німеччині. Їх механізм виглядав як збільшена у розмірах і скорочена по діапазону клавіатура органа, яка призначалася для виконання ногами. Створена педальна клавіатура ні за виглядом, ні за принципом дії не нагадувала сучасну педаль. Але вона допомагала відтворювати за рахунок ніг необхідну довжину звуків, тим самим надав можливість більшій рухливості інших голосів.

Розробка педальної клавіатури сприяла використанню «педалі» не лише як «педального механізму», але й для позначення витриманих акордів та окремих засобів виразності (фермата, органний пункт та ін.). У подальшому педальні механізми почали створюватись і для срунних клавішних інструментів (клавікорду і клавесину). Це відбулося пізніше – біля середини XVIII ст. Педалі у клавесинів і клавікордів не були схожі на фортепіанні педалі.

Розвиток педального механізму у фортепіано пройшов довгий і складний шлях. Цікавим є те, що розробка механізму лівої педалі завершилася на півсторіччя раніше правої, хоча значущість правої педалі в фортепіанному виконавстві набагато більша. 1725 рік відзначився тим, що Б. Кристофорі вийнайшов засіб, який рухав механіку фортепіано в бік, за рахунок чого відбувалося ослаблення та пом'якшення звучання.

Механізм фортепіано постійно удосконалювався, за рахунок чого його звучання ставало більш гучним і міцним. Це вимагало створення системи глушителів – демпферів і удосконалення механізму, який би ними управляв. Права педаль була створена пізніше, коли фортепіанне звучання досягло необхідної сили та міцності. Вперше зразок сучасної демпферної системи було застосовано в Англії, яка з часом постійно удосконалювалася.

Слід також згадати педаль-состенуто Ербара (Відень) та педальний механізм Стейнвея. Саме ці

майстри стояли у витоків створення досконалого сучасного педального механізму. Вони вважали, що художнє використання педалі – багатовимірне мистецтво, яке необхідно постійно удосконалювати. Вважали його необхідними і важливим компонентом фортепіанної техніки.

Науковцями виокремлюється три види педалізації: пряма, педаль з запізненням, та попередня педаль. Механізм педалізації конкретизується таким чином: пряма педаль береться одночасно зі звуком, педаль із запізненням натискається після взяття звуку, попередня педаль – завчасно до натискання нот. Слід також наголосити на існуванні не повоного нажиму педалі (напівпедаль), неповного зняття педалі та педального тремоло. Тремолююча педаль, напівпедаль та неповна педаль – складні прийоми педалізації.

Виконання хорової партитури, яка повинна актуалізуватися кантиленним звучанням, являє собою складний цельний процес використання педальної техніки.

Серед засобів виразності, якими повинен володіти майбутній диригент під час відтворення партитур на фортепіано, найбільш специфічним є мистецтво педалізації. Виконавець повинен майстерно вправлятися з правою (демпферною) педаллю, лівою (зрушуючою) педаллю та педаллю-состенуто. Саме це уможливлює утримування необхідних звуків та співзвучь в аспекті доцільності характеристики їх звучання – довжини, тембру та динаміки.

Аналіз літературних джерел надав можливість конкретизувати прийоми педалізації за такими ознаками:

– за моментом натискання педалі: (відносно часу видобування звуку): пряма, попередня, та педаль з запізненням;

– за глибиною використання: глибока – до «дна» (повна педаль); неповна педаль (напівпедаль та ін.), змішані форми зазначених педалей (прийом «полупедалі» або шляхом поступового зняття);

– за часом використання педалі: довга та коротка педаль;

– за характером зняття: різке зняття педалі та плавне, поступове її зняття або ряд напівзмін ніби-то вібруючої педалі [4]. Доцільність застосування зазначених видів педалізації має підпорядковуватись художнім завданням втілення образного зміст хорового твору.

Слід також конкретизувати педальну техніку в аспекті досягнення акустичних цілей:

1. Для поєднання звуків та звукових комплексів.

2. Для подовження часу звучання музичного матеріалу.

3. Для пом'якшення звучання ударного за характером фортепіано та збагачення тембральних барв.

4. Для нашарування звукових комплексів та змішування неоднорідних звучань [1].

Слід наголосити на значущість і практичність використання правої педалі. Під час натискання цієї педалі демпферна система піднімається і енергія пальців вивільняється, що допомагає успішності виконання творів віртуозного плану. Також ліва педаль допомагає приглушити звучання та збагатити фортепіанне виконавство новими тембральними барвами. При натисканні лівої педалі рояля клавіатура та відповідні молоточки зсуваються праворуч, у нижньому регістрі вони вдаряють по одній струні замість двох, у середньому та верхньому – по двох замість трьох (у нотах звичайно ліву педаль позначають двома словами: una corda або duo corda).

Доцільним також є конкретизація технічних моментів дії педальної системи в аспекті використання прямої, запізнілої та упереджувальної педалі. Пряма педаль актуалізується натисканням одночасно із видобуванням звука і використовується не так часто як запізніла. Запізніла педаль береться після натискання клавіши і потребує від виконавця розвинених слухо-рухових координаційних умінь.

Технологію використання запізнілої педалі можна окреслити таким чином:

1. Невизначеність у часі моменту натискання.

2. Дуже швидкий момент натискання. Частіше застосовується для досягнення штриха legato та поєднання гармоній.

3. Неповне натискання педалі (1/2, 1/4, 1/8 глибини лапки педалі).

4. Невизначеність моменту зняття педалі.

Невизначеність моменту натискання актуалізується в упереджувальній педалі, яка береться піаністом до початку натискання звуку. Упереджувальна педаль збагачує тембральні барви фортепіанного звучання, оскільки пом'якшує характерну ударність, притаманну фортепіанному механізму. Це стає ще доцільнішим, коли музичний твір починається «з глибокої тиші» і вимагає особливо м'якого, ніжного та лагідного звучання. Не менш важливим є момент зняття педалі, який може бути остаточним (повним) і не повним, швидким і повільним. Ці моменти підпорядковуються художній доцільності інтерпретаційних задумів і контролюються слуховим аналізатором виконавця [6].

Специфіка хорових творів обумовлює особливі виконавські вимоги до їх відтворення на фортепіано:

– виконання хорових партитур вимагає дотримання фоново-рельєфних переймань: виділення мелодії та фонове продукування інших голосів (басова лінія зазвичай виконується також досить яскраво);

– виконання партитур на фортепіано ускладнюється необхідністю втілення специфічних

особливостей хорового звучання: співацька протяжна природа хорового звуку; наявність особливого хорового дихання (ланцюгового); різнобарвне тембральне звучання різних хорових партій;

– специфіка хорового звучання актуалізує такі технічні прийоми фортепіанного їх втілення: досконале legato (імітація «співу на інструменті»), імітація тембрових барв хорових партій, дотримання цезур; доцільна, специфічна аплікатура; віртуозна педаль, доцільний розподіл голосів між руками, дотримання фоново-рельєфних переймань музичного матеріалу.

Отже, ураховуючи вищезазначені положення, можемо виокремити найбільш доцільні прийоми педалізації, які доречно застосовувати під час опрацювання хорових партитур:

– для з'єднання звуків частіше використовується пряма та педаль з запізненням;

– для подовження звуків та поєднання їх у єдині гармонічні комплекси частіше використовується педаль з запізненням;

– для пом'якшення ударності тону і тембральної забарвленості використовується як ліва, так і права педалі;

– для нашарування звукового матеріалу та змішування неоднорідних звучань застосовується напівпедаль і тремолююча педаль.

Висновки. Таким чином, особливостями мистецтва педалізації здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час опрацювання хорових партитур є: урахування теоретичних відомостей щодо можливостей педальної механіки та технології педалізації на фортепіано; володіння технікою педалізації за ознаками часу, глибини натискання; утримання використання педалі та характеру зняття; використання доцільних прийомів педалізації для продукування специфіки звучання хорових творів (використання прямої та педалі із запізненням для з'єднання звуків, використання педалі із запізненням для подовження звуків та поєднання їх у єдині гармонічні комплекси; використання як лівої, так і правої педалі для пом'якшення ударності тону і тембральної забарвленості, застосування напівпедалі і тремолюючої педалі для нашарування звукового матеріалу та змішування неоднорідних звучань). Перспективами подальших розвідок вбачаємо дослідження особливостей аплікатурних рішень під час фортепіанно-виконавського опанування хорових партитур.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах. Історія. Тернопіль: СМП «Астон», 1998. 299 с.

2. Методичні рекомендації з опрацювання концертмейстером різновидів партитур / уклад. І.В. Савлук. Мелітополь : МДПУ імені Б. Хмельницького, 2019. 44 с.

3. Назаренко М.П. Формування навичок читання з листа хорових партитур у майбутніх педагогівмузикантів в процесі підготовки до роботи з хоровим колективом. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_40 (дата звернення: 05.05.2025).

4. Негребецька О. Педалізація в роботі над творами у класі фортепіано. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 139. С. 154-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_139_4 (дата звернення: 17.04.2025).

5. Читання партитур для вокальних ансамблів : навч.-реперт. збірник для студентів ВНЗ / Каблова Т.Б., Румянцева С.В. К. : Київ, 2019. 90 с.

6. Юсупова Т. С., Білозерова О. В. Особливості педалізації на заняттях з основного інструменту та акомпанементу зі студентами педагогічного коледжу. Соціум. Наука. Культура. 2014. URL: https://int-konf.org/ru/2014/sotsium-nauka-kultura-28-30-01-2014-r/693-yusupova-t-s-bilozerova-o-v-osoblivosti-pedalizatsiji-na-zanyattyakh-z-osnovnogo-instrumentu-ta-akompanementu (дата звернення: 13.04.2025).

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН[1]

PEDAGOGICAL DESIGN OF TECHNOLOGY FOR FORMING CRITICAL THINKING OF CITIZENS

УДК 370.1:159.954
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.11

Починкова М.М.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Бадер С.О.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Курило В.С.,
докт. пед. наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
перший проректор
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У сучасних умовах динамічних суспільних змін, інформаційного перенасичення та зростаючих викликів глобалізації формування критичного мислення громадян набуває особливої ваги. Високий рівень медіаактивності, поширення маніпулятивних технологій і поляризація суспільних думок вимагають від кожного члена суспільства здатності аналізувати інформацію, ставити під сумнів упередження, оцінювати джерела та приймати обґрунтовані рішення.

У цьому контексті педагогічне проєктування виступає ефективним інструментом реалізації цілеспрямованої та системної роботи з розвитку критичного мислення. Дослідження педагогічного проєктування технології формування критичного мислення громадян є вкрай актуальним, оскільки сприяє розробці ефективних освітніх моделей, що відповідають викликам сучасності та забезпечують розвиток демократичного, відкритого суспільства.

Визначено сутність поняття «педагогічне проєктування», що потлумачено як процес цілеспрямованого науково обґрунтованого планування й розробки освітніх систем, технологій, процесів з урахуванням потреб провідних суб'єктів, цілей навчання та умов освітнього середовища.

Розмежовано категорії «педагогічне проєктування» й «педагогічне моделювання», де перше визначено як процес створення реальної технології, друге – як теоретичне її осмислення й створення моделі.

Технологія формування критичного мислення громадян визначається авторами як цілеспрямована, заздалегідь спроєктована, планомірно реалізована, упорядкована сукупність дій щодо впровадження певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості.

До етапів проєктування технології формування критичного мислення громадян зараховано: організаційно-підготовчий (визначення мети та підготовка відповідного освітнього середовища); конструкторський (докладна розробка проєкту реалізації технології формування критичного мислення громадян в освітньому середовищі); технологічний (безпосередня реалізація технології); заключний (готовий проєкт), що відображають логіку її побудови.

Ключові слова: *педагогічне проєктування, педагогічна технологія, педагогічне моделювання, технологія формування критичного мислення громадян, етапи проєктування технології.*

Today minds of dynamic changes, information oversaturation and the growing pressures of globalization, the formation of a critical mindset of the people takes on special significance. The high level of media activity, the expansion of manipulative technologies and the polarization of the husband's thoughts impel every member of the marriage to analyze information, placing doubts about advance, evaluate the decision and accept the grounded decisions.

In this context, pedagogical design is an effective tool for the implementation of direct and systematic work with the development of critical thinking. The study of pedagogical design, technology, shaping the critical thinking of the people is extremely relevant, and there is a development of effective lighting models that correspond to the calls of reality to ensure the development of a democratic, open marriage.

The essence of the concept of «pedagogical design» is identified, which is explained as a process of purposeful, scientifically-based planned development of lighting systems, technologies, processes for meeting the needs of the public subjects, with the aim of educating the minds of the enlightened middle class.

The categories of «pedagogical design» and «pedagogical modeling» are differentiated, firstly as a process of creation of real technology, and secondly as a theoretically comprehended and created model.

The technology for shaping the critical thinking of the people is described by the authors as purposeful, designed in advance, systematically implemented, and the totality of actions is ordered in order to promote traditional methods, techniques and techniques, direct to molding of critical design specificity.

Prior to the design stages of the technology for the formation of a critical population of communities, the following are covered: organizational and preparatory (important marks and preparation of a high-quality lighting medium); design (report on the development of the project for the implementation of technology for the formation of critical thoughts of communities in the light environment); technological (direct implementation of technology); final (finished project), which reflects the logic of its actions.

Key words: *pedagogical design, pedagogical technology, pedagogical modeling, technology for the formation of critical thinking of communities, stages of technology design.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глобальні трансформації в освіті зумовлені переходом суспільства від індустріальної до постіндустріальної епохи, що змінює всі сфери життя людства. Відповідно, сучасне суспільство потребує фахівців, здатних до прийняття відповідальних рішень, роботи з великими обсягами інформації, швидкої адаптації, гнучкості в професійній галузі тощо. Реалізація означених вимог можлива за умови поетапного впровадження в освітній процес закладів освіти технології формування критичного мислення. Особливого значення цей аспект

[1] Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021

набуває сьогодні в Україні, де після повномасштабного вторгнення РФ на територію суверенної держави, значно підвищився тиск на свідомість громадян з метою інформаційного впливу, здійснення пропаганди й маніпуляції суспільною свідомістю на користь держави-агресорки.

Зважаючи на важливість упровадження технології формування критичного мислення в усі ланки освіти, зростає потреба в педагогічному проєктуванні як інструменті осмисленого впровадження цієї технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема критичного мислення, його формування й розвиток, теоретико-методологічні засади, технологічні аспекти ґрунтовно досліджуються в науці. Сутність ключового поняття нашого дослідження – критичне мислення – у центрі уваги наукових доробок С. Бадер, А. Кроуфорда, Р. Пауля, О. Пометун, М. Починкової, С. Терна, Д. Хадперн, та ін.; витоки теорії критичного мислення знаходимо в роботах філософів Т. Бартела, Д. Дьюї, Л. Елдера, К. Поппера, А. Фішера та ін. Технологічний підхід в освіті, а також у процесі формування критичного мислення різних суб'єктів висвітлено в наукових студіях І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Пєхоти, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні наукові дослідження розкривають різні теоретико-методологічні засади формування критичного мислення громадян. Однак до сьогодні поза увагою дослідників залишається проблема педагогічного проєктування технології формування критичного мислення в освітньому середовищі як цілісного наскрізного процесу з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей різних суб'єктів. Учені розкривають окремі аспекти проблеми з урахуванням певного вікового періоду або окремої дисципліни: О. Терно досліджує специфіку розвитку критичного мислення та використання технології на уроках історії; О. Пометун – упровадження технології розвитку критичного мислення в закладах середньої освіти; М. Починкова – впровадження технології формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи; О. Швець – ефективні технології розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення природничої галузі; Л. Флатова обґрунтовує технологію розвитку критичного мислення молодших школярів в освітньому середовищі НУШ тощо.

Натомість, потребує дослідження проблема педагогічного проєктування технології формування критичного мислення громадян в умовах освіти як наскрізної для різних вікових етапів з урахуванням нейрофізіологічних та психолого-педагогічних особливостей кожного вікового періоду, а також рівня розвитку й сформованості критичного мислення. Звідси логічно випливає **мета** нашої розвідки – описати процес педагогічного проєктування технології формування критичного мислення громадян.

Виклад основного матеріалу. На початку нашого дослідження логічним є розкриття теоретичних засад педагогічного проєктування в контексті сучасної освіти. Зауважимо, що до поняття «педагогічне проєктування», як синонімічне, вживається термін «проєктування в освіті».

Педагогічне проєктування тлумачиться в науковому дискурсі, як:

– «провідний вид діяльності педагога (…), має інтелектуальний характер, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні результатів реалізації тих чи інших дидактичних, виховних, розвиваючих та інших задумів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових педагогічних технологій, методик, систем діяльності педагогів і учнів» [20];

– «процес створення нових форм спільності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нового змісту та технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення» [19, с. 257]. Предметом такого проєктування, за словами авторки, є «створення нових умов розвитку освіти в цілому, переході її з одного стану в інший» [19, с. 257];

– «педагогічне проектування як різновид соціального … діяльність, що спрямована на перетворення або створення соціальних, педагогічних систем, процесів у вигляді їх моделей з метою оптимізації та розвитку реальної дійсності, вирішення різноманітних соціальних, педагогічних завдань, використовуючи власні методи, форми, засоби та етапи реалізації» [17, с. 6];

– «… універсальний і самостійний в інтелектуальному і соціокультурному відносинах тип діяльності, цілеспрямований на створення реальних об'єктів (і ефектів) (педагогічних ситуацій, педагогічного процесу, педагогічних систем і середовищ)» [3, 58].

Тож, педагогічне проєктування будемо розуміти як процес цілеспрямованого науково обґрунтованого планування й розробки освітніх систем, технологій, процесів з урахуванням потреб провідних суб'єктів, цілей навчання та умов освітнього середовища.

Тлумачення категорії «педагогічного проєктування» певною мірою перегукується з дефініцією «педагогічне моделювання». Так, С. Гончаренко визначає педагогічне моделювання як «науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчають в ході педагогічного експерименту» [2, с. 213]. Не менш важливим є визначення мети педагогічного

моделювання, яка, за твердженням науковця, полягає у «виявленні можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі» [2, с. 213].

З урахуванням специфіки соціокультурного простору та різних рівнів цього простору потлумачує поняття «педагогічного моделювання» О. Лодатко: «дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристики та окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях» [8]. Як бачимо, процес педагогічного моделювання зорієнтований на теоретичне дослідження педагогічних процесів, що потребує перевірки в практичній реалізації.

Більш глибоке дослідження дефініції «педагогічне моделювання» в одному з наших попередніх досліджень дозволяє зробити висновок, що педагогічне проєктування має певні відмінності від педагогічного моделювання, які можна представити в порівняльній таблиці (таблиця 1).

При цьому, ми вважаємо, що процес педагогічного моделювання обов'язково має передувати процесу педагогічного проєктування, адже логічним є рух від моделі до її практичної реалізації у вигляді продукту чи конкретного результату. Ігнорування цього важливого етапу може призвести до вкрай негативних наслідків, зокрема: втрата важливих структурних компонентів, що призведе до неякісного продукту / результату, що особливо небезпечно, коли мова йде про освіту й виховання майбутнього покоління.

У науковому дискурсі знаходимо й позицію щодо ототожнення понять «педагогічне проєктування» й «педагогічна технологія», що привертає нашу увагу, з огляду на тему нашого дослідження.

В. Докучаева у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що педагогічне проєктування в дослідженнях науковців постає «принаймні у двох інтерпретаціях: як дефініція «педагогічної технології» та як певний етап технології конструювання педагогічного процесу (технологія розв'язання педагогічного завдання) [5, с. 133–134]. Отже, термін «педагогічне проєктування» виступає синонімічним до поняття «педагогічна технологія». При цьому, обидва терміни передбачають конструктивно-педагогічну діяльність у єдності технологій конструювання змісту, матеріальних засобів і власне діяльності [5, с. 134].

Зазначимо, що О. Дубасенюк підкреслює актуальність, необхідність і перспективність педагогічного проєктування, оскільки воно «… виконує роль провідного регулятора всієї системи дій педагога протягом всього періоду його діяльності. … діяльність педагога має випереджальний характер і виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципації) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища» [6, с. 5].

В. Ягупов визначає причини, що зумовлюють доцільність проєктування педагогічної діяльності фахівця закладу професійно-технічної освіти, однак, вважаємо, що ці причини можуть виступати універсальними для педагогів усіх закладів освіти. До них належать:

– необхідність забезпечення ефективності всього педагогічного процесу в закладі освіти;

– необхідність поступового переходу на гуманістичні парадигми навчання;

– необхідність формування творчого суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

– кардинальні зміни на ринку праці, що вимагає від майбутнього професіонала бути мобільним, готовим до зміни місця праці, а іноді й спеціальності [20].

Отже, педагогічне проєктування є важливим аспектом професійної діяльності педагога й значною мірою впливає на якісні аспекти системи освіти, саме через ці аспекти воно привертає нашу увагу, адже, як ми вже зазначали раніше, що сучасна система освіти зазнає суттєвих змін, які зумовлені вимогами суспільства в умовах його переходу до постіндустріальної епохи.

Основним предметом нашого дослідження є технологія формування критичного мислення громадян в умовах освітнього середовища, тому наступним обґрунтованим кроком є визначення технології як об'єкта проєктування.

Т. Подобєдова серед видів педагогічних проєктів визначає технологічні проєкти, до яких зараховує творчі мережеві проєкти в закладах освіти та проєкти технологій навчання [11]. З огляду на це, педагогічне проєктування технології формування критичного мислення громадян буде належати до

Таблиця 1

Порівняння педагогічного проєктування та педагогічного моделювання

Критерії	Педагогічне проєктування	Педагогічне моделювання
Характеристика спрямованості	Практична	Теоретична
Мета	Створення продукту	Створення моделі
Результат	Конкретний план, програма тощо	Уявна / логічна структура (схема, модель)
Застосування	Реалізація і втілення	Аналіз і прогноз

технологічних проєктів, а саме проєктів технологій навчання.

Саме педагогічні технології виступають ефективним інструментарієм реалізації педагогічного проєктування. У наших попередніх дослідженнях ми вже звертались до розкриття змісту поняття «педагогічна технологія», яке ми розуміємо як науково обґрунтовану систему організації освітнього процесу, що містить цілеспрямовану послідовність дій викладача та здобувача (процесуальний підхід), структуровану взаємодію компонентів освітнього процесу (системний підхід) та використання ефективних методів, засобів і технологічних інструментів для досягнення прогнозованих результатів (інструментальний підхід).

У свою чергу, технологію формування критичного мислення громадян ми зараховуємо до педагогічних технологій, а саме поняття «технологія формування критичного мислення громадян» потрактовуємо як цілеспрямовану, заздалегідь спроєктовану, планомірно реалізовану, упорядкована сукупність дій щодо впровадження певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості.

Нашу увагу також привертає позиція В. Докучаєвої, яка в своєму дослідженні розглядає сам процес проєктування як соціальну технологію в освітній галузі, що «має забезпечувати перехід від парадигми підтримуючої (традиційної) до парадигми інноваційної освіти у вищому навчальному закладі» [4, с. 125]. Цілком розділяючи позицію авторки, уважаємо, що такий підхід варто розширити на всі рівні системи освіти, не обмежуючись лише вищою.

Упровадження соціальних технологій у сфері освіти, за твердженням В. Докучаєвої, має дотримуватися таких принципів-вимог:

1. Головною метою є збереження й розвиток творчого потенціалу кожної людини, її інноваційних здібностей.

2. Вибір засобів досягнення мети здійснюється з урахуванням специфіки їх використання в освітній сфері (як правило, це комплексне поєднання різних соціальних технологій – дослідження, проєктування, менеджменту, комунікації тощо).

3. Результат, що прогнозується: формування світогляду, який ґрунтується на гнучкості мислення, багатокритеріальності рішень, толерантності до інакомислення, відповідальності за власні дії [4].

Тож, з огляду на ці принципи можемо стверджувати, що технологія формування критичного мислення цілком їм відповідає і тому ми можемо вважати її соціальною.

Для того, щоб говорити про доцільність педагогічного проєктування технології формування критичного мислення варто зробити декілька зауваг про місце критичного мислення в освітніх результатах.

Сьогодні критичне мислення розглядається в науковому дискурсі не просто як додаткова навичка, а як ключова складова тих результатів, яких мають досягти здобувачі освіти. У Концепції НУШ [9], Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя [21] та багатьох інших нормативно-правових документах критичне мислення розглядається як один з очікуваних результатів навчання.

Критичне мислення також розуміється як метапредметна компетентність. Аналіз наукового дискурсу, передової педагогічної практики, власні дослідження дозволяють стверджувати, що таке мислення треба формувати наскрізно під час реалізації усіх занять / уроків / освітніх компонентів, однак, при цьому, доцільним є і впровадження окремої дисципліни, спрямованої на формування критичного мислення як в загальноосвітній школі, так і у виші.

До того ж, критичне мислення зараховують до трансверсальних навичок. Поняття трансверсальності ще тільки починає входити до тезаурусу сучасної педагогічної науки і не достатньо розкрито в наукових дослідженнях, а його аналізу присвячені лише поодинокі наукові розвідки. Так, Л. Попова, на підставі аналізу енциклопедичної, наукової літератури розглядає це поняття як «навички, які зазвичай розглядаються як не пов'язані з конкретною роботою, завданням, науковою дисципліною чи сферою знань, а як навички, які можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах» [12, с. 167]. Авторка зазначає, що навички такого типу користуються все більшим попитом серед здобувачів освіти, адже допомагають успішно адаптуватися до змін і вести змістове та продуктивне життя. Зауважимо, що ці позиції цілком перегукуються з вимогами сучасного суспільства до фахівців нової генерації.

Отже, критичне мислення посідає чільне місце серед основних освітніх результатів навчання, воно є однією з ключових цілей сучасної освіти й у науковому педагогічному дискурсі розглядається як метапредметна компетентність і трансверсальна навичка, що відображає вимоги сучасного суспільства до фахівця. Тому, технології навчання мають проєктуватися таким чином, щоб кінцевим результатом було сформовані вміння швидко адаптуватися до мінливих умов, уміння працювати з інформацією, критично аналізувати, порівнювати, аргументовано висновувати, ставити під сумнів, уникати маніпуляції, рефлексувати.

Перш, ніж перейти до розгляду змісту етапів проєктної діяльності, вважаємо за доцільне розглянути власне самі етапи. Науковці визначають такі послідовні етапи або стадії такої діяльності:

– організаційно-підготовчий;
– конструкторський;
– технологічний;
– заключний [10, с. 16].

Розкриємо зміст кожного етапу в процесі проєктування впровадження технології формування критичного мислення, що здійснюється на основі моделі технології формування критичного мислення громадян.

Організаційно-підготовчий етап: загальна мета – визначення мети і завдань проєктування:

– обґрунтування потреби впровадження технології формування критичного мислення;

– формулювання мети, завдань і умов впровадження технології формування критичного мислення;

– аналіз освітньої ситуації (контингент здобувачів: вік, рівень освіти, рівень знань щодо теорії критичного мислення);

– проведення дослідження початкового рівня сформованості критичного мислення здобувачів освіти;

– оцінка й підготовка освітнього середовища, зокрема матеріально-технічної бази, ресурсів, для впровадження технології;

– оцінка готовності педагогів до впровадження технології формування критичного мислення громадян.

Уважаємо, що тут доцільно говорити і про підготовку (моделювання) відповідного середовища, оскільки воно виступає структурним компонентом педагогічної системи, у якій реалізується досліджувана технологія.

Науковці під «освітнім середовищем» розуміють «комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [1, с. 71]. У світлі нашого дослідження більш доцільно говорити про «інноваційне освітнє середовище», яке, серед іншого, розглядається як «сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу і може розглядатися як модель соціокультуного простору, у якому відбувається становлення особистості» [7, с. 18]; «педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу» [18]. Ці визначення, на нашу думку, найбільш повно відображають зміст поняття, а особливістю такого середовища є формування інноваційно-творчого мислення, розвиток інноваційного ресурсу особистості, реалізація інноваційного потенціалу закладу освіти, у закладах вищої й передвищої освіти інноваційна діяльність у професійній підготовці майбутніх фахівців, тобто використання та впровадження освітніх інновацій [13]. У структурі такого середовища визначаємо наступні компоненти: методологічний, програмно-цільовий, технологічний, ціннісно-мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, матеріальний, – що вже докладно розкриті в нашому дослідженні [13].

Конструкторський етап: загальна мета – докладна розробка проєкту впровадження технології формування критичного мислення громадян в освітньому середовищі:

– визначення методологічних основ (підходи (аксіологічний, середовищний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний), принципи (особистісної орієнтації, ціннісно-смислової визначеності, смислотворення, діалогічності та проблемності, відкритості, рефлексивності), суб'єктний (суб'єкти технології), змістовий (напрями роботи з різними суб'єктами), процесуальний (пропедевтичний, діагностичний, основний та рефлексивний етапи), інструментальний (сукупність форм, методів, засобів та прийомів роботи з різними суб'єктами), результативний (визначає прогнозований результат), цінності (загальнолюдські, національні));

– визначення змістового наповнення: знання, вміння, навички;

– визначення педагогічних умов ефективного впровадження технології формування критичного мислення;

– відбір методів і прийомів технології формування критичного мислення з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти;

– планування форм організації навчання: індивідуальна, парна робота, робота в малих групах, виконання проєктів;

– проєктування критеріїв та індикаторів сформованості критичного мислення громадян.

Технологічний етап: загальна мета – безпосередня реалізація технології формування критичного мислення:

– упровадження технології формування критичного мислення в процесі освіти за допомогою спеціальних методів і прийомів, а також трьохетапної структури побудови заняття, що є визначальною для цієї технології;

– забезпечення реалізації педагогічних умов реалізації технології формування критичного мислення;

– забезпечення умов діалогу, рефлексії, проблемного мислення;

– застосування інструментів формувального оцінювання: міні-есе, самооцінка, щоденники самоспостереження;

– гнучкість і адаптація технології формування критичного мислення в процесі реалізації.

Заключний етап: загальна мета – оцінити ефективність упровадження технології формування критичного мислення громадян:

– діагностика сформованості критичного мислення громадян;

– якісний і кількісний аналіз результатів;

– рефлексія педагогом власної діяльності;

– розробка рекомендацій для вдосконалення технології формування критичного мислення громадян;

– розгляд можливостей масштабування або адаптації проєкту до інших груп.

Перейдемо безпосередньо до розгляду компонентів проєктної діяльності, серед яких: мета, суб'єк, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності [3].

Основоположною для педагогічної діяльності є мета, у цій якості може виступати «ідея, погляд і навіть переконання, відповідно до яких далі будуються педагогічні системи, процеси або ситуації, в результаті подумки створюється цільовий ідеал – ідеальна модель» [3, с. 53.].

Метою в аспекті нашого дослідження може виступати ідея про формування критичного мислення громадян на різних вікових етапах з урахуванням їхніх психолого-педагогічних особливостей в освітньому середовищі.

У світлі нашого дослідження, як об'єкт проєктування виступає технологія формування критичного мислення громадян.

Суб'єктами виступають учасники освітнього процесу. Відповідно до теоретичної моделі технології формування критичного мислення до суб'єктів ми зараховуємо здобувачів освіти різних рівнів, педагогів як провідних учасників освітнього процесу, менеджерів освіти різних рівнів, а також інші категорії громадян, які не задіяні в системі формальної освіти.

Засобами проєктування виступають нормативно-правові документи: Державний стандарт [14], Концепція Нової української школи [9], Закони України «Про освіту» [16], «Про вищу освіту» [15] та ін.; дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі освіти, педагогічної психології, теоретико-методологічних засад теорії критичного мислення, його розвитку й формування, практичних аспектів упровадження технології формування критичного мислення громадян тощо; цифрові платформи, матеріально-технічне забезпечення освітнього середовища та ін.

Методами проєктування виступають методи технології формування критичного мислення, до яких належать методи активного навчання («Мозковий штурм», «Займи позицію», читання з зупинками / з маркуванням, «Павутинка дискусії» та ін.), когнітивні стратегії (формування гіпотез і перевірку доказів, порівняння і протиставлення фактів, виявлення логічних помилок та ін.), візуалізаційні засоби (таблиця «ЗХД» – знаю, хочу дізнатись, дізнався / дізналась, інтелект-мапи, діаграми тощо), рефлексивні практики (щоденник роздумів, аналіз власного мислення, метод «5 запитань», аналіз «Плюс – мінус – цікаво» (ПМЦ), методи формування медіаграмотності (деконструкція, порівняльний аналіз, фільтрація інформації, рольові ігри та симуляції).

Заняття, побудовані на основі технології формування критичного мислення, мають триетапну структуру й спрямовані на критичне опрацювання навчального матеріалу й інформації різних видів, самостійний пошук відповідей на проблемне запитання, їхню аргументацію чи заперечення, узагальнення, формування ціннісних орієнтацій, гуманізму, що в подальшій перспективі призведе до набуття вмінь уникати маніпуляцій, піддаватися впливу пропаганди й інфодемії, дотримання високих стандартів інфогігієни тощо

Значуще місце в процесі педагогічного проєктування посідають його форми, до яких належать документи, що описують з різним ступенем точності створення і дії педагогічних систем, процесів або ситуацій [3, с. 54]. На нашу думку, такими документами можуть виступати навчальні програми з формування критичного мислення громадян для кожного вікового періоду, що будуть ґрунтуватися на технології критичного мислення, а також навчально-методичні посібники і рекомендації, що дозволять педагогам ефективно реалізовувати визначену мету. Констатуємо, що сьогодні такі програми відсутні і їхня розробка потребує уваги науковців, педагогів, методистів.

Результатом проєктування технології формування критичного мислення громадян є проєкт упровадження технології формування критичного мислення громадян на всіх вікових етапах в умовах освітнього середовища.

Очікувані результати реалізації проєкта є сформоване критичне мислення громадян.

Висновки. Отже, формування критичного мислення громадян в умовах освітнього середовища потребує спочатку попереднього моделювання технології формування критичного мислення як визначення теоретичних засад з метою подальшого педагогічного проєктування впровадження цієї технології в освітній процес. Таке педагогічне проєктування має базуватись на послідовних етапах (організаційно-підготовчий; конструкторський; технологічний; заключний) й ґрунтуватися на особливостях технології формування критичного мислення особистості.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці навчальних програм з формування критичного мислення громадян в системі освіти для кожного вікового періоду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 135. С. 67–72.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

3. Гуменюк Т. Б. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. С. 51–59.

4. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : Монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.

5. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2007. 481 с.

6. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

7. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

8. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL:

10. Пискун О. М. Теорія і методика технологічної освіти. Проєктна технологія навчання : Навчально-методичний посібник до виконання практичних робіт для студентів спеціальності «Середня освіта (Трудове навчання та технології)». Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2023. 103 с.

11. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.

12. Попова Л. М. Екземпліфікація терміну «трансверальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 165–169. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32

13. Починкова М. М. Інноваційно-освітнє середовище в системі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2 (39–40). URL: http://nvd.luguniv.edu. ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/pmmups.pdf

14. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

15. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. *Відомості Верховної Ради* (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: .

16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

17. Радомський І. П. Особливості педагогічного проектування в неформальній освіті дорослих. *Педагогічне проєктування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект* : кол. моногр. / за заг. ред. Пушкарьової Т. О. Київ : ТОВ НВП «Росток А. В.Т.», 2021. 124 с.

18. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. URL : http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf.

19. Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки.* Серія : педагогічні науки. Випуск 91. С. 256–260.

20. Ягупов В. В. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3247/1/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%94%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA.pdf

21. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ НА ЗАНЯТТЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ З ЛІНГВІСТИЧНИМ АНАЛІЗОМ

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CLASSES IN THE SUBJECT "MODERN UKRAINIEN LITERARY LANGUAGE WITH LINGUISTIC ANALYSIS"

УДК 378.147:811.161. 2`06
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.12

Рудюк Т.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри української
мови, літератури, культурології
та журналістики
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Стаття присвячена актуальним питанням формування та використання емоційного інтелекту в контексті викладання дисципліни «Сучасна українська літературна мова з лінгвістичним аналізом».
Здійснено огляд останніх досліджень і публікацій в руслі окресленої розвідки; проаналізовано дефініцію та особливості міжособистісної взаємодії. Акцентовано увагу на необхідності створення передумов для свідомого індивідуального зростання, як-от: розвиток soft skills, актуальних для успішної інтелектуальної діяльності та особистого життя; сприяння процесів раннього усвідомлення психологічних особливостей явища, власної відповідальності за побудову індивідуальної траєкторії розвитку.
Спроєктовано ефективність указаних рекомендацій під час опрацювання мовознавчого матеріалу; виховання свідомого ставлення до процесів інтеракції; дослідницьких зусиль у сфері актуальних питань філології; розвитку тактики підтримки процесів емпатії та афіліації.
Серед умов, які забезпечували результативність навчального процесу, визначено необхідність різноаспектних спостережень; систематичної індивідуальної роботи над собою; розвиток толерантності та факторів психологічного самоконтролю й самоаналізу, уважності до емоційного світу кожного. Крім того, запропоновано види вправ для критичної самооцінки ситуації та власного «Я»; практики необхідної здатності моделювання й прогнозу мовного матеріалу. Звернено увагу на осмислення досліджуваних одиниць у річищі актуальних рекомендацій і можливостей опрацювання навчальної інформації.
Зроблено висновки про перспективність подальших спостережень у заданому спрямуванні, резерви інтенсифікації процесів засвоєння навчального матеріалу, зокрема: свідомого оперування відповідними дефініціями, установлення причинно-наслідкових зв'язків, обговорення результатів, переконань тощо.
Ключові слова: *емоційний інтелект, мовний матеріал, вербалізація, самоконтроль, адаптивність, антиципація, афіліація.*

The paper deals with the current issues of the formation and use of emotional intelligence in the context of teaching the subject "Modern Ukrainian Literary Language with Linguistic Analysis".
A review of recent research and publications in the field of the investigation is carried out; the definition and features of interpersonal interaction are analyzed. Attention is focused on the need to create prerequisites for conscious individual growth, such as: the development of soft skills relevant for successful intellectual activity and personal life; promoting the processes of early awareness of the psychological characteristics of the phenomenon, one's own responsibility for building an individual development trajectory. The effectiveness of the above recommendations is projected during the processing of linguistic material; fostering a conscious attitude to the processes of interaction; research efforts in the field of topical issues of philology; development of tactics to support the processes of empathy and affiliation.
The following conditions that ensure the effectiveness of the educational process were identified: the need for multi-faceted observations, systematic individual work on oneself; development of tolerance and factors of psychological self-control and introspection, attentiveness to the emotional world of each person. In addition, types of exercises for critical self-assessment of the situation and one's own "I" are proposed; practice of the necessary ability to model and predict language material. Attention is paid to the comprehension of the studied units in the context of current recommendations and opportunities for processing educational information.
Conclusions were drawn about the prospects for further observations in the given direction, the reserves of intensification of the processes of assimilation of educational material, in particular: conscious operation of appropriate definitions, establishment of cause-and-effect relationships, discussion of results, beliefs, etc.
Key words: *emotional intelligence, language material, verbalization, self-control, adaptability, anticipation, affiliation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Дослідження вчених середини XX століття дозволили констатувати, що особистість, яка опанувала навички розуміння власних емоцій, є набагато успішнішою та щасливішою. Розвиваючи свій емоційний інтелект, людина стає уважнішою до себе, краще розуміє світ інших людей, як-от: потреби, мотиви та поведінку, що допомагають максимально ефективно досягати бажаних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У звіті Національного центру з реалізації програм клінічних досліджень констатовано, що показниками шкільних досягнень є не стільки запас знань дитини або те, що вона рано навчилася читати, як її емоційні та соціальні навички – упевненість у собі та зацікавленість, розуміння як себе поводити та стримувати погані імпульси, вміння чекати, дотримуватися вказівок, звертатися за допомогою та озвучувати власні потреби, не конфліктувати з іншими дітьми [3, с. 290]. Крім того, у даному документі зазначено, що майже в усіх, хто погано вчиться, відсутній один або декілька компонентів емоційного інтелекту. На жаль, ця проблема стає дедалі поширенішою, ускладнюючись постійними відчуттями розчарування та ізольованості від суспільства.

Емоція це – реакція індивіда на ті ситуації, до яких він не може адаптуватися, її значення переважно функціональне, але найцікавіше те, що така може викликати порушення пам'яті, навичок, заміну складних дій легшими, простішими, і ця дезорганізація зумовлюється активною реакцією суб'єкта на зміну ситуації [4, с. 198]. М. В. Папуча справедливо констатував, що сучасна освіта зовсім залишає поза увагою історію розвитку особистості, і така дисгармонія та життєві проблеми виникають головним чином через те, що в процесі навчання і виховання основні лінії не розвиваються у відповідності до своєї природи [5, с. 204]. Народна житейська психологія аналогічно високо оцінює вміння керувати власними емоціями та потребами; забезпечувати себе та досягати самореалізації.

Виділення раніше не досліджених частин загальної проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, **метою** дослідження є встановлення механізмів взаємозв'язку між розвитком емоційного інтелекту та успішністю опанування дисципліни «Сучасна українська літературна мова з лінгвістичним аналізом»; специфіки індивідуальних процесів вербалізації мовного матеріалу, практики взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект (від англ. emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних і чужих емоцій, як-от: точно зрозуміти, оцінити та виразити їх; осмислювати й керувати особистою мотивацією, думками, поведінкою; регулювати свій емоційний стан та помічати емоційне самопочуття інших; співпереживати й розвивати сильні сторони ближнього. Зауважимо, що аналізоване поняття входить до десяти загальновідомих soft skills, які є актуальними для професійної реалізації та особистого життя, а саме:

– тайм-менеджмент,
– емоційний інтелект,
– безперервне навчання,
– адаптивність,
– співпраця та командна робота,
– стійкість і допитливість,
– тренерське мислення,
– управління проєктами,
– творчість,
– критичне мислення та вирішення проблем.

Готовність до навчання дослідники визначають базовим умінням і ступенем усвідомленості власного розуміння як здобувати знання. Традиційно науковці називають сім основних елементів, пов'язаних із емоційним інтелектом:

1. Упевненість, яка ґрунтується на почуттях контролю та володіння власним тілом, поведінкою, відчуттями того, що можна ще зробити у разі виникнення проблем; отримати допомогу чи підтримку.

Наприклад, під час виконання морфемного розбору слів (у разі виникнення суперечливої ситуації) здобувачі мають пам'ятати про можливість звернення до морфемного словника або консультації викладача: *без/край/н/ій; без/по/серед/н/ій* [6, с. 30].

2. Допитливість як відчуття позитивного нового, здатність переживати позитив і задоволення розвиваємо прагненням систематизувати матеріал, як-от: *в українській мові п'ять повнозначних змінних частин мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово) та одна повнозначна незмінна частина мови (прислівник); три неповнозначні або службові (прийменник, сполучник, частка) та один особливий клас слів (вигуки).*

3. Цілеспрямованість як бажання і здатність впливати на ситуацію та наполегливо діяти; почуття власної компетентності та ефективності.

Під час опанування теми відмінювання іменників другої відміни твердої групи [2, с. 57] обираємо варіантні форми у давальному та місцевому відмінках: *подарувати братові/ -у* або: (*на) братові/-у була одягнена біла сорочка.* Чи теми відмінювання прикметників твердої групи у місцевому відмінку: *(на) батьковому/-ім коні.*

Відмінювання числівників від п'яти до десяти та числівників на -дцять і -десят: *(на) п'яти /-ох) пальцях* [2, с. 85].

4. Самоконтроль як здатність моделювати та контролювати власні вчинки відповідно до віку; відчуття внутрішньої рефлексії. Такий репрезентують якісні прикметники, які мають здатність утворювати форми суб'єктивної оцінки якості за допомогою суфіксів *-еньк-, -есеньк, -ісіньк-, -усіньк-.* Завдання полягає у тому, щоб пригадати названі слова та поділитися емоціями від їх використання, як-от: *гарнесенька, малюсінька.*

5. Взаємозв'язок як здатність контактувати з іншими; відчуття взаєморозуміння.

Окреслене питання є досить цікавим у контексті вивчення теми займенника та культури міжособистісної інтеракції. Загальновідомо, на «ти» звертаємося до друзів, родичів, приятелів, молодих людей одного віку. У деяких регіонах України діти називають батьків на «ви». Крім того, так звертаються до незнайомців та старших за віком людей.

У часи Київської Русі згадане явище не було поширеним. Така традиція з'явилася в українській мові значно пізніше, – близько кінця XIV століття та стала характерною для національного мовлення в родині: *Встали мама, встали й татко: /Де ластовенятко?/ А я тут, в саду, на лавці, де квіти-ласкавці* (Павло Тичина «Ластовенятко») [1].

У новому правописі констатуємо деталі: «З великої букви пишемо займенники Ви, Ваш як форму ввічливості у звертанні до однієї конкретної особи в листах, офіційних документах тощо: *Повідомляємо Вам…, Вітаємо Вас…, у відповідь на Ваш запит*…» [8, с. 89].

Історики переконують, на «ви» (у множині) зверталися у Римській імперії, приблизно в IV столітті, оскільки тоді імператор уособлював народ Риму, і традиційно використовував займенник «ми». Відповідно подібна практика стала виражати ієрархію як у сім'ї, так і у суспільстві.

У англомовних країнах Sir (сер) або Ma'am (мем) – титули для лицаря та дами (дружини лицаря – леді). Sir увійшло до давньофранцузької мови з латині й означає старший. У римській армії до легіону зараховували від 46 років; молодших іменували юніорами; сенатом – раду старійшин. Senior – людей близько шістдесяти років (sexaginta – з лат. мови – 60).

Аналізуємо ще: Dominus – титул римських імператорів; Domina – дружини (господині). Dominus – чоловіка (господаря), де Domus – будинок, а суфікс -ius – вираження приналежності.

Велика французька революція зрівняла можливості для титулування до мадам і месьє; незаміжньої дівчини – мадемуазель. Дослівно перекладаємо Mademoiselle, суфікс elle – зменшено-пестливий та означає маленька юна жінка. Припустимими констатуємо звертання Mon General (мій генерал).

У Іспанії, Португалії та Італії високопоставлених чоловіків шанували «дон» (передусім Папу Римського). Згодом Dominus – пана або господаря. У Німеччині, Норвегії, Данії – herr; Frau/Dame.

Ще: відмінювання займенників, співвідносних із іменником, можливість використання паралельних варіантів: *(на) ньому/ нім*; Питально-відносних займенників: *(на) кому/ кім, (на) чому/ чім.* Присвійних: *(на) моєму/ моїм; (на) нашому/ нашім;(на) твоєму/ твоїм, вашому/ вашім* [2, с. 99-100].

6. Уміння спілкуватися як бажання вербалізувати свої ідеї, почуття та концепції; здійснювати обмін інформацією; демонструвати почуття довіри, задоволення від контакту з оточенням, включно з дорослими. Наприклад: *скласти речення-асоціації характеристики одногрупників, які мають містити ключові поняття мовознавчої бази, а саме: повнозначних змінних та повнозначних незмінних частин мови. Для прикладу: 1) Владислава –* ***студентка*** (іменник – повнозначна змінна частина мови, який називає категорію особи) *другого курсу.* ***Вона*** (узагальнено-предметний займенник, повнозначна змінна частина мови); *дуже* ***гарнесенька*** (якісний прикметник, який виражає суб'єктивну оцінку якості за допомогою суфікса -есеньк– – повнозначна змінна частина мови). *Мріє відвідати* ***19*** (власне кількісний числівник, складний за структурою – повнозначна змінна частина мови) *країн. Їй дуже добре вдається* ***декламувати*** (дієслово – повнозначна змінна частина мови) *вірші. Вона* ***завжди*** *(прислівник – незмінна повнозначна частина мови) має гарний вигляд.*

7. Взаємодопомога як здатність узгоджувати свої потреби з потребами інших під час роботи у групі. Результативною називаємо практику взаємоперевірки теоретичного матеріалу; колективний добір власних прикладів під час розгляду проблемних питань. Зокрема, аналізуючи тему прикметників перехідних розрядів, як-от: відносно-якісних і присвійно-відносних, пропонуємо здобувачам проілюструвати свої приклади та увести їх у речення емоційного досвіду дитинства. Приміром: *Сусідська хата моєї бабусі стояла під* ***солом'яною*** *стріхою* (відносний прикметник). Або: *Мій брат у дитинстві мав* ***солом'яну*** *чуприну* (якісний прикметник). Ще: *Колись було досить поширеним явищем носити* ***лисячу*** *шапку* (відносний прикметник). Або: *Наш песик був спеціально навченим для полювання, оскільки міг виганяти з* ***лисячої*** *нори налякану тваринку* (присвійний прикметник).

Утім не існує єдиного підходу до визначення структурних компонентів емоційного інтелекту. Використовуємо модель здібностей, що включають у себе чотири основних складові частини: сприйняття емоцій; використання; розуміння та управління ними. Названі компоненти тісно взаємодіють між собою та мають однаково велике значення для реалізації практичного потенціалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, емоції, пов'язані з мовним матеріалом, дозволяють актуалізувати процеси мимовільної уваги та підвищити загальну активність опанування інформації; створити атмосферу, яка сприяє розвитку навичок вербалізації понять крізь призму добору та аналізу мовного матеріалу, засобів і процесів антиципації; знизити рівень тривожності та стресу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібліотека української літератури. Ластовенятко. Павло Тичина. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=5527 (дата звернення 30.04.2025).

2. Бойко В. М., Давиденко Л. Б. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 248 с.

3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. / Пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

4. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. [Електронне видання]. Київ: Освіта, 2024. 150 с.

5. Основи психології / заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 4-те вид. Київ: Либідь, 1999. 632 с.

6. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М, 2011. 656 с.

7. Полюга Л. М. Словник українських морфем: близько 40 000. Львів: Світ. 2001. 446 с.

8. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Ін-т української мови. 5-те вид. Київ, 2019. 282 с.

МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ УЧНЯМ З РОЗЛАДАМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

METHODS OF TEACHING FRENCH TO STUDENTS WITH SPEECH DEVELOPMENTAL DISORDERS

УДК 811.133.1:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.13

Смірнова М.Р.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри романської філології та перекладу
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Стаття присвячена проблемам навчання іншомовного мовлення, читання та письма учнів з особливими потребами, а саме з розладами розвитку мовлення. Йдеться як про розлади аутистичного типу, так і про дислексію, дисфазію чи дисграфію.

Згідно зі статистичними даними, відсоток дітей, які мають різні розлади розвитку мовлення, зростає, що викликає значні труднощі у навчанні та спілкуванні як з боку батьків, так і збоку вчителів. Крім того у дітей з особливими освітніми потребами через невдачі у навчанні часто формується низька самооцінка, що тягне за собою брак мотивації. Відтак, постає питання про необхідність створення позитивної навчальної атмосфери, де кожен учень відчуває себе цінним та успішним, що допоможе підвищити самооцінку та бажання навчатися усіх учнів.

Багато досліджень як вітчизняних, так і закордонних фахівців присвячено пошукам ефективних методів, які сприятимуть формуванню компетентностей читання, письма та мовлення учнів, які мають різні розлади мовлення. Численні методики вже широко відомі та мають своїх прихильників, інші методики менш відомі через брак публікацій та достовірних відомостей про їхню ефективність, через відсутність серйозних досліджень та фахового аналізу їх застосування у випадку тих чи інших розладів мовлення.

Відтак, основна увага цієї статті зосереджується на представленні методик розвитку читання, письма та мовлення, які мають доведену ефективність у галузі викладання французької мови у Франції та Канаді, що підтверджено наявними фаховими дослідженнями. Деякі з них вже застосовуються в Україні (PECS або Makaton) для формування навичок мовлення рідною мовою у дітей з розладами аутистичного спектру. Інші методики менш або зовсім невідомі вітчизняним фахівцям і, відповідно, можуть зацікавити тих, хто шукає нові підходи у навчанні.

У статті висвітлюються такі методики полегшення доступу до мовлення як PECS та Makaton, методики навчання читанню «La Planète des Alphas» та Fransya і методика навчання письма ABC Boum!. Ці методики можуть бути успішно використані для навчання дітей іншомовному мовленню в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: *розлади розвитку мовлення, дислексія, дисфазія, дисграфія, розлади аутистичного типу, письмо, читання, іншомовне мовлення.*

This article is dedicated to the challenges of teaching foreign language speaking, reading, and writing to students with special educational needs, specifically those with speech and language development disorders. It discusses both autism spectrum disorders and conditions such as dyslexia, dysphasia, and dysgraphia.

According to statistical data, the percentage of children with various speech and language development disorders is increasing, posing significant difficulties in learning and communication for both parents and teachers. Furthermore, children with special educational needs often develop low self-esteem due to academic failures, which leads to a lack of motivation. Consequently, the issue of creating a positive learning environment arises – one in which every student feels valued and successful, thus fostering higher self-esteem and a stronger desire to learn.

Many studies, both domestic and international, have been devoted to identifying effective methods that facilitate the development of reading, writing, and speaking competencies in students with speech and language disorders. While numerous teaching methodologies are widely recognized and have their advocates, others remain less familiar due to the lack of publications and reliable data on their effectiveness, as well as the absence of rigorous research and professional analysis regarding their application to specific speech disorders.

Thus, the primary focus of this article is to present methods for the development of reading, writing, and speaking skills that have demonstrated effectiveness in the field of French language instruction in France and Canada, as supported by existing professional research. Some of these methods, such as PECS or Makaton, are already being implemented in Ukraine to develop speech skills in children with autism spectrum disorders in their native language. Others are less known, or entirely unfamiliar, to Ukrainian specialists and may therefore be of interest to educators seeking new approaches to language instruction.

The article examines various methods aimed at facilitating language acquisition, including PECS and Makaton, the reading instruction methods "La Planète des Alphas" and Fransya, as well as the writing instruction method ABC Boum! These methods can be effectively applied to teaching foreign language speaking skills within inclusive education settings.

Key words: *speech and language development disorders, dyslexia, dysphasia, dysgraphia, autism spectrum disorders, writing, reading, foreign language speaking.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Викладання іноземних мов учням з особливими освітніми потребами набуває все більшої актуальності з огляду на зростання кількості дітей та дорослих з різного роду розладами розвитку мовлення. Згідно статистичних даних у Франції, 5% дітей та підлітків страждає на дислексію, яка становить 80% розладів навчання. Серед студентів, які мають проблеми з навчанням, 70-80% страждають на розлади читання. Мовленнєві розлади стають причиною психологічних проблем у 40-60% дітей та підлітків з дислексією, у яких

вдвічі частіше діагностують депресію [12]. В Україні маємо значно менше статистичних даних: понад 50% дошкільників і 17% школярів молодшого шкільного віку мають різноманітні порушення мовленнєвого розвитку (частина з яких до кінця навчання у початкових класах долає цей розлад). Ці дані не враховують дітей, у яких ці порушення є другорядними, а в якості первинного виступає, наприклад, глухота. Порушення мовленнєвого розвитку може супроводжувати інші розлади, такі як затримка розумового розвитку, аутизм або церебральний параліч. За різними статистичними даними відомо, що на розлади в комунікації (порушення вимови, мовлення) страждає кожен десятий [6]. Важливо розуміти ці труднощі, аби забезпечити відповідні методи навчання та підтримку.

Недостатня кількість ресурсів та навчальних матеріалів також становить проблему, яку необхідно вирішувати, розробляючи відповідні навчально-методичні комплекси, залучаючи досвід іноземних фахівців у цій галузі, адже часто в навчальних закладах відсутні адаптовані підручники та навчальні посібники для учнів з особливими освітніми потребами.

Відтак, навчання іноземних мов учнів з розладами розвитку мовлення потребує фахівців, які мають спеціальну підготовку для роботи з учнями з особливими освітніми потребами, володіють необхідними знаннями та навичками і вміють адаптувати методи викладання відповідно до потреб своїх учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розладів розвитку мовлення присвячені численні публікації спеціалістів різних галузей. Зокрема, окремі фахівці розглядають загальні питання формування мовлення та його порушень. Так, М. Делае зосереджує увагу на етапах розвитку усного та писемного мовлення, соціально-емоційних та педагогічних аспектах його формування, розглядає нейропсихологічні аспекти та специфіку порушень усного та писемного мовлення рідною мовою, підкреслюючи, що в умовах білінгвізму оснують певні особливості набуття відповідних навичок [10].

Інші дослідники цікавляться більш специфічними порушеннями мовлення та шляхами їх корекції. Зокрема, Х. Барна та А. Медвідь розглядають специфіку порушень мовлення при еферентній моторній афазії [1], Н. С. Паламар вивчає розвиток мовлення дітей аутистів [5], К. В. Горобець зосереджується на дослідження напрямків логопедичної роботи з підлітками, що страждають на дизартрію при ДЦП [2], Н. М. Злобіна цікавиться використанням піктограм, як засобом комунікації дітей із синдромом Дауна [4], Є. П. Серебрянникова досліджує методики та прийоми подолання дисграфії та дислексії [7],

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Якщо питання класифікації різних типів порушень розвитку мовлення розглядає багато різнопрофільних професіоналів, пропонуючи численні підходи та прийоми корекції та формування відповідних компетенцій, то особливості навчання іноземних мов учнів різного віку розглядається значно менше. Так, О. В. Гребенюк, О. О. Михальчук та Ю. М. Нікітська зосерджуються на засобах соціалізації дітей з особливими освітніми потребами шляхом вивчення іноземної мови, акцентуючи увагу «на проблемі персоналізації навчання іноземної мови в умовах інклюзії [3]. Відтак, виникає питання підходів та методів, дидактичних матеріалів, які варто залучати для навчання дітей та дорослих з порушеннями розвитку мовлення. З одного боку, видається логічним спиратися на ті самі підходи, які вже знайомі учням з використанням знайомого дидактичного матеріалу, що має спростити завдання. Проте, використання інших підходів, залучення прийомів, які, зазвичай, запозичені з іноземних джерел, може виявитися тим підходом, який сприятиме не тільки опануванню іноземної мови, але й більш ефективному розвитку мовлення рідною мовою.

Мета статті – представити огляд методів корекції порушень розвитку мовлення, які використовують французькі логопеди та вчителі, що можуть бути залучені як для навчання французької або іншої іноземної мови, так і для урізноманітнення корекційних прийомів подолання порушень мовлення рідної мови.

Виклад основного матеріалу. Розлади мовлення завжди впливають на навчання у школі. Діти, які мають такий розлад, найчастіше потребують індивідуальних адаптаційних практик у навчальному процесі та соціальному житті. Хоча переважна більшість із них проходить навчання у звичайному середовищі, їм доводиться застосовувати особливий підхід до засвоєння знань та знаходити стратегії для подолання труднощів.

Методика PECS: полегшення доступу до мовлення [9]. Методика PECS (*Picture Exchange Communication System*) спочатку була розроблена для дітей з аутизмом, але її можна застосовувати й для осіб із порушеннями усного мовлення, зокрема дисфазією [17]. Вона ґрунтується на системі комунікації через обмін зображеннями, що допомагає полегшити доступ до мовлення.

Принцип методики полягає в тому, що дитина обмінює зображення потрібного предмета на сам предмет, проходячи шість основних етапів навчання:

– розуміння системи «картка – предмет»;

– спонтанне використання цього механізму на відстані (дитина самостійно знаходить картку потрібного предмета та передає її партнеру);

– розрізнення зображень для вибору того, що відповідає бажаному предмету;

– створення речення за допомогою картки «Я хочу» та картки з предметом;

– здатність відповісти на запитання «Що ти хочеш?»;

– введення коментарів у відповідь на запитання («Що ти бачиш?», «Що в тебе є?» тощо) спочатку за запитом, а потім і самостійно.

Після проходження цих етапів дитина розширює свій словниковий запас (назви кольорів, розмірів, просторові поняття) та вчиться відповідати «так» чи «ні». Дослідження впровадження методики PECS, проведене М. Фліппін, С. Режка та Л. Р. Ватсон, доходить висновків, що найкраще реагують на PECS діти з обмеженою загальною увагою, сильнішою здатністю до вивчення предметів та обмеженим моторним наслідуванням. Ці фактори можуть бути використані для оптимізації навчання та індивідуалізації PECS для дітей з аутистичними розладами [11].

Методика Makaton та порушення вербальної комунікації. Методика Makaton поєднує усне мовлення (вимову слів), письмові елементи (піктограми) та жестову комунікацію (знаки) для покращення розуміння, сприяння розвитку мовлення та навичок письма. Використання цих трьох каналів комунікації дозволяє дитині обрати той, який їй найбільш зручний [16].

Програма Makaton спочатку пропонує базовий словниковий запас, що складається з восьми рівнів, до яких додається додатковий рівень. Надалі, залежно від потреб дитини, можна розширити словниковий запас за допомогою слів із різних тематичних груп: напої та їжа, здоров'я, почуття та особисті речі, тварини, транспорт і транспортні засоби тощо.

Програма Makaton структурована у дві частини: формальне навчання та практичне опанування.

Формальне навчання зазвичай проходить у форматі індивідуальної взаємодії і полягає в опануванні обмеженого набору слів шляхом демонстрації знаків (та піктограм), заохочення дитини до імітації для кращого запам'ятовування. На початковому етапі використовуються лише ключові слова, які повторюються багато разів. Важливо заохочувати спроби комунікації, забезпечуючи позитивне підкріплення. Необхідно узагальнювати вивчені концепти, щоб дитина не асоціювала слово лише з однією ситуацією.

Практичне опанування реалізується залежно від рівня дитини. На занятті вводять 1–5 нових концептів, які поєднуються із зображеннями, фото або реальними предметами. Використовуються ігрові завдання: сортування, співставлення, картові лото із зображеннями, фото та піктограмами. Кінцева мета – природне використання сформованого словникового запасу у повсякденному житті.

Навчання базується на життєвому досвіді дитини. Формуються мовленнєві ситуації, що заохочують її до відмови або прийняття пропозиції, прийняття рішення та вибору, формулювання запитів, вираження думок та опису ситуацій, передачі почуттів та емоцій.

Дослідники наголошують, що оточення дитини відіграє ключову роль: застосування Makaton у природній комунікації значно покращує її ефективність. Без підтримки родини, мовний розвиток дитини може бути менш успішним [17].

Методика «La Planète des Alphas»: навчання читанню. «Les Alphas» – це маленькі персонажі у формі букв алфавіту, які переживають захопливі пригоди. Цей ігровий метод призначений для дітей, які мають труднощі з читанням (дислексія, диспраксія, дисфазія) та допомагає їм зрозуміти зв'язок між буквою і її звуком через казкову історію [14].

Протягом понад 20 років методика LES ALPHAS допомагає дітям освоювати читання через використання кількох сенсорних каналів: зір, слух, дотик. Методика базується на ясному викладі зв'язку між фонемами (звуками) та графемами (буквами), використовуючи маленьких персонажів, які мають форму букв і видають відповідний звук (наприклад, літера «F» представлена ракетою, яка має форму цієї букви, а її двигун видає звук «ффф»). Таким чином, діти занурюються у світ читання, знайомлячись зі звуками завдяки персонажам, що робить навчання цікавим та доступним. Методика має три рівні навчання – діти проходять етапи розвитку у власному темпі, поступово оволодіваючи навичками грамотного і самостійного читання.

Ця методика може бути легко використана і вчителями, і батьками, адже набір «Планета Альфа» містить: книжку з історією, двадцять вісім фігурок букв, ілюстровану книгу, CD з казкою, DVD з мультфільмом та педагогічний посібник [15].

Методика Fransya: навчання читанню. Методика Fransya розроблена для дітей із дислексією на основі сучасних знань про функціонування мозку [19]. Вона базується на запам'ятовуванні зв'язку між графемами (літерами або їх комбінаціями) та фонемами (відповідними звуками). Це досягається за допомогою спеціально розроблених вправ, які активують моторику та сенсорну систему. У кожному уроці читання (декодування) та письмо (кодування) завжди поєднані, що сприяє комплексному засвоєнню матеріалу.

Звуки та їх написання викладаються поступово, у чітко визначеному порядку, залучаючи моторику та сенсорну систему дитини: рухи тіла і руки, використання шорстких літер (які можна зробити самостійно на наждачному папері), роботу з ритмом, висотою та тембром звуків.

Методика Fransya використовує контраст чорних літер на білому фоні та виключає зображення, щоб учень міг зосередитися на тексті та ефективніше його освоювати. У кожному уроці, де поєднуються читання та письмо, вводиться нова літера

або комбінація літер. Поступово дитина знайомиться зі словами, потім реченнями і текстами, не стикаючись із надмірними труднощами. Вона поступово опановує основні правила орфографії та граматики.

Кожен урок проходить за однаковою структурою:

1. Моторні вправи : етап, який має на меті усвідомлення будови тіла, опрацювання положень органів артикуляції та їхніх рухів, використання ритму.

2. Латералізація : етап, який зорієнтований на розпізнавання форм літер та їх поєднань з іншими літерами, пошук відмінностей між майже ідентичними зображеннями.

3. Графічні вправи для підготовки до письма: етап, який тренує ведення пальцем по контуру на дошці та написання горизонтальних і вертикальних ліній.

4. Вправи для підготовки до читання: етап, на якому учні вчяться відрізняти шуми від музичних звуків, розпізнавати та використовувати відповідний ритм у процесі читання.

Ця методика комплексно розвиває моторні, когнітивні та мовленнєві навички, сприяючи глибшому засвоєнню матеріалу. У підручнику немає ілюстрацій, щоб дитина опановувала декодування тексту як єдиний засіб для розуміння змісту.

Усі необхідні матеріали містяться у підручнику для вчителя, за винятком шорстких літер, які рекомендує використовувати автор. Незважаючи на необхідність додаткової підготовки (роздрукування та вирізання форм, графем), метод вважається доступнішим та економічнішим за інші. Методика сприяє навчанню дітей із порушенням уваги та гіперактивністю – вони можуть засвоювати матеріал у русі.

Методика письма ABC Boum! Ця методика, розроблена квебекською ерготерапевткою Н. Руоло [18], , базується на мультисенсорному підході та включає когнітивні стратегії, поряд із практикою ручного письма. Методика була створена для дітей дошкільного віку та учнів молодших класів, особливо для тих, хто має незначні моторні та перцептивні труднощі. Методика використовує зір, слух, дотик і кинестезію (усвідомлення позиції частин тіла у просторі) для навчання або корекції формування літер і автоматизації графічного руху.

Метод ABC Boum! знайомить дитину з різними графічними елементами букв (горизонтальні, вертикальні, петлі тощо) та пов'язує кожен із них із чотирма сенсорними аспектами:

– образ, що символізує рух (наприклад, падаюча крапля води уособлює вертикальну лінію вниз);

– значущий звук (та сама крапля створює звук «Тук», коли падає);

– тактильне відчуття;

– моторний жест [8].

Таким чином, дитина навчається правильно писати літери й цифри (це називають графічним рухом ABC Boum!), а також дотримуватися їх вирівнювання та пропорцій.

Дослідження ефективності методики ABC Boum! Е. Жасмен, М. Бертран та ін. свідчить, що усі діти, які брали участь у впровадженні методики, показали покращення принаймні в одному аспекті ручного письма, а саме: зацікавленість у графічних завданнях, формі літер, якості штрихів та інтервалів між словами [13].

Висновки. Через когнітивні порушення учням з розладами мовлення доводиться докладати більше зусиль, ніж іншим, щоб навчатися та розвиватися. Розлади мовлення можуть стати для дитини джерелом розчарування, фрустрації, а іноді навіть психологічного страждання та конфліктів із оточенням.

Усі порушення навчання вимагають відповідних вчительських рішень, щоб дитина могла без перешкод засвоювати необхідні навички, формувати потрібні компетентності. Якою б не була проблема, не існує «чудодійної» методики корекції: ці труднощі є тривалими, але правильна підтримка допомагає покращити та/або компенсувати ослаблені функції. Адаптований підхід дає дитині можливість розкрити її навчальний потенціал.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барна Х., Медвідь А. Специфіка порушень мовлення при еферентній моторній афазії. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 3 листопада 2023 р., Мукачево / Ред.кол.: Фенцик О.М. (гол.ред.) та ін. – Мукачево : МДУ, 2023. С. 96 – 98.

2. Горобець К. В. Напрямки логопедичної роботи з підлітками, що страждають на дизартрію при ДЦП. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. – С. 78 – 84.

3. Гребенюк О. В. , Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Навчання іноземної мови як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2 (209). С. 94 – 98.

4. Злобіна Н.М. Використання піктограм, як засобу комунікації дітей із синдромом Дауна. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. – С. 132 – 138.

5. Паламар Н. С. Розвиток мовлення дітей аутистів. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 3 листопада 2023 р., Мукачево / Ред.кол.: Фенцик О.М. (гол.ред.) та ін. – Мукачево : МДУ, 2023. С. 116 –118.

6. Порушення мовленнєвого розвитку. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». http://archive.ussf.kiev.ua/ieinfoletters/85/

7. Серебряннікова Є.П. Методики та прийоми подолання дисграфії та дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. – С. 307 – 311.

8. Approche d'enseignement et de rééducation de la graphomotricité. https://abcboum.net/

9. Autisme : Méthode d'apprentissage PECS. https://agirpourlautisme.org/autisme-methode-dapprentissage-pecs/

10. Delahaie M. L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble : Guide ressources pour les professionnels. Saint-Denis : Inpes, 2009. 84 p.

11. Flippin M., Reszka S., Watson L. R. Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for Children With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology.* Vol. 19. May 2010. P. 178–195.

12. FranceDyslexia. 40 statistiques sur les troubles dys pour comprendre. https://francedyslexia.com/statistiques-troubles-dys/

13. Jasmin E., Bertrand M., Bouchard V., Desrosiers A., Labonté A., Soulard A., Dorval M., Gendron S., Rouleau N., Couture M. Intervention de groupe ciblant l'écriture manuelle d'enfants ayant un trouble du langage : Exploration des effets. *Recueil annuel d'ergothérapie*, 2018. P. 75-90.

14. La méthode d'apprentissage de lecture. Dossier de presse Les Alphas. editionsrecrealire.com

15. Les Alphas. Récréalire. https://editionsrecrealire.com/?srsltid=AfmBOoqEAQKiVxMk1CpfYUWD9R6STXpaU0JVcbEHItDGAoEGcXyZjucC

16. Montoya D., Bodart S. Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : le cas de Julien. *Développements*. 2009/3. № 3. P. 15-26.

17. Paris A, Denne LD, Grindle CF, May R, Apanasionok MM and Hastings RP Facilitators and barriers to the implementation of the picture exchange communication system (PECS): a systematic review. Front. Educ. 2024. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1206410/full

18. Rouleau, N. ABC boum! méthode d'enseignement multisensoriel de la calligraphie des lettres. Méthode didactique d'accompagnement. Montréal, 2002.

19. Wettstein-Badour G. Bien lire et bien écrire. La méthode alphabétique et plurisensorielle Fransya. Éd. Eyrolles. 2016.

ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ОСНОВ СУДНОВОДІННЯ
TEACHING MATHEMATICAL FOUNDATIONS OF NAVIGATION

УДК 372.851
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.14

Токовило Т.С.,
ст. викладач кафедри природничо-наукової підготовки Херсонської державної морської академії

Стаття присвячена дослідженню питань, пов'язаних із викладанням математичних основ судноводіння у вищих навчальних закладах морського профілю. Математика є фундаментом для формування однієї з ключових професійних компетентностей майбутнього судноводія – здатності до точного й обґрунтованого прийняття навігаційних рішень. Математичні основи судноводіння охоплюють широкий спектр прикладних знань: навігаційні розрахунки, інтерполяційні та екстраполяційні методи, теорію ймовірностей, лінійну алгебру, тригонометрію, елементи векторного та комплексного аналізу, що необхідні для точного позиціювання, побудови маршрутів та виконання навігаційних завдань в умовах обмеженого часу і високої відповідальності.

У роботі проаналізовано сучасні підходи до викладання математичних дисциплін, зокрема використання симуляційного навчання, цифрових технологій, засобів візуалізації, а також систем на основі штучного інтелекту для розв'язання прикладних математичних задач. Зазначені інструменти дозволяють студентам краще засвоювати абстрактні математичні поняття, побачити їх практичну цінність і застосування в майбутній професійній діяльності.

Окрему увагу приділено питанню мотивації здобувачів освіти. Часто математика сприймається курсантами як «другорядна» дисципліна, що призводить до зниження інтересу та недостатнього рівня засвоєння критично важливого матеріалу. У статті наведено приклади інтерактивних методів навчання, що сприяють підвищенню залученості студентів.

У результаті аналізу було виявлено як позитивні тенденції (впровадження сучасних цифрових інструментів, симуляторів), так і низку актуальних проблем: недостатня інтеграція математики з фаховими дисциплінами, брак викладачів із практичним морським досвідом, а також відставання навчальних програм від сучасних вимог морської галузі.

Стаття буде корисною викладачам, методистам і розробникам навчальних програм, зацікавленим у вдосконаленні процесу підготовки судноводіїв, а також науковцям, які працюють у сфері професійної освіти морських фахівців.

Ключові слова: *судноводіння, морська освіта, математичні основи, навігаційні розрахунки, викладання математики.*

This article is dedicated to the study of issues related to the teaching of mathematical foundations of navigation in higher maritime educational institutions. Mathematics is a fundamental component in the development of one of the key professional competencies of a future navigator – the ability to make accurate and well-reasoned navigational decisions. The mathematical foundations of navigation encompass a broad range of applied knowledge: navigational calculations, interpolation and extrapolation methods, probability theory, linear algebra, trigonometry, and elements of vector and complex analysis – all of which are essential for accurate positioning, route planning, and solving navigational tasks under time constraints and high responsibility.

The article analyzes modern approaches to teaching mathematical disciplines, including the use of simulation-based learning, digital technologies, visualization tools, and artificial intelligence systems for solving applied mathematical problems. These tools enable students to better comprehend abstract mathematical concepts and see their practical relevance and application in future professional activities.

Special attention is given to student motivation. Mathematics is often perceived by cadets as a "secondary" discipline, which reduces their engagement and results in insufficient mastery of critical material. The article presents examples of interactive teaching methods that help increase student involvement.

The analysis reveals both positive trends (such as the integration of modern digital tools, simulators, and GIS technologies) and several unresolved challenges, including the insufficient integration of mathematics with professional disciplines, a lack of instructors with maritime experience, and the lag of academic programs behind current industry demands.

This article may be of interest to instructors, curriculum developers, and educational methodologists aiming to improve the training process of navigators, as well as researchers working in the field of maritime professional education.

Key words: *navigation, maritime education, mathematical foundations, navigational calculations, mathematics teaching, digital technologies, artificial intelligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах стрімкого розвитку морської індустрії зростає потреба у висококваліфікованій підготовці судноводіїв, здатних ефективно застосовувати математичні методи під час розв'язання навігаційних завдань. Проте на практиці спостерігається значне зниження інтересу до математики серед курсантів морських навчальних закладів. Це зумовлено як складністю матеріалу, так і відсутністю очевидного зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Виникає парадокс: з одного боку, математика є основою навігації; з іншого – її недооцінка в навчальному процесі призводить до недостатнього рівня математичної підготовки. Отже, необхідно розробити й упровадити такі методи викладання, які забезпечать високий рівень засвоєння матеріалу та мотивацію здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження останніх років у галузі методики викладання математики для морських спеціальностей підкреслюють важливість практико-орієнтованого підходу. У працях таких авторів, як А. А. Морозов,

І. В. Гусєв, Н. П. Лісов, наголошується на необхідності активної інтеграції математичних знань у процес вивчення судноводіння. Також велика увага приділяється використанню цифрових освітніх ресурсів і симуляторів, що дозволяють моделювати реальні навігаційні ситуації. На міжнародному рівні, зокрема у Model Courses ММО, закріплено вимоги до рівня математичної підготовки судноводіїв, включаючи елементи прикладної математики й чисельних методів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зусилля методистів і викладачів, залишаються такі нерозв'язані проблеми:

– Недостатня адаптація навчальних програм з математики до реальних завдань судноводіння;

– Слабкий міждисциплінарний зв'язок між математикою та фаховими дисциплінами;

– Відсутність єдиних методичних рекомендацій для морських навчальних закладів;

– Недостатнє використання сучасних технологій візуалізації та симуляцій;

– Проблема кадрів – брак викладачів, які володіють як глибокими математичними знаннями, так і практичним досвідом у морській галузі.

Мета статті. У даній статті будемо вивчати і розглядати які є перспективи у викладанні математичних основ судноводіння для майбутніх судноводіїв.

Виклад основного матеріалу. Обов'язкове знання математики вахтовим помічником капітана було визначено правилами 11/1 STCW конвенції, вахтового офіцера, капітана і старшого помічника, оскільки математична теорія на освітньо-професійному рівні (капітан і старший помічник капітана) часто інтегрується з навчальними курсом на рівні експлуатації.

Для експлуатації сучасних морських суден потребують високо кваліфікаційні фахівці, що здатні швидко адекватно реагувати на різноманітні ситуації, що трапляються у морській практиці. Судноводій повинен швидко реагувати на будь-яку нестандартну ситуацію, приймати правильне рішення. Саме в таких випадках має велике значення практична та теоретична підготовка фахівця, яка традиційно спирається на ґрунтовну математичну базу. Майбутній судноводій потребує знань таких розділів математики, які мають відношення до навігаційних обчислень та теоретичних міркувань стосовно задач судноводіння. Різноманіття математичних прийомів при розв'язанні навігаційних задач вимагає наповнення загальної математичної підготовки курсантів прикладним змістом, що є метою спецкурсу «Математичні основи судноводіння» [2].

Здобувачі вищої освіти (ЗВО) повинні бути вправні в обчисленнях, що включають основні арифметичні дії: додавання, віднімання, множення і ділення, в тому числі використання простих і десяткових дробів, вони також повинні вміти працювати з арифметичними виразами, що включають дужки.

ЗВО повинні бути вправні у розв'язанні задач на площині з використанням тригонометрії; розв'язанні задач на сфері, з використання теорем сферичної тригонометрії; розв'язання задач з використанням векторної алгебри тощо [2].

ЗВО повинні набути навички користування відповідними числовими методами і засобами (довідниками, таблицями) та доводити розв'язок до практично допустимого результату (у вигляді числа, формул, графіка, якісного висновку); використовувати полярну, косокутну, прямокутну, циліндричну та сферичну системи координат; навчитися самостійно опановувати математичний апарат, який використовується у фаховій літературі [1].

ЗВО повинні бути готові до застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій до розв'язання задач, що виникатимуть у їх професійній діяльності.

Підготовка кваліфікованих судноводіїв вимагає комплексного опанування як теоретичних знань, так і прикладних навичок, що безпосередньо пов'язані з безпекою та ефективністю мореплавства. Одним із ключових елементів такої підготовки є математичні дисципліни, без яких неможливо засвоїти основи навігації, точного позиціонування, розрахунку маршрутів, поправок, припливів і течій. Проте на практиці математика часто сприймається курсантами як абстрактна, мало прикладна до майбутньої професії наука, що значно знижує мотивацію до навчання.

Судноводіння – це не просто ведення судна за курсом, а складна система прийняття рішень, у якій центральну роль відіграють точні обчислення. Курсанти морських навчальних закладів у процесі навчання стикаються з різноманітними навігаційними завданнями, для яких необхідне впевнене володіння такими розділами математики, як тригонометрія, вектори, аналітична геометрія, теорія ймовірностей, лінійна алгебра, а також елементи чисельних методів. Наприклад, визначення місця судна методом зворотних пеленгів, побудова ортодромій та локсодромій, робота з радіонавігаційними приладами – усе це безпосередньо базується на математичних алгоритмах [1].

Крім того, цифровізація морської галузі, впровадження електронних навігаційних систем і автоматизованих навігаційних містків підвищує вимоги до точності, швидкості та обґрунтованості розрахунків – а отже, і до математичної підготовки фахівців.

Однією з основних проблем є розрив між викладанням математики як базової дисципліни та її прикладним застосуванням у фахових курсах. Часто студенти не розуміють, навіщо їм вивчати ту чи іншу тему, якщо в рамках професійних предметів зв'язок із математикою не підкреслюється. Крім того, у багатьох закладах математику викладають фахівці без морського досвіду, що ускладнює подання матеріалу в контексті професійної діяльності. Як наслідок, математика втрачає практичну цінність в очах курсантів.

Ще один важливий аспект – низький рівень початкової підготовки багатьох абітурієнтів. Викладачі змушені витрачати значну частину часу на усунення прогалин шкільного рівня, що заважає глибокому вивченню прикладних тем, пов'язаних із судноводінням [3].

Варто також зазначити інерційність навчальних програм, які часто не встигають адаптуватися до нових викликів морської індустрії. Наприклад, питання математичного моделювання та чисельні методи в цифровій навігації представлені недостатньо.

Для підвищення ефективності викладання математичних основ судноводіння необхідно переглянути методичні підходи. Насамперед слід забезпечити тісний зв'язок між математикою та професійними дисциплінами. На лекціях і практичних заняттях потрібно розглядати реальні навігаційні задачі, у яких застосовуються конкретні математичні методи. Наприклад, під час вивчення теореми косинусів викладач може показати, як вона використовується для визначення відстані між двома точками за координатами [1].

Перспективним є також використання симуляторів і морських тренажерів для інтеграції математичних розрахунків у змодельовані ситуації. Це дає курсантам змогу "побачити", як формули працюють на практиці, та сприяє формуванню професійного мислення.

Цифровізація освітнього процесу – ще один важливий напрям. Використання інтерактивних платформ, програмних пакетів для навігаційних розрахунків, спеціалізованих застосунків (наприклад, електронних карт із модулями обчислень) дозволяє зробити навчання більш наочним, доступним і сучасним. ЗВО можуть розв'язувати задачі в середовищі, максимально наближеному до умов реальної роботи [3].

Також важливо працювати над мотивацією курсантів. Необхідно пояснювати не лише «що», але й «навіщо»: яку роль відіграє математична грамотність у прийнятті рішень на містку, у стресових умовах, у міжнародному середовищі, де помилки в обчисленнях можуть призвести до аварій і фінансових втрат.

Одним із ключових чинників успішного навчання є постать викладача. Ідеальний викладач математики для курсантів морського закладу повинен володіти не лише академічними знаннями, але й розумінням специфіки судноводіння. Він має вміти «перекладати» абстрактну мову формул на мову конкретних фахових завдань, говорити зі студентами однією професійною мовою, поважаючи їхній вибір професії.

Водночас спостерігається дефіцит кадрів, які могли б поєднувати математичну і морську компетентність. Для вирішення цієї проблеми доцільно впроваджувати спільне викладання – коли заняття проводяться у тандемі: викладач математики і викладач професійного циклу. Також перспективним є залучення діючих морських фахівців до аналізу кейсів, заснованих на реальних подіях [2].

Викладання математичних основ судноводіння – це не просто курс формул і теорем, а важливий елемент професійного становлення майбутнього судноводія. Без ґрунтовної математичної підготовки неможливе впевнене виконання навігаційних обчислень, особливо в умовах цифровізації та високої відповідальності.

Сучасні виклики потребують нових підходів: міждисциплінарної інтеграції, впровадження цифрових технологій, орієнтації на практику, підвищення якості викладання та рівня мотивації студентів. Лише за таких умов можна підготувати повноцінного фахівця, здатного приймати обґрунтовані рішення в складних морських ситуаціях XXI століття [3].

Висновки. Отже, викладання математичних основ судноводіння є надзвичайно важливим елементом професійної підготовки майбутніх судноводіїв, що безпосередньо впливає на безпеку мореплавства, ефективність навігаційної діяльності та відповідність міжнародним стандартам. Аналіз існуючих підходів засвідчив, що попри наявність методичних розробок і впровадження окремих інновацій, навчальний процес все ще стикається з низкою серйозних труднощів. Серед них – недостатня інтеграція математики у професійний контекст, формальний характер вивчення багатьох тем, а також відірваність навчального матеріалу від реальних потреб судноводіння.

Для розв'язання зазначених проблем необхідно посилити практико-орієнтований підхід до викладання, розвивати міждисциплінарні зв'язки між математикою й профільними курсами, застосовувати цифрові симулятори та кейс-методи, які імітують професійну діяльність. Крім того, слід переглянути зміст навчальних програм з акцентом на прикладні аспекти математики, що відповідають сучасним вимогам морської галузі та стандартам.

Важливим напрямом є також підвищення кваліфікації викладачів і формування в курсантів стійкої мотивації до вивчення математики через усвідомлення її ключової ролі у майбутній професії.

У перспективі особливої актуальності набуває створення єдиних методичних платформ і ресурсів, які забезпечать системний і сучасний підхід до навчання математики в морських навчальних закладах. Лише комплексний підхід дозволить досягти високого рівня підготовки фахівців, здатних упевнено й грамотно розв'язувати навігаційні завдання в умовах сучасного мореплавства XXI століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Математичні основи судноводіння. URL: https://www.researchgate.net/publication/368663220_Matematicni_osnovi_sudnovvodinnaMathematical_foundations_of_navigation (дата звернення: 17.05.2025).

2. Формування математичних знань у майбутніх судноводіїв. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2684 (дата звернення: 17.05.2025).

3. Сучасні методи математичної підготовки майбутніх судноводіїв. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1482 (дата звернення: 17.05.2025).

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИКА ТА АСТРОНОМІЯ)» ТА «ПРИКЛАДНА ФІЗИКА»

INNOVATIVE PRODUCTS DEVELOPMENT AS A RESULT OF STEM APPROACH IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROGRAMS «SECONDARY EDUCATION (PHYSICS AND ASTRONOMY)» AND «APPLIED PHYSICS»

УДК 378.093.5.011.3-051:[373.5:(52+53)]:37.091.313
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.15

Андрєєв А.М.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри загальної
та прикладної фізики
Запорізького національного
університету

Дуда Є.В.,
канд. фіз.-мат. наук,
ст. викладач кафедри загальної
та прикладної фізики
Запорізького національного
університету

Яновський О.С.,
канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри загальної
та прикладної фізики
Запорізького національного
університету

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх фізиків та вчителів фізики та астрономії до організації взаємодії між суб'єктами творчого середовища під час виконання інноваційних STEM-проєктів. Головна мета цієї роботи – висвітлити авторський підхід щодо формування у здобувачів освіти досвіду здійснення інноваційної діяльності та керівництва учнівськими STEM-проєктами, що реалізований в Запорізькому національному університеті, а також проілюструвати результати цього підходу на прикладі створення інноваційного продукту «Анемометр».

Для формування у здобувачів вищої освіти здатностей до здійснення інноваційної діяльності, до впровадження засад STEM-освіти як одного з пріоритетних напрямів модернізації сучасної природничої освіти запропоновано цілеспрямовано залучати студентів до виконання інноваційних проєктів (під час вивчення деяких дисциплін, в межах роботи творчих груп, під час виробничої та педагогічної практик). В процесі роботи над інноваційним проєктом майбутні фізики набувають досвіду реалізації основних етапів інноваційної діяльності (від постановки проблеми до апробації отриманих результатів), який майбутні вчителі фізики та астрономії також будуть використовувати у подальшій педагогічній діяльності для організації пошукової роботи з учнями.

Описаний в статті інноваційний продукт «Анемометр» є прикладом результату виконання здобувачами освіти інноваційних проєктів, що засвідчує ефективність впровадження STEM-підходу в освітні програми «Середня освіта (Фізика та астрономія)» та «Прикладна фізика». Зазначений пристрій має практичну значущість для галузей: фізичного експерименту; метеорологічних досліджень на наземних метеостанціях, в навігації – для визначення напрямку та величини швидкості удаваного, істинного та курсового вітру; системи автоматичного регулювання робочих параметрів вітроенергетичних установок.

Ключові слова: *STEM-підхід в освіті, творче середовище, інноваційна діяльність, підготовка майбутнього фізика, підготовка майбутнього вчителя фізики та астрономії, освітня програма «Середня освіта (Фізика та астрономія)», освітня програма «Прикладна фізика», інноваційний продукт, анемометри.*

The paper deals with the problem of the training of future physicists and physics and astronomy teachers to organize cooperation between subjects of the creative environment during the implementation of innovative STEM projects. The main goal of this work is to highlight the author's approach for formation in future physicists and physics and astronomy teachers' experience in implementing of innovative activities and managing student STEM projects, which was implemented at Zaporizhzhia National University, and to illustrate the results of this approach using the example of creation of innovative product "Anemometer".

To develop the abilities of higher education students to implement innovative activities and the principles of STEM education as one of the priority areas for the modernization of modern natural science education, it is proposed to purposefully involve students in the implementation of innovative projects (during the study of certain disciplines, within the work of creative groups, during industrial фтвredagogical practice). During realization of innovative project, future physicists gain experience in implementing all the main stages of innovative activity (from problem formulation to testing the obtained results), according to which future physics and astronomy teachers will organize research work with pupils in their further pedagogical activities.

The innovative product "Anemometer" described in the article is an example of the result of the implementation of such innovative projects by higher education students, which demonstrates the effectiveness of implementing the STEM approach in the educational programs «Secondary education (Physics and astronomy)» and «Applied physics». The specified device has practical significance for the following fields: physical experiment; meteorological research at ground weather stations, in navigation.

Key words: *STEM approach in education, creative environment, innovative activity, training of future physicist, training of future physics and astronomy teachers, educational program "Secondary Education (Physics and Astronomy)", educational program "Applied physics", innovative product, anemometers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У Концепції Нової української школи [7] зазначається про необхідність формування навичок наукової діяльності та винахідництва. Розв'язанню цього завдання сприяє STEM-підхід в освіті (STEM: S – Science, T – Technology, E – Engineering, M – Mathematics) [8]. Його важливими перевагами є можливість залучення здобувачів освіти до розв'язування практичних проблем у широкій міждисциплінарній предметній галузі. Часто така діяльність реалізується у формі виконання проєктів.

Творчі проєкти – результат роботи не лише самих учнів. Велика роль у їх створенні належить *творчому середовищу*, що об'єднує всіх учасників (вчителі, батьки, наукові консультанти, представники підприємств та ін.) навколо особистості учня. Успішність учнівської інноваційної діяльності залежить від здатності вчителя організовувати таке середовище та здійснювати відповідний супровід учнів. Тож важливою є *проблема* формування у майбутніх вчителів (зокрема, вчителів фізики та астрономії) здатності організовувати інноваційну діяльність учнів в освітньому процесі, а також здійснювати педагогічний супровід учня на всіх етапах цієї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки майбутнього фізика та вчителя фізики до використання інноваційних методів у подальшій професійній діяльності, організації творчого пошуку здобувачів освіти у навчанні фізики присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених-методистів. Зокрема, проблема впровадження інноваційних технологій навчання фізики досліджена в роботі О. І. Іваницького [5]. Різні аспекти активізації творчої діяльності учнів та розвитку їх творчого мислення у процесі навчання фізики досліджували А. А. Давиденко [4] (запропонував методичну систему розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики на основі моделі повного циклу творчості), Б. Г. Кремінський [6] (досліджені засади роботи з інтелектуально обдарованою учнівською та студентською молоддю), Р. І. Швай [9] (робота присвячена розвитку креативності учнів у процесі навчання фізики) та інші вчені-методисти. У роботі [10] (L. Atkins, I. Salter) описано метод навчання майбутніх фахівців у процесі розроблення та створення моделей невідомих об'єктів, проєктування експерименту та обговорення результатів. У дослідженні [11] (Carli M., Pantano O.) розглянуто аспекти підготовки вчителів фізики у процесі виконання практичних (експериментальних) робіт з учнями. У статті [12] (E. Etkina, B. Gregorcic, S. Vokos) досліджуються підходи до набуття майбутніми вчителями фізики особистого досвіду професійної діяльності (зокрема, ознайомлення здобувачів освіти з найкращими зразками педагогічної діяльності, занурення їх до професійного середовища, використання різних форм наставництва).

Попри численні дослідження різних аспектів підготовки майбутніх фізиків та вчителів фізики та астрономії до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, на сьогодні маловивченою залишається проблема набуття ними досвіду організації інноваційної (винахідницької, дослідницької) діяльності під час навчання фізики та астрономії, досвіду педагогічного супроводження учнів на різних етапах цієї діяльності.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – висвітлити авторський підхід щодо формування у здобувачів вищої освіти, що проходять підготовку за освітніми програмами «Середня освіта (Фізика та астрономія)» та «Прикладна фізика» досвіду здійснення інноваційної діяльності та керівництва STEM-проєктами, що реалізований в Запорізькому національному університеті (ЗНУ), а також проілюструвати результати цього підходу на прикладі створення інноваційного продукту «Анемометр».

Виклад основного матеріалу статті. Проблема організації інноваційної діяльності учнів та студентів була предметом тривалих (понад 20 років) досліджень одного з авторів (А. М. Андрєєва). Результатом їх узагальнення стала технологія супроводження учнів під час створення інноваційних STEM-проєктів [1]. У цій технології розглянуті особливості керівництва творчою діяльністю здобувачів освіти, зокрема, наведені психолого-педагогічні засади їх супроводження під час виконання таких проєктів. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності в освітньому процесі були висвітлені в авторській монографії [2]. Результати цих досліджень колектив авторів впровадив в освітніх програмах «Середня освіта (Фізика та астрономія)» та «Прикладна фізика» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, що реалізуються в ЗНУ. Зокрема, в освітньому процесі передбачені такі напрями квазіпрофесійної діяльності студентів:

− виконання інноваційних проєктів під час вивчення деяких дисциплін (освітня програма «Середня освіта (Фізика та астрономія)»: «Технологія реалізації STEM-підходу у навчанні фізики та астрономії», «Організація навчальних досліджень з фізики та астрономії», «Технологія організації винахідницької діяльності учнів з фізики та астрономії» та ін.; освітня програма «Прикладна фізика»: «Методологія та організація наукових досліджень», «Сучасні методи дослідження матеріалів»);

− залучення під час виробничої (педагогічної) практики студентів спеціальності «Прикладна фізика» до виконання інноваційних проєктів, а студентів спеціальності «Середня освіта (Фізика та

астрономія)» – до керівництва науково-дослідною роботою учнів;

− організація роботи студентських творчих груп. Цей напрям передбачає виконання інноваційних проєктів, які потім представляються на конференціях та конкурсах різного рівня.

В процесі роботи над інноваційним проєктом здобувачі освіти набувають досвіду реалізації основних етапів інноваційної діяльності (від постановки проблеми до апробації отриманих результатів). Зокрема, цей досвід майбутні вчителі будуть застосовувати у подальшій педагогічній діяльності для організації пошукової роботи з учнями.

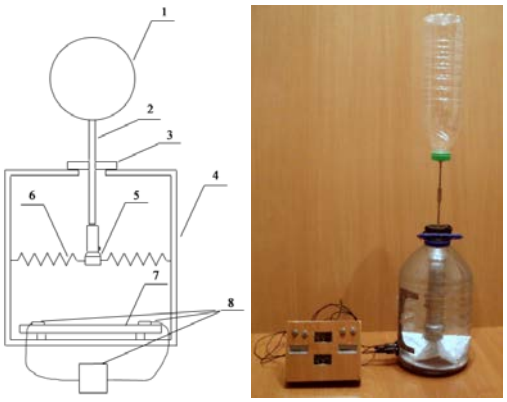
Різновидами інноваційних продуктів – результатів виконання інноваційних проєктів – можуть бути *технічні рішення,* що мають практичне значення для техніки (в нашій практиці такими рішеннями були винаходи студентів: «Хвильова енергетична установка», «Геліоустановка», «Вітродвигун», «Індукторний електрогенератор» та багато інших); *дидактичні засоби* (зокрема, демонстраційні пристрої, макети; програмні продукти); *методи й форми* STEM-орієнтованого навчання (наприклад, авторські конкурси, маршрути наукового туризму для популяризації STEM-дисциплін, цикли творчих задач). Зазвичай, навіть суто технічні інноваційні продукти студентів можна застосовувати у педагогічному процесі як дидактичні засоби (наприклад, для використання в демонстраційному експерименті; для створення тематичного циклу теоретичних та/або експериментальних задач).

Як ілюстрація впровадження STEM-підходу в ЗНУ в процес підготовки майбутніх фізиків та вчителів фізики та астрономії розглянемо один з його результатів – інноваційний продукт «Анемометр». Над розробленням цього технічного рішення працювала творча група, учасниками якої були здобувачі освіти (учні та студенти). Також на різних етапах виконання проєкту долучалися викладачі, патентні повірені, експерти-консультанти та інші.

Інноваційний проєкт «Анемометр». Прилади для вимірювання швидкості вітру (або взагалі газових потоків) називаються *анемометрами* (від грецької *anemos* – вітер, та *metreo* – вимірювання). Вони використовуються для метеорологічних досліджень на метеостанціях, в навігації (зокрема, на суднах); для спостережень під час вивчення астрономії, географії; як елемент системи автоматичного регулювання частити обертання вітроенергетичних установок та в інших пристроях.

Творчій групі було запропоновано розробити анемометр, який можна використовувати для метеорологічних (на метеостанціях) та навчальних (під час вивчення курсів фізики та астрономії) спостережень, та який би був позбавлений недоліків вже існуючих пристроїв аналогічного призначення. Цими недоліками є, наприклад, відсутність можливості одночасного визначення швидкості та напрямку вітру за допомогою одного пристрою; неможливість або складність здійснення цифрової обробки результатів, що також ускладнює зберігання даних, отриманих із датчика; знижена точність вимірювання через чималу кількість механічних з'єднань.

Конструкція анемометра. Першим кроком у розв'язанні окресленого завдання було використання природного аналогу у конструкції анемометра. Відомо, що рослина, яка хитається вітром (комиш, тополя тощо), здатна витримувати навіть штормові вітри. Зі збільшенням швидкості вітру кут нахилу рослини збільшується, а напрямок її нахилу «автоматично» змінюється залежно від напряму вітру. Цю ідею було використано творчим колективом за співавторства учня 11 класу Запорізького багатопрофільного ліцею № 99 Олександра Оленєва у винаході під назвою «Анемометр» (патент України № 43782 [3]). Датчиком швидкості вітру в цьому винаході є парус – легка куля, що нерухомо закріплена на одному з кінців стрижня, на іншому його кінці закріплене джерело світла, яке випромінює спрямований на реєструючий пристрій пучок світла (рис. 1).



а) б)

Рис. 1. Прототип анемометра: а) схема пристрою: 1 – парус, 2 – стрижень, 3 – еластична та герметична накладка, 4 – ударостійкий циліндричний корпус, 5 – спрямоване джерело світла, 6 – пружини, 7 – підставка для реєструючої частини, 8 – реєструючий пристрій; б) діюча модель

За відсутності вітру стрижень з кулею займає рівноважне вертикальне положення. При виникненні вітру повітряний потік чинить тиск на парус. Що більшою є швидкість вітру, то більшим стає кут відхилення стрижня від вертикального положення. Центр мас поворотної частини пристрою (стрижень з парусом та джерелом світла) знаходиться поблизу осі її обертання – місця проходження стрижня крізь накладку. Тож положення рівноваги поворотної частини визначається рівністю моментів сили тиску

повітря та сили пружності пружин. Площина відхилення стрижня визначається напрямом вітру.

Розглянута вище принципова схема анемометра (прототипу) була згодом вдосконалена зміною принципу створення моменту сили, що протидіє моменту сили вітру. Той факт, що напрямок вітру може становити різні кути із напрямками пружин, призводить до ускладнення кінцевої формули, що пов'язує швидкість вітру та кут, на який відхиляється джерело світла. У вдосконаленій (безпружинній) конструкції анемометра (рис. 2) моменту сили вітру протидіє момент сили тяжіння поворотної частини пристрою. Для цього в конструкції поворотної частини передбачено тягарець, який можна фіксувати в потрібному місці стрижня. Завдяки тягарцю можна змінювати положення центра тяжіння поворотної частини пристрою, а, отже, й регулювати момент сили тяжіння, що повертає стрижень у вертикальне положення за відсутності вітру.

Теоретичне дослідження пристрою. Етап теоретичного дослідження запропонованого рішення був пов'язаний із розв'язанням творчою групою низки задач.

1. Пошук аналітичної залежності зміни кута відхилення φ стрижня (від вертикального положення) за зміни швидкості v вітру $\varphi = \varphi(v)$.

Для розв'язання цієї задачі напишемо умову рівноваги поворотної частини анемометра за умови, що вісь обертання стрижня проходить через центр мас системи «парус – стрижень – джерело світла»:

$$F_1 L cos\varphi = F_2 l sin\varphi, \qquad (1)$$

де F_1 – сила, що діє з боку повітря на парус; L – відстань від центру паруса до осі обертання стрижня; F_2 – сила тяжіння, що діє на тягарець; l –відстань від центру мас тягарця до осі обертання стрижня; φ – кут нахилу стрижня від вертикалі.

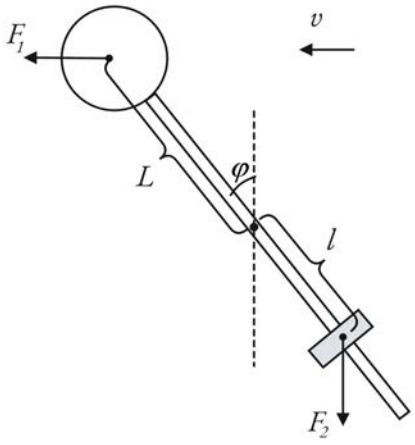


Рис. 2. Схема поворотної частини та діючих на неї сил

у безпружинному анемометрі

Сили F_1 та F_2 визначаються так:

$$F_1 = C \cdot \frac{1}{2}\rho v^2 S, \qquad (2)$$

де C – коефіцієнт аеродинамічного опору паруса; v – швидкість вітру; S – площа поперечного перерізу паруса; ρ – густина повітря.

$$F_2 = mg, \qquad (3)$$

де m – маса тягарця; g – прискорення вільного падіння.

Виходячи з (1), момент сили, що повертає стрижень у безпружинній схемі анемометра у початкове положення, буде залежати лише від кута нахилу головної осі. Співвідношення між швидкістю вітру та кутом нахилу стрижня буде мати такий вигляд:

$$v^2 = \frac{2mgl}{C\rho SL} tg\varphi, \qquad (4)$$

2. Розрахунок шкали анемометра (визначення способу її градуювання).

Нехай параметри конструкції анемометра підібрані таким чином, що при вимірюваннях швидкості вітру в заданому діапазоні, кут нахилу стрижня є малим, тож виконується співвідношення $tg\varphi \approx \varphi$. Тоді швидкість вітру можна визначити за такою наближеною формулою:

$$v = \sqrt{\frac{2mgl}{C\rho SL}}\varphi. \qquad (5)$$

Градуювання шкали анемометра здійснюється відповідно до формули (5). Вимірювання може здійснюватися як в дистанційному (цифровому), так і візуальному форматах. На рис. 3 наведений зразок шкали для візуального спостереження. Відлік напрямку вітру відбувається за румбовою системою ділення горизонту (N, E, S, W – головні румби; NE, SE, SW, NW – четвертні румби; між четвертними та головними розташовані трилітерні румби – NNE, ENE, ESE, SEE та ін.). Для більш точного вимірювання напрямку вітру на шкалі анемометра можна також розмістити кругову або напівкругову кутову шкалу. Вимірювання величини швидкості вітра відбувається за системою концентричних кіл: кожне коло відповідає певному значенню швидкості (на рис. 3 максимальна межа вимірювання швидкості вітру складає 5 м/с).

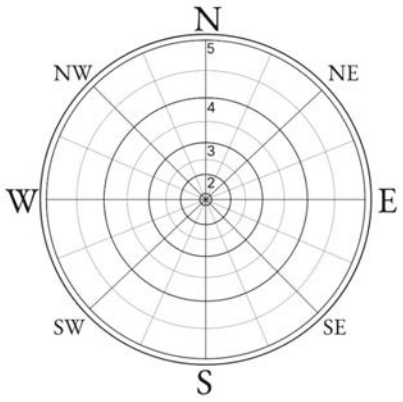


Рис. 3. Приклад шкали запропонованого анемометра: величина швидкості вітру подана у м/с; напрямок вітру визначається за румбовою системою ділення горизонту

3. Визначення відстані від осі обертання стрижня до центра мас поворотної частини анемометра (системи «парус – стрижень – джерело світла»), за якої виконується умова мализни куту повороту φ стрижня.

Наведена схема анемометра дозволяє встановити декілька точок кріплення тягарця на стрижні. Зміна його положення дозволяє налаштовувати пристрій на вимірювання швидкості вітрів у різних діапазонах. З'ясуємо, яким має бути мінімальне значення відстані $l_{\min}$ для того, щоб анемометр із заданими параметрами міг вимірювати швидкість вітру в діапазоні від 0 до $v_{\max}$ із використанням формули (5). Припустимо, що максимальне допустиме значення відхилення від положення рівноваги становить 10^{o} – в цьому випадку відносне відхилення величини кута від величини його тангенсу буде близьким до 1%. Відхилення на такий кут має відповідати максимальній швидкості вітру. В табл. 1 наведені значення $l_{\min}$, розраховані для анемометра з такими параметрами: S = 0,0126 м^2, L = 0,2 м, m = 0,5 кг, C = 0,7.

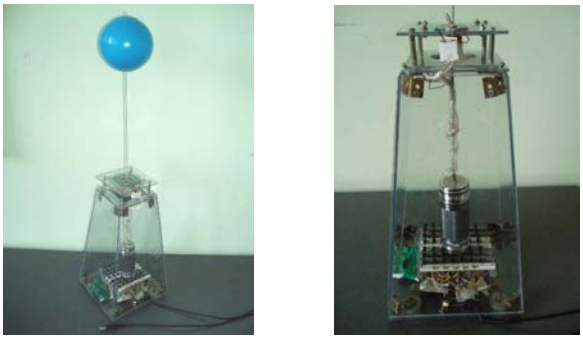
Таблиця 1

Виконання припущення щодо малого кута нахилу стрижня анемометра

№	Максимальна швидкість вітру $v_{\max}$, м/с	Мінімальна відстань між тягарцем та віссю обертання $l_{\min}$, м
1	10	0,13
2	15	0,3
3	20	0,53

Діюча модель анемометра. Експериментальний зразок пристрою, який можна використовувати на практиці, наведено на рис. 4. У його реєструючій частині було використано матрицю від цифрової фотокамери. Через те, що матриця містить велику кількість пікселів, точність визначення положення пучка світла від рухомого світловода значно підвищується (а, отже, підвищується точність визначення швидкості й напрямку вітру). Важливим є те, що сигнал, отриманий з датчика, є електричним. Це дозволяє реалізувати дистанційний режим вимірювання, значно спрощує зв'язок між частинами системи регулювання, наприклад, вітроенергетичної установки; підвищує точність вимірювання; уможливлює зберігання даних, отриманих з датчика, а також цифрову обробку результатів вимірювання.

Апробація пристрою. Інноваційний продукт «Анемометр» пройшов експертну оцінку на міжнародних та всеукраїнських фізико-технічних конкурсах [1]. Зокрема, на *Міжнародному конкурсі науково-технічної творчості школярів Intel ISEF–2009* (травень 2009 р., м. Рено, штат Невада, США) розробка посіла *ІІІ місце* у секції «Фізика та астрономія», а також здобула перемогу ще в декількох номінаціях (*Перша премія* Американської метеорологічної асоціації, *Друга премія* Американської асоціації інтелектуальної власності). На державному етапі *Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України* (травень 2009 р., м. Київ) робота Олександра Оленєва «Датчик швидкості вітру для системи регулювання робочих параметрів вітроелектроустановок» була відзначена *дипломом другого ступеня* на відділенні «Технічні науки» (секція «Електроніка та приладобудування»).



а) б)

Рис. 4. Експериментальний зразок анемометра (розробник: Олександр Оленєв): а) загальний вигляд; б) реєструюча частина приладу

Розроблений анемометр дозволяє вимірювати швидкість вітру незалежно від його напрямку, знаходити цей напрямок та надсилати результат у вигляді електричного сигналу до реєструючого пристрою. Основними галузями використання розробленого анемометра є такі:

– *фізичний експеримент* (зокрема, під час вивчення аеродинаміки в курсі фізики; під час астрономічних спостережень);

– *метеорологічні дослідження* на наземних метеостанціях, в навігації – для визначення напрямку та величини швидкості вітру: удаваного (відносно судна, що рухається), істинного (відносно нерухомого судна) та курсового (уявного вітру, що в чистому вигляді спостерігається на рухомому судні за умови повного штилю на морі);

– *системи автоматичного регулювання* робочих параметрів вітроенергетичних установок (анемометр в цьому випадку використовується як датчик швидкості вітру, що надсилає результат вимірювання – електричний сигнал до реєструючого органу вітроенергетичної установки).

Висновки. Впровадження STEM-підходу в освітні програми за спеціальністю «Прикладна фізика» дозволяє розкрити проблематику деяких питань фізики, запровадити елементи квазіпрофесійної діяльності, на практиці ознайомити здобувачів освіти з елементами дослідництва та наукового пошуку.

Для формування у здобувачів освіти спеціальності «Середня освіта (Фізика та астрономія)»

здатностей до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, до впровадження засад STEM-освіти як одного з пріоритетних напрямів модернізації сучасної природничої освіти запропоновано цілеспрямовано залучати здобувачів освіти до виконання інноваційних проєктів (під час вивчення деяких дисциплін, в межах роботи творчих груп, під час педагогічної практики). В процесі роботи над інноваційним проєктом майбутні вчителі фізики та астрономії набувають досвіду реалізації основних етапів інноваційної діяльності (від постановки проблеми до апробації отриманих результатів), за якими у подальшій своїй педагогічній діяльності організовуватимуть пошукову роботу з учнями.

Описаний в статті інноваційний продукт «Анемометр» є результатом виконання здобувачами освіти інноваційних проєктів, що засвідчує ефективність впровадження STEM-підходу у процес підготовки майбутніх фізиків та вчителів фізики та астрономії. Зазначений пристрій має практичну значущість для галузей: *фізичного експерименту*; *метеорологічних досліджень* на наземних метеостанціях, в навігації – для визначення напрямку та величини швидкості удаваного, істинного та курсового вітру; *системи автоматичного регулювання* робочих параметрів вітроустановок.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані з впровадженням в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізики та астрономії форм діяльності, пов'язаної з педагогічним супроводженням учнів під час виконання інноваційних STEM-проєктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрєєв А. М., Андрєєва О. А. Технологія супроводження учнів під час створення інноваційних STEM-проєктів: навчально-методичний посібник. Одеса : Олді+, 2025. 126 с.

2. Андрєєв А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.

3. Анемометр: пат. 43782 Україна: МПК G01W1 1/00, G01P 5/00, G01P 5/02. № u200904339; заявл. 30.04.2009; опубл. 25.08.2009, Бюл. № 16.

4. Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи) : монографія. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2004. 264 с.

5. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 43 с.

6. Кремінський Б. Г. Теорія і практика роботи з інтелектуально обдарованою учнівською і студентською молоддю з фізики : монографія. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. 421 с.

7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: http://surl.li/hoha (дата звернення: 15.05.2025).

8. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету міністрів України від 05.08.2020 р. № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 31.08.2024).

9. Швай Р. І. Теоретико-методичні засади розвитку креативності учнів у процесі навчання фізики : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. 348 с.

10. Atkins L., Salter I. Engaging future teachers in having wonderful ideas. *Recruiting and Educating Future Physics Teachers: Case Studies and Effective Practices*. 2015. American Physical Society. P. 199–212. URL: https://www.phystec.org/webdocs/EffectivePracticesBook.cfm (last accessed: 20.05.2025).

11. Carli M., Pantano O. Collaborative physics teachers: Enhancing the use of the laboratory through action research in a community of learners. *Physical Review Physics Education Research*. 2023. Vol. 19. № 2. DOI: https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020162.

12. Etkina E., Gregorcic B., Vokos S. Organizing physics teacher professional education around productive habit development: A way to meet reform challenges. *Physical Review Physics Education Research*. 2017. Vol. 13. № 1. DOI: https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.010107.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН
RESILIENCE OF PERSONALITY AS AN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON

УДК 37.015.3:159.923
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.16

Безгинський Ю.С.,
канд. юрид. наук,
студент І курсу
Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У статті визначено актуальність дослідження феномену резильєнтності як необхідної якості особистості в сучасному світі, що характеризується постійними кризами, викликами війни, емоційним виснаженням, інформаційним перевантаженням і турбулентністю соціальних процесів. Проаналізовано резильєнтність особистості як складне, міждисциплінарне явище, що розглядається крізь призму різних наукових підходів – історичного, психологічного, соціологічного, педагогічного, управлінського, нейробіологічного, генетико-середовищного та цифрового. Підкреслено, що багатовимірне бачення резильєнтності дозволяє глибше зрозуміти її природу й відкриває перспективи для цілісного педагогічного впливу, спрямованого на розвиток особистості, здатної адаптуватися, зберігати внутрішній баланс і діяти ефективно в умовах викликів сучасності.

Визначено, що резильєнтність є не лише індивідуальною характеристикою, а й соціально та культурно зумовленим конструктом, який формується в динамічній взаємодії особистості з середовищем. Підкреслено значення внутрішніх ресурсів особистості, таких як саморегуляція, емоційна стабільність, рефлексивність, а також зовнішніх факторів підтримки – сім'ї, громади, освіти, цифрових інструментів. Особливу увагу приділено ролі освіти та виховання в розвитку життєстійкості, зокрема через формування моральної свідомості, критичного мислення, відповідальності, здатності до співпереживання та конструктивного розв'язання проблем. Аналізуються праці українських дослідників (І. Бех, І. Зязюн, С. Максименко, О. Савченко, Н. Побірченко та ін.), а також зарубіжних учених (A. Masten, R. Feldman, M. Ungar, J. Belsky, B. Northouse, V Frankl, E. Grotberg та ін.), що дозволяє комплексно осмислити механізми формування та прояву резильєнтності в сучасному світі. Висвітлено перспективи подальших досліджень у контексті викликів цифровізації, воєнних дій, соціальної нестабільності. Отримані результати можуть стати підґрунтям для розробки програм розвитку резильєнтності в системі освіти, соціальній роботі, психолого-педагогічному супроводі.

Ключові слова: *резильєнтність, життєстійкість, підходи, адаптація, особистість, освіта, цифрова компетентність.*

The article highlights the relevance of studying the phenomenon of resilience as an essential personal quality in today's world, characterized by ongoing crises, war-related challenges, emotional exhaustion, information overload, and the turbulence of social processes. Resilience is analyzed as a complex interdisciplinary construct viewed through multiple scientific lenses – historical, psychological, sociological, pedagogical, managerial, neurobiological, genetic-environmental, and digital. The study emphasizes that a multidimensional understanding of resilience allows for a deeper insight into its nature and opens prospects for comprehensive pedagogical influence aimed at developing individuals capable of adapting, maintaining inner balance, and acting effectively in the face of modern challenges.

The research outlines that resilience is not only an individual trait but also a socially and culturally shaped construct formed through dynamic interaction with the environment. Particular emphasis is placed on internal personal resources such as self-regulation, emotional stability, and reflexivity, as well as external support factors including family, community, education, and digital tools. The critical role of education and upbringing in fostering resilience is underscored – especially through the development of moral awareness, critical thinking, responsibility, empathy, and constructive problem-solving. The works of Ukrainian scholars (I. Bekh, I. Zyazyun, S. Maksymenko, O. Savchenko, N. Pobirchenko, and others) and foreign researchers (A. Masten, R. Feldman, M. Ungar, J. Belsky, B. Northouse, V. Frankl, E. Grotberg, among others) are analyzed, providing a comprehensive understanding of the mechanisms underlying the development and manifestation of resilience in the modern world. The article also outlines future research prospects in the context of digitalization, military conflict, and social instability. The findings may serve as a foundation for developing resilience-enhancement programs in education, social work, and psychological-pedagogical support.

Key words: *resilience, hardiness, approaches, adaptation, personality, education, digital competence.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується постійними кризами, викликами війни, емоційним виснаженням, інформаційним перевантаженням і турбулентністю соціальних процесів, зростає потреба у формуванні особистості, здатної протистояти стресу, зберігати психологічну рівновагу та ефективно діяти в умовах невизначеності. У цьому контексті поняття резильєнтності (життєстійкості) набуває особливої актуальності як міждисциплінарний феномен. Його дослідження виходить за межі психології й охоплює педагогіку, соціологію, біологію, філософію, управління, медицину та інші галузі знань.

Для педагогіки розгляд резильєнтності має особливе значення, оскільки пов'язаний із формуванням таких рис, як стійкість, самоконтроль, віра у власні сили, здатність до самовідновлення й адаптації – як у педагогів, так і у здобувачів освіти. Сучасна освітня практика вимагає не лише високих професійних знань, а й готовності діяти в умовах кризи, нестабільності, емоційного тиску.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія наукового вивчення резильєнтності починається у 1970-х роках, коли N. Garmezy [1], M. Rutter [2] і A. Masten [3] розпочали дослідження дітей, які зростали в умовах значної психосоціальної

депривації, але при цьому демонстрували успішну адаптацію. Подальше формування концепції резильєнтності відбувалося в контексті психології розвитку, нейропсихології та соціальної педагогіки, з акцентом на внутрішні ресурси, емоційну регуляцію та вплив середовища. Значний внесок у її осмислення зробили гуманістичні психологи – C. Rogers [4], який підкреслював роль самоактуалізації, та A. Maslow [5], який розглядав резильєнтність як умову реалізації особистісного потенціалу.

Серед українських науковців, які аналізували питання формування стійкості, адаптації та розвитку внутрішніх ресурсів особистості, слід згадати І. Зязюна [6], О. Савченко [7], І. Беха [8], Г. Балла [9], які торкалися тем духовної та моральної стійкості, суб'єктності, психологічного самоконтролю, професійного зростання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу до феномена резильєнтності в сучасній психології, педагогіці та суміжних науках, існує проблемне поле, що потребує подальшого теоретичного осмислення. Зокрема, недостатньо розроблені:

− міждисциплінарні підходи до цілісного розуміння резильєнтності особистості;

− механізми формування стійкості в освітньому просторі, особливо в мінливих умовах;

− педагогічні умови, що сприяють розвитку резильєнтності у здобувачів освіти;

− зв'язок між професійною стійкістю педагогів та їхньою резильєнтною поведінкою;

− роль цифрового середовища у трансформації змісту і проявів життєстійкості та ін.

Саме ці аспекти становлять дослідницький інтерес і зумовлюють необхідність інтеграції різних наукових підходів для формування цілісного бачення розв'язання порушеної проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в здійсненні міждисциплінарного аналізу феномену резильєнтності особистості з позицій історичного, психологічного, соціологічного, управлінського, педагогічного, філософського, біопсихологічного та цифрового підходів.

У межах поставленої мети передбачається виконання таких завдань:

− охарактеризувати наукові підходи до розуміння поняття «резильєнтність особистості» у контексті різних наукових галузей;

− виявити теоретичні й прикладні аспекти формування стійкості особистості в педагогічній практиці;

− проаналізувати досвід українських і зарубіжних дослідників у галузі резильєнтності;

− визначити перспективні напрями розвитку міждисциплінарних досліджень з цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу. Історичне осмислення феномена резильєнтності ґрунтується на аналізі здатності людини зберігати стійкість упродовж різних історичних епох, часто в умовах соціальних потрясінь, воєн, економічних криз і культурних змін. Ще в середині XX століття науковці почали фіксувати феномен позитивної адаптації дітей, які, попри складні життєві обставини (бідність, травми, сирітство), демонстрували успішну соціалізацію та внутрішню силу.

Вагомий внесок у розробку теоретичних засад резильєнтності зробили представники американської психологічної школи – N. Garmezy, M. Rutter, A. Masten, які розглядали життєстійкість як прояв внутрішніх ресурсів у взаємодії з підтримувальним середовищем [1, с. 220; 2, с. 316; 3, с. 227].

У подальшому історичний розвиток бачення резильєнтності відбувався під впливом гуманістичної філософії та психології. Погляди C. Rogers і A. Maslow сформували підґрунтя для розуміння особистості як активного суб'єкта, здатного до самоактуалізації й внутрішнього зростання у складних умовах [4, с. 115–117; 5, с. 382].

Поряд із зарубіжними науковцями значну роль відіграли українські дослідники, які вивчали духовну й моральну стійкість особистості в історичному контексті. Зокрема, І. Зязюн акцентував на значенні духовної культури як чинника професійної самореалізації й опору в умовах викликів [6, с. 45]. О. Савченко у своїх педагогічних працях підкреслювала важливість виховання працелюбності, наполегливості та самодисципліни як передумов внутрішньої сили [7]. І. Бех і Г. Балл досліджували формування моральної автономії, здатності до саморегуляції та стійкості в контексті соціально-історичних змін [8, с. 130; 9, с. 98].

Отже, історичний підхід демонструє еволюцію уявлень про стійкість особистості – від інстинктивної здатності до виживання до усвідомленої морально-психологічної сили, що формується в процесі історичного й культурного розвитку.

У межах психологічної науки резильєнтність розглядається як динамічний процес позитивної адаптації, що забезпечується через взаємодію індивідуальних ресурсів особистості з чинниками навколишнього середовища. Згідно з дослідженнями A. Masten, стійкість – це не виняткова здатність, а природний процес, який вона назвала «звичайною магією» повсякденного функціонування у відповідь на стрес [3, с. 227].

Вагомий внесок у психологічне осмислення поняття зробила E. Grotberg, яка запропонувала трьохкомпонентну модель резильєнтності: «I Am – I Have – I Can» (Я є – Я маю – Я можу), що визначає внутрішні ресурси, підтримку ззовні та здатність до дії [10, с. 25]. Ця модель особливо актуальна для дитячої психології та системи виховання.

Серед інших авторів, які значно вплинули на розвиток психологічного розуміння резильєнтності, слід виділити R. Feldman, яка наголошує на

нейропсихологічних аспектах стійкості, зокрема на ролі емоційної взаємодії, префронтальної активності та регуляції афекту в умовах стресу [11, с. 4]; представників позитивної психології – M. Seligman, C. Peterson, S. Lopez, які розглядали резильєнтність як основу психологічного благополуччя, пов'язану з оптимізмом, надією та розвитком сильних сторін особистості.

Серед українських учених психологічні основи життєстійкості розкрито у працях С. Максименка, який вивчав когнітивну мобільність, емоційну саморегуляцію та ціннісно-смислову сферу в умовах кризи [12]; І. Беха, який розглядав резильєнтність як прояв моральної зрілості та відповідального самовизначення [8]; Н. Побірченко, яка аналізувала психологічну стійкість педагогів у професійному середовищі та шляхи її підтримки [13].

Отже, психологічний підхід фокусується на внутрішніх механізмах саморегуляції, емоційній стійкості, самооцінці, мотивації, здатності до рефлексії – усіх тих чинниках, які забезпечують здатність особистості долати труднощі та зберігати функціональність у кризових ситуаціях.

Соціологічне бачення резильєнтності ґрунтується на уявленні про особистість як суб'єкта, що формується в постійній взаємодії з соціальним середовищем. Тут життєстійкість трактується не лише як внутрішня властивість, а й результат доступу до ресурсів, наявності підтримки, належності до соціальних груп та інституцій.

Одним із провідних представників цього підходу є M. Ungar, який запропонував екологічно-соціальну модель резильєнтності, де ключову роль відіграють не індивідуальні характеристики, а якість соціального середовища: сім'ї, громади, школи, культури [14, с. 12]. Він доводить, що стійкість виникає тоді, коли особа має зовнішні ресурси, які вона здатна використати через активну участь, соціальні ролі та підтримку.

Подібну позицію займає S. Luthar, яка акцентує на значенні соціального капіталу, взаємодії, довіри, стабільних зв'язків і безпечного середовища для формування резильєнтної поведінки [15, с. 600]. R. Blum у своїх дослідженнях також доводить, що соціальна підтримка в підлітковому віці є критично важливою умовою збереження психічного здоров'я та стійкості [16].

В українському дискурсі соціальні аспекти стійкості були розкриті у працях І. Беха, який підкреслював значення ціннісного самовизначення особистості в умовах соціального тиску, здатності зберігати автономність і чинити опір деструктивним впливам [8, с. 270–275]. Г. Балл також вказував на взаємозв'язок соціальної активності, самоідентичності та внутрішньої сили, що розвивається в процесі соціальної взаємодії [9, с. 98].

Отже, соціологічний підхід розкриває резильєнтність як системну взаємодію особистості з її соціальним простором, де ключову роль відіграють ресурси підтримки, довіра, соціальні інститути та механізми інтеграції.

У межах управлінського підходу резильєнтність розглядається як здатність суб'єкта до прийняття рішень, ефективної організації власної діяльності та адаптації до змін у динамічному середовищі. Цей аспект особливо актуальний у сфері освітнього управління, де ключовим є не лише стабільне функціонування системи, а й її гнучкість та стійкість у кризових ситуаціях.

Згідно з дослідженнями F. Plimmer та P. Hall, резильєнтність управлінця пов'язана із здатністю передбачати ризики, оперативно реагувати на непередбачувані виклики, підтримувати емоційну рівновагу та забезпечувати стабільність у колективі [17]. Особлива увага приділяється розвитку ресурсно-орієнтованого мислення, яке дозволяє бачити в кризі не лише загрозу, а й потенціал для зростання.

Управлінська резильєнтність тісно пов'язана з поняттям лідерства, зокрема адаптивного, трансформаційного, сервісного. Результати досліджень B. Northouse свідчать, що ефективний керівник у період змін – це той, хто здатний мобілізувати ресурси колективу, створити атмосферу підтримки та стимулювати розвиток внутрішньої сили в інших [18, с. 263].

В українській науковій традиції Н. Побірченко звертає увагу на важливість професійної стійкості керівників закладів освіти, яка проявляється у здатності приймати відповідальні рішення, зберігати гуманістичні орієнтири, діяти в умовах дефіциту ресурсів та тиску зовнішнього середовища. Її праці підкреслюють, що ефективний освітній менеджмент неможливий без розвиненої резильєнтності особистості керівника [13].

Отже, управлінський підхід до резильєнтності зосереджує увагу на здатності особистості ефективно діяти в нестабільних умовах, формувати стратегічне бачення, підтримувати баланс між результатом і людським ресурсом, забезпечуючи стійкість і розвиток освітніх організацій.

Педагогічний підхід до аналізу резильєнтності зосереджується на можливостях формування стійкості особистості в умовах навчального процесу. Освітнє середовище розглядається як простір, у якому відбувається не лише передача знань, а й розвиток внутрішньої сили, здатності до саморегуляції, емоційного балансу та відповідального самовизначення.

У межах цього підходу резильєнтність трактується як педагогічна мета, що включає формування навичок долання труднощів, критичного мислення, самостійності, рефлексії та соціальної відповідальності. Це особливо важливо в умовах сучасних викликів – війни, постстресового стану учасників освітнього процесу, освітньої міграції, цифрового навантаження.

Значний внесок у розробку педагогічного бачення життєстійкості зробили українські науковці. О. Савченко підкреслювала, що виховання наполегливості, відповідальності, працелюбності та самодисципліни – це не лише моральна, а й стратегічна педагогічна задача, яка сприяє формуванню стійкої особистості [7]. І. Зязюн розглядав процес становлення педагога через призму духовної культури, де внутрішня сила, моральна стійкість і професійна відповідальність є ключовими орієнтирами [6, с. 5]. І. Бех вказував на необхідність розвивати ціннісне ставлення до себе й світу як основу педагогічної резильєнтності [8, с. 30].

Серед зарубіжних дослідників варто згадати L. Katz, яка вивчала вплив емоційно-безпечного освітнього середовища на стійкість дітей, а також C. Claxton, що акцентував увагу на розвитку навчальної гнучкості й здатності вчитись з помилок – як складової резильєнтної поведінки в навчанні [19; 20].

Отже, педагогічний підхід інтерпретує резильєнтність як мету та результат педагогічного впливу, що має бути системною, інтегрованою складовою освітнього процесу. Розвиток життєстійкості розглядається як один з головних орієнтирів сучасної освіти.

Філософський підхід до аналізу резильєнтності особистості ґрунтується на осмисленні життєстійкості як прояву глибинного сенсу людського існування, здатності особистості чинити опір руйнівним впливам світу завдяки внутрішній духовній силі, ціннісним орієнтирам і екзистенційній наповненості.

Цей підхід спирається на ідеї екзистенціалізму, зокрема праці V. Frankl, який розглядав здатність людини знаходити сенс навіть у стражданні як головну умову виживання та відновлення. У книзі «Людина в пошуках справжнього сенсу» V. Frankl описує досвід перебування в концтаборі, де люди виживали не завдяки фізичній силі, а завдяки внутрішньому переконанню, що життя має сенс [21, с. 112–115].

У філософській думці поняття резильєнтності перетинається з категоріями цінності, свободи, відповідальності, гідності. Саме на цих засадах вибудовується розуміння життєстійкості як етичного й духовного явища, що дає змогу особистості зберігати ідентичність у ситуаціях екзистенційної загрози.

В українському філософсько-педагогічному дискурсі Г. Балл досліджував взаємозв'язок ціннісного вибору та стійкості особистості, підкреслюючи, що духовна зрілість є чинником протистояння зовнішнім деструктивним впливам [9]. І. Зязюн також розглядав розвиток духовного потенціалу як умову професійного самовдосконалення педагога й підтримання внутрішньої рівноваги [6].

Отже, філософський підхід розкриває резильєнтність як онтологічну якість особистості, що формується в процесі осмислення сенсу буття, усвідомлення відповідальності за власне життя та прийняття ціннісних орієнтирів.

Біопсихологічний підхід розглядає резильєнтність як результат взаємодії біологічних, нейрофізіологічних та психологічних чинників, що забезпечують адаптивну поведінку особистості в умовах стресу, небезпеки чи втрат. У цьому контексті резильєнтність тлумачиться як вбудований механізм самозбереження, що забезпечує стабільність емоційного й когнітивного функціонування.

Вагомий внесок у розвиток цього підходу зробили A. Masten, R. Feldman, B. Benard, які у своїх дослідженнях довели, що формування стійкості пов'язане з активацією певних нейрональних мереж, особливо в префронтальній корі головного мозку, що відповідає за регуляцію емоцій, прийняття рішень і поведінковий контроль [3, с. 227; 11, с. 135; 22, с. 12]. Так, R. Feldman наголошує на значенні окситоцинової системи, біологічної реактивності та раннього емоційного досвіду у формуванні стійких адаптивних моделей [11, с. 140].

Дослідники J. Belsky і A. Oshri звертають увагу на генетично обумовлену чутливість до середовища, яка зумовлює різний рівень резильєнтності залежно від зовнішніх умов. У моделях «differential susceptibility» і «biological sensitivity to context» стійкість розглядається не як універсальна риса, а як індивідуальна властивість, що змінюється під впливом середовища [23; 24].

В українських наукових дослідженнях елементи біопсихологічного підходу простежуються у працях С. Максименка, де аналізується взаємозв'язок між біологічною основою особистості та її когнітивною гнучкістю, здатністю до відновлення після стресу й мобілізації ресурсів. Також важливими є сучасні міждисциплінарні студії, що поєднують нейропсихологію, психосоматику та педагогіку [12].

Отже, біопсихологічний підхід розкриває резильєнтність як нейропсихологічний потенціал особистості, який формується на основі спадкових чинників, гормональної регуляції, мозкової пластичності та взаємодії з соціальним середовищем.

Цифровий підхід до аналізу резильєнтності особистості є відносно новим, але надзвичайно актуальним у сучасних умовах глобалізації, цифровізації та зростання впливу інформаційного середовища на психіку людини. У цьому підході життєстійкість трактується як здатність особистості адаптуватися до цифрового простору, зберігати емоційну рівновагу, критичне мислення та ціннісну орієнтацію в умовах інформаційного перевантаження, онлайн-комунікації та віртуалізації досвіду.

Згідно з дослідженнями M. Kavak і D. Dinsmore, цифрова резильєнтність – це психологічна

здатність протистояти впливу негативного цифрового контенту, зокрема дезінформації, кібербулінгу, цифрової залежності, а також вміння використовувати цифрові ресурси для саморозвитку та навчання [25; 26]. M. Kavak наголошує на важливості формування цифрових навичок, які включають не лише технічну компетентність, а й цифрову етику, інформаційну грамотність і самоорганізацію в онлайновому середовищі.

Дослідниця G. Baizhumanova пропонує модель цифрової резильєнтності для молоді, яка охоплює емоційне дистанціювання від шкідливого контенту, розвиток рефлексії, вміння керувати цифровими ризиками та будувати безпечні інформаційні зв'язки [27].

В українському контексті аспект цифрової резильєнтності досліджується у зв'язку з медіаосвітою, формуванням критичного мислення в учнів і студентів, розвитком стресостійкості у вчителів, що працюють в умовах дистанційного навчання. Зокрема, у працях Н. Побірченко та С. Максименка простежується міждисциплінарне бачення цифрової стійкості як поєднання когнітивних, соціальних і моральних механізмів адаптації до цифрового світу [13; 12].

Отже, цифровий підхід інтерпретує резильєнтність як комплексну здатність особистості зберігати функціональність, самостійність і критичність у цифровому середовищі, активно використовувати його ресурси для розвитку, залишаючись при цьому в межах особистісного балансу й безпеки.

Висновки. Резильєнтність особистості є складним міждисциплінарним феноменом, що розглядається в контексті психологічної, соціальної, педагогічної, філософської, біологічної, управлінської та цифрової перспектив. Кожен із підходів акцентує на різних механізмах формування життєстійкості – від нейропсихологічних і емоційно-вольових до соціально-контекстуальних та морально-ціннісних.

Таке багатовимірне бачення резильєнтності дозволяє глибше зрозуміти її природу й відкриває перспективи для цілісного педагогічного впливу, спрямованого на розвиток особистості, здатної адаптуватися, зберігати внутрішній баланс і діяти ефективно в умовах викликів сучасності.

Наступним кроком дослідження проблеми резильєнтності особистості буде визначення сутності і структури формування цього феномену в закладі вищої освіти в умовах сучасних викликів війни, соціальної нестабільності, цифровізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Garmezy N. Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), Recent research in developmental psychopathology. 1985. Vol. 4. P. 213–233.

2. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry. 1987. 57(3). P. 316–331. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

3. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist. 2001. 56(3). P. 227–238. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

4. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. 1961. URL: https://teots.org/wp-content/uploads/2021/08/On-becoming-a-person-by-Rogers-Carl-R.-z-lib.org_.pdf

5. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row. 1954. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1983768

6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. УНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2008. 608 с.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

8. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

9. Балл Г. О. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К. 2002. 388 с.

10. Grotberg E. H. A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. The Hague: Bernard van Leer Foundation. 1995. URL: https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/115519.pdf

11. Feldman R. What is resilience: An affiliative neuroscience approach. World Psychiatry. 2020. 19(2). P. 132–150. DOI: https://doi.org/10.1002/wps.20729

12. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2021. 272 с.

13. Побірченко Н. А. Психологічний потенціал мотивації досягнень підростаючої особистості. Психолінгвістика. 2011. Вип. 8. С. 65–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2011_8_11

14. Ungar M. The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice. New York: Springer. 2012. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-0586-3

15. Luthar S. S. Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. Child Development. 1991. 62(3). P. 600–616. DOI: https://doi.org/10.2307/1131134

16. Blum R. W., Mmari K. Adolescent connectedness: Cornerstone for health and wellbeing. The BMJ. 2022. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj-2021-069213

17. Plimmer F., Hall P. The Rural Planning Perspective at an Opportune Time. Journal of Planning Literature, 2010. 25(1). P. 3–15. DOI: https://doi.org/10.1177/0885412214542050

18. Northouse P. G. Leadership: Theory and Practice (8th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 2019. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3568102

19. Sokal L., Katz J. Social Emotional Learning and Inclusive Education. The Oxford Encyclopedia of Education. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/317284026_Sokal_L_Katz_J_2017_Social_emotional_learning_and_inclusive_education_The_Oxford_Encyclopedia_of_Education_DOI_101093acrefore9780190264093013146_Retrievable_from_httpeducationoxfordrecomview101093acre

20. Claxton G. Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners. Bristol: TLO Ltd. 2002. URL: https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/building-learning-power-helping-young-people-become-better-learne

21. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston: Beacon Press. 2006. URL: https://books.google.com.ua/books?id=umJ8DgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

22. Benard B. Resiliency: What We Have Learned. San Francisco: WestEd. 2004. URL: https://www.wested.org/resources/resiliency-what-we-have-learned/

23. Belsky J., Pluess M. Beyond Diathesis-Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. Psychological Bulletin. 2009. 135(6). P. 885–908. DOI: https://doi.org/10.1037/a0017376

24. Oshri A., Liu S., Huffman L. G., Caughy M. O. Biological sensitivity to context as a dyadic construct: An investigation of child–parent RSA synchrony among low-SES youth. Development and Psychopathology. 2021. 35(1), P. 95–108. DOI: https://doi.org/10.1017/S095457942100078X

25. Kavak M. Digital Resilience in the Age of Information Overload. Journal of Digital Psychology. 2025. 12(3). P. 45–60.

26. Dinsmore D. R. Navigating the Digital Landscape: Building Psychological Resilience Online. Cyberpsychology Review. 2024. 8(2). P. 88–102.

27. Baizhumanova G. Developing Digital Resilience Among Youth: Strategies and Frameworks. Journal of Digital Education. 2024. 10(2). P. 45–60.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

FORMATION OF SOFT SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL SPECIALISTS IN THE PROCESS OF MASTERING EDUCATIONAL COMPONENTS OF LINGUISTIC DIRECTION

УДК 378.091.31-043.83:81'1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.17

Бляшевська А.В.,
канд. пед. наук, доцент,
викладач іноземної мови
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Дмитренко Н.С.,
викладач словесних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Федорець М.А.,
викладач іноземної мови
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Нові виклики суспільно-політичного, економічного, культурного розвитку України і світу в XXI столітті зумовлюють кардинальну трансформацію парадигми системи освіти, головним завданням якої є формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти, готовність до ефективного виконання професійних функцій і повноцінної участі в усіх сферах життя. Публікація присвячена висвітленню актуального питання організації освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти, а саме формуванню комплексу міжпрофесійних, універсальних, соціальних навичок (soft skills) як необхідної складової професіограми сучасного вчителя початкової школи відповідно до вимог нормативно-правових актів: закону України «Про освіту», Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» за професією «Вчитель-фаховий молодший бакалавр (із зазначенням спеціальності, предметної спеціальності, спеціалізації, інтегрованого(их) курсу(ів))», Державного стандарту загальної початкової освіти.

Робота акцентує увагу на тому, що сучасний динамічний освітній процес, який набуває суб'єкт-суб'єктності, змінює соціальні ролі (учні стають активними учасниками пізнавальної діяльності, вчитель виконує функції наставника-консультанта, тьютера, координатора), що вимагає реалізації комунікативно-діяльнісного підходу в системі формування soft skills фахівців початкової школи засобами ефективних освітніх технологій.

На основі аналізу і узагальнення досвіду роботи викладачів словесних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради доведено дієвість синтезу елементів технології проблемного навчання, технології інтерактивного навчання, зокрема дебатної гри, проєктної роботи, у системі формування soft skills студентів вищих закладів педагогічної освіти України.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта, навички XXI століття, soft skills, сучасні технології навчання, комунікативно-діяльнісний підхід, дискусія, дебатна гра, проєктна робота.*

New challenges of socio-political, economic, and cultural development of Ukraine and the world in the 21st century determine a radical transformation of the paradigm of the education system, the main task of which is the formation of key and subject competencies of education seekers, readiness for the effective performance of professional functions and full participation in all spheres of life.

The publication is dedicated to highlighting the current issue of organizing the educational process in higher pedagogical education institutions, namely, the formation of a complex of interprofessional, universal, soft skills as a necessary component of the professional standard of a modern primary school teacher in accordance with the requirements of regulatory legal acts: the Law of Ukraine «On Education», the Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution» for the profession «Teacher-Specialized Junior Bachelor (with indication of specialty, subject specialty, specialization, integrated course(s))», the State Standard of General Primary Education.

The work focuses on the fact that the modern dynamic educational process, which acquires subject-subjectivity, changes social roles (students become active participants in cognitive activity, the teacher performs the functions of mentor-consultant, tutor, coordinator), which requires the implementation of a communicative and activity approach in the system of forming soft skills of primary school specialists using effective educational technologies.

The effectiveness of the synthesis of elements of problem-based learning technology, interactive learning technology, in particular, debate game, project work, in the system of forming soft skills of students of higher pedagogical education institutions of Ukraine has been proven based on the analysis and generalization of the experience of teachers of verbal disciplines of the Municipal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council.

Key words*: higher pedagogical education, 21st century skills, soft skills, modern learning technologies, communicative and activity approach, discussion, debate game, project work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку Української держави, яка, з одного боку, виборює свій суверенітет і територіальну цілісність в умовах російської агресії, а з іншого боку, інтегрується до європейського співтовариства на нових, демократичних принципах, загострює проблему підготовки закладами освіти конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [8]. Це накладає особливі зобов'язання на систему педагогічної освіти, оскільки від якості підготовки вчителя залежить успішність реалізації суспільних викликів.

Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначено мету професійної діяльності вчителя: організація навчання

та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання [10]. Перелік фахових компетентностей засвідчує високий рівень вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів, які мають стати провідниками інноваційних змін у всіх інших сферах суспільного життя. Ураховуючи швидкий характер змін, що відбуваються у технологіях та суспільстві, здатність фахівців, зокрема педагогічних, легко адаптуватися до мінливих умов, мислити стратегічно, проявляти гнучкість мислення, виходити за рамки усталених практик стає критично важливою для успішного виконання професійних обов'язків [5, с. 271]. Із зміною статусу вчителя від «передавача» знань на фахівця, який організовує освітній процес, особливої значущості набуває комплекс міжпрофесійних, універсальних, соціальних навичок, або soft skills, що обумовлюють ефективну участь у робочих і академічних процесах, визначають уміння результативно взаємодіяти в будь-яких динамічних умовах нинішнього світу та досягати успіху в професійній діяльності [9, с. 108].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що з огляду на значущість проблеми трансформації системи освіти України як складової Болонського процесу зі створення привабливого й конкурентоспроможного Європейського простору задля формування нового покоління громадян XXI століття, питання формування є об'єктом активних розвідок науковців.

Питання розвитку soft skills висвітлені у працях науковців Н. Безлюдної, В. Давидової, Ю. Дроздової, О. Дубініної, Н. Дудник, К. Істоміної, В. Колпакової, І. Мірошник, І. Миськів, Н. Мукан, О. Сосницької, О. Спіріна, Н. Філатової, І. Шевченко, Г. Яремко та ін.

На важливості формування soft skills здобувачів педагогічної освіти наголошують І. Шевченко, О. Шевелер, В. Маркова, оскільки саме вони виконують функцію каталізаторів у професійному, особистісному розвитку майбутніх фахівців і забезпечують їх успіх у кар'єрі [14]. Н. Глейзер, Т. Говорова, В. Слинченко аналізують soft skills з точки зору професіограми сучасного педагога. Потенціал освітніх компонентів у процесі формування soft skills здобувачів вищої освіти обґрунтовано в наукових розвідках Н. Борбич, Н. Денисенко, С. Марчука, І. Чемерис. У публікаціях А. Бобро, Н. Грони, Л. Охріменко, І. Тимофєєвої здійснено аналіз soft skills майбутніх фахівців початкової освіти, доведено ефективність комплексного підходу до формування та вдосконалення soft skills у процесі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ураховуючи актуальність питання підготовки висококваліфікованих фахівців початкової школи в період трансформації національної системи освіти, адаптації її до умов соціально-орієнтованої економіки, інтеграції у європейське та світове співтовариство вважаємо необхідним акцентувати увагу на розробці методичної системи формування soft skills студентів педагогічних спеціальностей засобами сучасних технологій навчання.

Мета статті. Обґрунтувати ефективність інструментів сучасних освітніх технологій як необхідної складової системи формування soft skills майбутніх фахівців початкової школи у процесі опанування освітніх компонентів лінгвістичного циклу.

Виклад основного матеріалу. У системі професійних навичок XXI століття, розроблених Європейським Союзом, виділяють універсальні соціально-комунікативні навички, а саме комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які не пов'язані з певною професією, але допомагають досягти успіху в будь-якій професії (soft skills) [11]. Soft skills – це науковий термін, що визначає набір рис особистості, соціальні навички, комунікативні здібності, особисті звички [15].

Формування soft skills майбутнього вчителя початкових класів − одне із найбільш актуальних завдань сучасного освітнього процесу вищої школи України. А. Бобро, І. Тимофєєва та ін. пропонують класифікацію soft skills фахівців початкової школи: 1) індивідуальні (властивість приймати рішення та вирішувати проблемні ситуації; позитивне мислення та оптимізм; орієнтація на замовника освітніх послуг і кінцевий результат); 2) комунікаційні (дружнє спілкування з учасниками освітнього процесу; урахування їхніх думок та міжкультурних, міжнаціональних особливостей; зрозуміле формулювання думок і висловлення власної позиції; структурування і модерування нарад; підготовка якісних презентацій, виступів); 3) управлінські (об'єднувати та мотивувати команду; працювати в команді; чітко планувати та керувати часом; передбачати та запобігати ризикам, можливим конфліктам) [3, с. 121; 13, с. 51].

Н. Безлюдна, Н. Дудник групують soft skills майбутніх педагогів у блоки: 1) когнітивні здібності: уміння панорамно та критично мислити, будувати зв'язки «педагог – здобувач освіти»); проєктне мислення (здатність до передбачення, цілепокладання); швидкість реакції, швидкість обробки даних; уміння творчо вирішувати педагогічні задачі; 2) діяльнісні здібності: лідерські якості, вміння керувати собою і аудиторією, вміння взаємодіяти з іншими людьми, вербальне та невербальне мовлення, вміння створювати тексти, здатність до візуалізації інформації; 3) особистісні

здібності: уміння прилюдно висловлювати свої думки (чітко, грамотно, зрозуміло викладати свої думки, зацікавити аудиторію перспективою цікавої та корисної справи, презентація себе); уміння працювати в команді (проєктній групі); комунікативні можливості; вміння мотивувати, надихати, захоплювати; вміння «бачити» іншу людину; навички тайм-менеджменту, самоорганізація) [1, с. 141]. Н. Грона відзначає, що з-поміж soft skills сучасного вчителя ключовими є комунікативні навички, оскільки педагог «з сильними навичками міжособистісного спілкування вміє чітко сформулювати свої потреби, очікування до команди й оточення, уважно вислухати, як їх формулюють інші. Він має так комунікувати з учасниками освітнього процесу, щоб у кожного залишилося відчуття, що він був почутий та зрозумілий» [7, с. 220]. Дослідники наголошують, що нагальною необхідністю є включення здобувача вищої педагогічної освіти в основну складову освітнього середовища – діяльнісну, тобто пріоритетом є не передача готових знань, а вдосконалення вже набутих знань і навичок та продукування нових. Саме в процесі діяльності змінюється як навколишній світ, так і сама особистість (яка здобуває освіту), залучена в цю діяльність. Вона постійно стає іншою (в позитивному розумінні – більше організованою і підготовленою до новітньої діяльності) [6].

Ефективність комунікативно-діяльнісного підходу у системі формування soft skills фахівців початкової школи, за якого головними компонентами освітнього процесу стають діяльність, співпраця, саморозвиток здобувачів освіти, засвідчує досвід викладачів словесних дисциплін Луцького педагогічного фахового коледжу. У процесі опанування освітніх компонентів лінгвістичного циклу викладачами апробовані сучасні інструменти розвитку і вдосконалення soft skills майбутніх педагогів: технології проблемного навчання, технології інтерактивного навчання, інформаційно-комунікаційні технології та ін.

Імплементуючи технологію проблемного навчання у процес опанування освітніх компонентів «Практикум сучасної української мови з методикою навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі, каліграфія», «Іноземна мова з методикою навчання», викладачі заздалегідь розміщують у класрумі завдання для самостійного опрацювання студентами: проаналізувати типові програми, навчально-методичні комплекси з предметів мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова», «Літературне читання», «Англійська мова»; підібрати дидактичні матеріали (конспекти уроків, завдання для учнів, наочність тощо). Під час аудиторної роботи на занятті відбувається інтерактивний освітній процес: студенти презентують свої дослідження, виконують творчі завдання в парах чи групах, шукають і знаходять оптимальні шляхи вирішення дискусійних питань методичного характеру. Наприклад, у процесі підготовки до практичного заняття з теми «Методика вивчення елементів морфеміки в початкових класах» студенти 3-го курсу самостійно опрацьовують питання: лінгвістичні основи вивчення елементів морфеміки в початковій школі, значення вивчення елементів морфеміки в аспекті розвитку мовлення школярів, завдання та етапи вивчення розділу «Будова слова», види вправ з морфеміки, використання наочності й ТЗН при вивченні будови слова. На занятті майбутні вчителі у творчих групах моделюють фрагменти уроків: «Родичі/не родичі?» (розрізнення слів з омонімічними коренями), «Родичі чи форми?» (розрізнення спільнокореневих слів і форм слів), «Грамотійки» (значення знань про будову слова для орфографічно правильного письма), «Суфікс має значення!» (стилістичні засоби морфеміки), «Бачу. Роблю. Знаю!» (лепбук як засіб засвоєння будови слова). Як наслідок, ефективна педагогічна комунікація розвиває навички міжособистісної взаємодії (робота в команді; розбудова ефективних стосунків, діалогічне спілкування, вміння переконувати; використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації), організаційні та управлінські навички (планування освітнього процесу, організація освітнього середовища, тайм-менеджмент, стресостійкість), критичне мислення (здатність до аналізу педагогічної діяльності, рефлексія і прийняття рішень на основі рефлексії, формування критичного мислення в учнів), адаптивність і гнучкість (здатність до інновацій, готовність до змін та реформ, ініціативність, саморозвиток).

У Луцькому педагогічному фаховому коледжі активно використовуються інтерактивні технології – сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників освітнього процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [4, с. 13]. Дебатна гра як форма інтерактивного навчання є традиційною формою тематичного/модульного контролю освітніх компонентів «Українська мова за професійним спрямуванням», «Практикум з мовної комунікації». Сама сутність дебатної гри визначає активну взаємодію учасників і створює умови для формування soft skills студентів: формат − тривалий груповий проєкт (команда «за» і команда «проти»); три фази діяльності: докомунікативна (вибір суспільно значущої теми, обговорення мети та завдань, складання плану; пошук, аналіз, систематизація інформації, створення портфоліо; підготовка виступів), комунікативна (презентація і захист проєкту − проведення дебатної гри), посткомунікативна (аналіз виконаних завдань навчального проєкту, визначення результатів); чітке дотримання правил; окреслені

часові межі; критерієм визначення переможців є командна робота [2]. Перебіг і результати дебатних ігор, зокрема гри «Англійська – це єдина універсальна мова Європи?», засвідчують дієвість означеної технології як інструменту формування soft skills майбутніх учителів: особистісних (активне слухання, зрозуміле пояснення, емпатія; робота в команді; творчий підхід; гнучкість; планування, тайм-менеджмент; емоційна стабільність; аналіз, рефлексія, ухвалення рішень) і професійних (налагодження контакту з учасниками освітнього процесу; співпраця з колегами, створення партнерського середовища; інноваційні форми навчання, адаптація до потреб здобувачів освіти; вирішення складних завдань педагогічного характеру; саморозвиток удосконалення педагогічної майстерності).

Висновки. Soft skills − невд'ємна складова освітньої парадигми сьогодення, адже людина XXI століття для успішної самореалізації в особистісному, громадянському, професійному середовищі повинна відповідати вимогам суспільно-політичного, економічного, культурного розвитку свого історичного періоду. Методично обґрунтована система розвитку і вдосконалення soft skills щляхом синтезу інстументів сучасних технологій навчання у процесі підготовки педагогічних фахівців доводить свою ефективність, оскільки створює передумови для інноваційно-креативної діяльності та досягнення успіху в особистісній і професійній сфері.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдна Н., Дудник Н. Формування soft skills у майбутніх педагогів як умова реалізації професійного стандарту вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць.* 2021. Вип. 2 (6). С.137-143.

2. Бляшевська А., Дмитренко Н., Федорець М. Полілог у системі формування комунікативної компетентності фахівців початкової освіти. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки».* Випуск 1. 2023 р. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2023. С. 8-15.

3. Бобро А. А. Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записку НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2021. № 1. С. 117-123.

4. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

5. Глейзер Н. В., Говорова Т. С., Слинченко В. І. Soft skills сучасного педагога. *Наумовські читання: збірник тез доповідей XIX науково-методичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених* (м. Харків, 23-24 листопада 2021 року). Харків, 2022. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/26f8c2ed-3867-40bb-8ec7-186e62d49b3c/content (дата звернення: 09.05.2025).

6. Голинський Ю. О. Проблеми та перспективи запровадження інноваційного освітнього середовища. *Оновлення системи і змісту університетської освіти: нові підходи, нова якість: матеріали круглого столу за участю порадників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу.* 24 квітня 2019 р. Львів: ФУФБ. 2019. С. 35-38.

7. Грона Н. Гнучкі уміння soft skills у курсі вивчення методики української мови: зміст, формування, детермінація. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 2. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 218-226.

8. Закон України «Про освіту». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 24.04.2025 р.).

9. Мірошник І. Класифікація soft skills в іншомовній професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Шевченка.* № 21 (177). Серія: Педагогічні науки. С. 108-115.

10. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia (дата звернення: 15.05.2025 р.).

11. Омелян І. 12 м'яких навичок, важливих для щасливого життя, та як їх розвинути. URL : https://osvitoria.media/experience/12-m-yakyh-navychok-vazhlyvi-dlya-shhaslyvogo-zhyttya-ta-yak-yih-rozvynuty/ (дата звернення: 01.05.2025 р.)

12. Охріменко Л. Розвиток «soft skills» як складова фахової підготовки вчителів початкових класів. *Молодь і ринок.* № 3 (211), 2023. С. 162-165.

13. Тимофєєва І. Розвиток наскрізних вмінь у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». 2020. Вип. 9. С. 49-53.

14. Шевченко І. А., Шелевер О. В., Маркова В. В. Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/56.pdf (дата звернення: 26.05.2025 р.).

15. Rana K. Persuasion, trust, and personal credibility. URL: https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasion-trust-and-personal-credibility (дата звернення: 26.05.2025).

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ

FEATURES OF PROFFESSIONAL SKILLS FORMATION OF THE FUTURE ENGINEER-EDUCATOR IN THE TRANSPORT INDUSTRY

УДК 378.377.159.955
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.18

Бондаренко В.В.,
канд. пед. наук, професор,
завідувач кафедри філософії
та педагогіки професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Разумовська Н.Р.,
ст. викладач кафедри філософії
та педагогіки професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

У статті розкрито специфіку професійної діяльності інженера-педагога в галузі транспорту. З огляду на той факт, що одним із провідних видів діяльності при підготовці майбутніх інженерів-педагогів є навчальна діяльність, що передбачає викладання дисциплін педагогічного та загальнотехнічного спрямування, розробку й оновлення навчально-методичного забезпечення, організацію аудиторної та позааудиторної роботи зі здобувачами, формування в них професійних компетентностей відповідно до вимог освітніх стандартів. Така дуалістична спрямованість підготовки (одночасно педагога та інженера) потребує певного набору й підходів до формування необхідних компетентностей, пов'язаних з видами діяльності в освітньому процесі та майбутньою професійною діяльністю (виховна діяльність, науково-методична діяльність, організаційно-методична діяльність, інноваційно-розвивальна діяльність, науково-дослідницька діяльність, управлінська діяльність, діяльність, пов'язана з об'єктивним оцінюванням якості освітнього процесу та виробничої діяльності. Окремо можна виділити навчально-виробничу, проєктно-технологічну та техніко-технологічну діяльність).

Визначено основні вимоги до професійної підготовки таких фахівців, охарактеризовано ключові компетентності, які забезпечують ефективну педагогічну та інженерну діяльність. Окреслено шляхи вдосконалення підготовки інженерів-педагогів у контексті трансформації ринку праці та розвитку транспортної галузі.

Особливу увагу приділено умовам ефективного формування навичок професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі здобуття вищої освіти. Зазначено, що характерною особливістю професійної діяльності інженерів-педагогів є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів, що сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до змін у транспортній галузі та успішно реалізовувати педагогічну й інженерну функції.

Ключові слова: *інженер-педагог, види професійної діяльності, транспортна галузь, професійна підготовка, компетентності.*

The article reveals the specifics of the professional activity of an engineering educator in the field of transport. Given that one of the leading types of activity in the training of future engineering educators is educational work, which involves teaching pedagogical and general technical disciplines, developing and updating educational and methodological support, organizing in-class and extracurricular activities with students, and fostering their professional competencies in accordance with educational standards. This dual nature of training (simultaneously as a teacher and an engineer) requires a specific set of competencies and approaches to their formation, related both to educational process activities and future professional responsibilities (educational work, scientific and methodological activity, organizational and methodological activity, innovative and developmental work, research activity, managerial functions, activities related to the objective assessment of the quality of educational and production processes. Additionally, educational and production activities, design and technological work, and technical and technological tasks can be distinguished).

The article defines the main requirements for the professional training of such specialists and describes the key competencies that ensure effective pedagogical and engineering performance. It outlines ways to improve the training of engineering educators in the context of labor market transformation and the development of the transport sector.

Particular attention is paid to the conditions for the effective development of professional skills of future engineering educators during higher education. It is noted that a distinctive feature of the professional activity of engineering educators is the constant need for independent search and methodological processing of new technical information, new work methods, and new technologies, as the content of specialized subjects is continuously updated. This contributes to the training of a competitive specialist capable of adapting to changes in the transport sector and successfully performing both pedagogical and engineering functions.

Key words: *engineering educator, types of professional activity, transport sector, professional training, competencies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Час і конкуренція на ринках праці, соціально-економічні зміни та постійне осучаснення технологічних процесів вимагають від сучасних закладів вищої технічної освіти перманентної модернізації освітнього процесу. Перед педагогікою і викладачами завжди найголовнішим було завдання забезпечення якісних результатів їхньої професійної діяльності. «Процес реформування системи вищої освіти в Україні набирає все більших обертів. Сьогодні мова йдеться про всі етапи освітньої системи, починаючи від дошкільної освіти й закінчуючи післядипломною освітою» [1]. Сучасний випускник закладу вищої технічної освіти повинен не тільки володіти знаннями з професії. Для того, щоб бути затребуваним на ринку праці лише інженерних знань недостатньо. Поліфункціональність інженерно-педагогічної підготовки якраз полягає

в доповненні інженерної підготовки потужною гуманітарною складовою: психолого-педагогічною, гуманітарною, культурологічною та іншими. Адже той, хто готуватиме майбутніх виробничників, повинен вміти орієнтуватися не лише у виробничих інженерних чи технологічних питаннях, а й володіти сучасними педагогічними технологіями, знати основи психології спілкування та управління виробничими й навчальними процесами, знати основи конфліктології, уміти брати на себе відповідальність за свої рішення та дії, визначати цілі, прораховувати, прогнозувати та отримувати результат. Таким чином, майбутній інженер-педагог окрім інженерних знань повинен відповідати сучасним соціальним потребам ринку праці, бути компетентним і конкурентоздатним.

Сучасний рівень та якість підготовки майбутніх інженерів-педагогів стає найважливішим чинником та необхідною передумовою ефективного вирішення завдань з відновлення та відбудови промисловості, розвитку економіки України, постраждалих у результаті війни. А це, у свою чергу, потребує працівника «нового типу» – професійно і соціально мобільного, такого, що має глибокі професійні психолого-педагогічні знання, знання з інтегрованих професій, уміє креативно мислити, володіє економічними і правовими знаннями, здатний до технічної та соціальної творчості й самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації навчального процесу, праці та виробництва в умовах конкуренції.

Усі ці зміни, перетворення та інновації потребують осучаснення стратегії підготовки інженерів-педагогів. Більше того, підготовка сучасних інженерно-педагогічних кадрів повинна йти на крок попереду від змін, які відбуваються в умовах реального виробництва. Професійна освіта не повинна наздоганяти, вона повинна працювати на випередження того, що відбувається на виробництві. Якщо завданням майбутнього виробничника, якого готує інженер-педагог, ще донедавна була традиційна підготовка фахівця, здатного виконувати професійну діяльність відповідно до вимог місця працевлаштування у вітчизняній галузі економіки та освіти, то сьогодні новою стратегією є підготовка конкурентоспроможного виробничника, здатного креативно мислити, самостійно отримувати знання та застосовувати способи виконання професійної діяльності в умовах ринку праці.

З огляду на те, що інженер-педагог є професійно-педагогічним працівником освітньої установи професійної освіти і виконує функції професійного навчання і виховання учнів, який забезпечує виконання вимог державного освітнього стандарту, навчального плану, програми виробничого навчання, безпосередньо відповідає за рівень професійної підготовки, дотримання норм і правил безпечного здійснення роботи з учнями [7], то підготовка інженерно-педагогічних кадрів у відповідності з сучасними потребами соціуму, зростаючими обсягами наукової і технічної інформації повинна полягати в оволодінні методами самостійного пошуку, аналізу й синтезу процесів та явищ, які відбуваються. Удосконалення професійної підготовки інженерів-педагогів дозволить знайти оптимальні способи вирішення існуючих суперечностей між стрімким розвитком суспільства, змінами, що відбуваються в державі, та рівнем підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю; між зростанням обсягу інформації в умовах розвитку ринкових відносин у суспільстві та вмінням цілеспрямовано засвоювати сприйняту інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні аспекти інженерно-педагогічної діяльності у вітчизняній науці розглядають І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, Р. Гуревич, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало та інші.

Час і конкуренція на ринках праці вимагають усе активнішого впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти (В. Биков, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Коваленко, А. Нікуліна, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак та ін.).

Так, науковці та педагоги практики наголошують на тому, що професійна діяльність інженера-педагога автомобільно-дорожнього профілю в закладі вищої освіти є багатогранною й охоплює комплекс взаємопов'язаних напрямів, що забезпечують підготовку конкурентоздатного фахівця у сфері автомобільного транспорту. Вона поєднує інженерно-технічні знання зі здатністю до організації, проведення та вдосконалення освітнього процесу.

Відповідно до «Національної рамки кваліфікацій та стандартів вищої освіти», інженер-педагог має володіти комплексом загальних і фахових компетентностей, зокрема педагогічною, комунікативною, дослідницькою, інженерно-технічною та ін. [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інженерно-педагогічний напрямок освіти на сьогодні в Україні здійснюється в педагогічних університетах та закладах вищої технічної освіти згідно із галуззю знань А5 «Професійна освіта (за профілем підготовки)». Не достатньо вирішеною проблемою даної підготовки майбутніх викладачів системи професійної (професійно-технічної) освіти залишається співвідношення гуманітарної та науково-технічної складових навчального процесу відповідно до освітньої спрямованості навчального закладу. В педагогічних університетах дане співвідношення схилялось у бік превалювання психолого-педагогічних і гуманітарних дисциплін, у заклад вищої освіти

технічного спрямування акценти в підготовці майбутніх інженерів-педагогів тривалий час були зміщені в бік превалювання технічних дисциплін. З часом дана ситуація почала виправлятись, але залишається ще низка остаточно не вирішених питань щодо цього співвідношення.

Метою статті є характеристика особливостей формування навичок професійної діяльності майбутнього інженера-педагога**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога відповідає загальним вимогам педагогічної діяльності, яку сучасні дослідники визначають як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [7].

Одним із провідних видів діяльності при підготовці майбутніх інженерів-педагогів є *навчальна діяльність*, що передбачає викладання дисциплін педагогічного та загальнотехнічного спрямування, розробку й оновлення навчально-методичного забезпечення, організацію аудиторної та позааудиторної роботи зі здобувачами, формування у них професійних компетентностей відповідно до вимог освітніх стандартів. Така дуалістична спрямованість підготовки (одночасно педагога та інженера) потребує певного набору й підходів до видів діяльності в освітньому процесі, а саме: виховна діяльність, науково-методична діяльність, організаційно-методична діяльність, інноваційно-розвивальна діяльність, науково-дослідницька діяльність, управлінська діяльність, діяльність, пов'язана з об'єктивним оцінюванням якості освітнього процесу та виробничої діяльності. Окремо можна виділити навчально-виробничу, проєктно-технологічну та техніко-технологічну діяльність.

Виховна діяльність інженера-педагога спрямована на формування у студентів мотивації до професійної діяльності, громадянської свідомості, культури спілкування, відповідального ставлення до навчання та майбутньої роботи. Вона реалізується через кураторську роботу, індивідуальні бесіди, участь у виховних заходах і формування сприятливого освітнього середовища.

Важливою складовою професійної діяльності *є науково-методична діяльність*, яка полягає у проведенні наукових досліджень, впровадженні результатів у навчальний процес, розробці методичних рекомендацій, участі в конференціях, підготовці публікацій. Інженер-педагог виступає не лише носієм знань, а й активним учасником розвитку педагогічної науки в контексті професійної освіти.

Організаційно-методична діяльність охоплює планування й координацію навчального процесу, участь у роботі кафедр, комісій, підготовку освітніх програм, взаємодію з базами практики, а також супровід освітніх та акредитаційних процедур.

У сучасних умовах зростає значущість *інноваційно-розвивальної діяльності*, яка передбачає впровадження новітніх освітніх технологій (цифрові платформи, віртуальні лабораторії, елементи STEM-освіти), розвиток проєктного мислення, формування підприємницьких компетентностей, розвиває професійно-значущі якості здобувачів.

Також, для інженера-педагога має велике значення *науково-дослідницька діяльність*, яка передбачає розроблення й використання в навчально-виховному процесі сучасних інформаційних технологій, нових форм і засобів навчання; публікація статей, проведення наукових досліджень; удосконалення власної професійно-педагогічної майстерності на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної освіти з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі тощо.

Не слід забувати й про управлінську діяльність інженера-педагога, які передбачають управління розвитком, навчанням й вихованням здобувачів, організацію ефективної навчальної діяльності та управління нею, здійснення контролю за виконанням навчально-практичних завдань та корегування послідовності їх здійснення, аналіз і рефлексію якості навчальних досягнень.

Так, згідно з О. Мусієнко, «управлінська компетентність інженера-педагога передбачає здатність самостійно приймати педагогічно обґрунтовані рішення, організовувати продуктивну взаємодію здобувачів освіти, колег і представників виробництва» [5].

Діяльність, пов'язана з об'єктивним оцінюванням якості освітнього процесу та виробничої діяльності, яка здійснюється не лише як перевірка, а як важливий елемент формувального оцінювання, який дозволяє адаптувати зміст і методику викладання до реальних потреб майбутніх виробничників.

Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога спрямована на передачу учням частини суспільного досвіду для розвитку їхньої особистості та трудового потенціалу. У процесі такої діяльності інженер-педагог формує професійно важливі якості особистості, створює умови для набуття та вдосконалення навичок професійної роботи, а також сприяє гармонійному розвитку особистості, залучаючи учнів до позанавчальної активності. Таким чином, діяльність інженера-педагога спрямована на всебічний ментальний і професійний розвиток учнів, забезпечуючи їхній емоційний, пізнавальний і руховий прогрес [6].

Успішне здійснення професійної діяльності інженера-педагога безпосередньо залежить від змісту, структури та методичної організації його підготовки у закладі вищої освіти. В умовах

зростаючих вимог до якості освітнього процесу, актуалізується необхідність формування не лише технічної компетентності, але й педагогічної майстерності майбутніх фахівців, здатних до ефективної освітньої взаємодії та інноваційної діяльності.

Підвищення ефективності підготовки інженерів-педагогів забезпечується впровадженням компетентнісного підходу, який передбачає розвиток ключових професійних і м'яких навичок: комунікативних, критичного мислення, уміння працювати в команді, застосовувати інтерактивні й цифрові технології в освітньому процесі.

На підставі визначених нами компетентностей для успішної професійної діяльності майбутнього інженера-педагога, окреслених особливостей його професійної діяльності, а також з урахуванням актуальних вимог суспільства до якості підготовки фахівців технічного профілю, до рівня їх професійної мобільності, гнучкості мислення та педагогічної майстерності, можна визначити такі ключові види інженерно-педагогічної діяльності: розвивально-виховну, навчально-виробничу та техніко-технологічну.

Розвивально-виховній вид діяльності орієнтований на всебічний розвиток особистості здобувача освіти, формування його професійної мотивації, морально-етичних цінностей, патріотизму, відповідального ставлення до праці. Інженер-педагог виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором індивідуального розвитку, наставником, організатором виховного середовища. Особливої актуальності для осучаснення навчального процесу з підготовки інженерів-педагогів набуває впровадження у виховний процес принципів педагогіки партнерства, розвитку soft skills, культури професійного спілкування та критичного мислення [4].

Навчально-виробнича діяльність. Цей напрям є базовим для фахівців галузі професійної освіти. Він охоплює організацію навчального процесу, який передбачає засвоєння здобувачами теоретичних знань та набуття практичних умінь у реальних або змодельованих виробничих умовах. У ХНАДУ навчально-виробнича діяльність реалізується через викладання фахових дисциплін, проведення лабораторних, практичних занять, навчальних і виробничих практик на підприємствах транспортної галузі та у закладах професійної й професійно-технічної освіти.

Важливою складовою є проєктно-технологічна діяльність, яка дозволяє студентам застосовувати знання у вирішенні реальних інженерних задач, що відповідає сучасним вимогам до практичної підготовки [6].

Техніко-технологічна діяльність. Цей вид діяльності обумовлений специфікою професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у технічній сфері, зокрема в галузі транспорту, метрології, стандартизації та сертифікації. Він передбачає опанування новітніх технологій, інженерних рішень, технічних засобів навчання, програмного забезпечення, методів моделювання та оптимізації технічних процесів. Інженер-педагог має не лише самостійно володіти цими технологіями, а й бути здатним ефективно їх інтегрувати в освітній процес, що забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця. Крім того, техніко-технологічна діяльність передбачає постійне оновлення знань відповідно до динаміки науково-технічного прогресу та потреб ринку праці [3].

Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності інженерів-педагогів є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Інженер-педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі [6].

Зокрема, в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті здійснюється підготовка інженерів-педагогів за спеціальностями А5.38 «Професійна освіта (Транспорт)» та А5.32 «Професійна освіта (Метрологія, стандартизація та сертифікація)», що передбачає інтеграцію галузевої технічної підготовки з педагогічною складовою. Такий підхід сприяє формуванню фахівця нової генерації, здатного здійснювати професійно-педагогічну діяльність на високому рівні, орієнтуючись на сучасні стандарти освіти та потреби ринку праці.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши наявні в інженерно-педагогічній літературі підходи до вирішення означеної у даній науковій розвідці проблеми, можна зробити висновок про те, що інженерно-педагогічну діяльність можна представити як складну поліфункціональну інтегровану модель підготовки сучасного фахівця. Специфічні функції, види й завдання такої підготовки зумовлені розвивально-виховним, навчально-виробничим, техніко-технологічним аспектами освітнього процесу у закладах професійної та професійно-технічної освіти, які виступають в ролі основних складових моделі інженерно-педагогічної підготовки. Визначений перелік функцій, видів і завдань інженерно-педагогічної діяльності змінюється в залежності від конкретних професійно-педагогічних завдань і вимог часу.

Перспективи подальших розвідок. Окремо слід зазначити необхідність посилення гуманітарної складової даного навчального процесу з огляду на той факт, що окрім завдання підготовки професійно підготовленого фахівця для сучасного виробництва, вони повинні готувати громадянина своєї країни, людину патріотичну, знаючу історію й традиції свого народу й таку, що здатна легко соціалізуватись у суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко В.В., Разумовська Н.Р., Ткаченко І.В., Чепурна В.О. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх водіїв. *Безпека на транспорті – основа ефективної інфраструктури: проблеми та перспективи*: *2019 рік* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 листоп. 2019 р. Харків: ХНАДУ, 2019. С. 74-76

2. Дольнікова Л.В., Мукан Н.В. Професійна педагогіка: навч. посібник. Вид. Львівської політехніки. Львів, 2021. 324 с.

3. Іванушко, О. Інженерна педагогіка як теоретико-методологічна основа підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка*. 2022. № 1(24). URL: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.145-152 (дата звернення: 15.04.2025)

4. Кашпур Т.О. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Особистість вчителя: проблеми теорії і практики.* 2013. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23130 (дата звернення: 17.04.2025)

5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: Національна рамка кваліфікацій від 23.011.2011 р. № 1341. ред.. від 02.07.2020 р. № 519. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 17.04.2025)

6. Разумовська Н.Р. Професійне покликання інженера-педагога: основні напрями діяльності. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу та шляхи їх вирішення в умовах сучасних викликів*: зб. матер. Всеукр. конф. з проблем вищої освіти і науки 15 листоп. 2024 р. Харків: ХНАДУ, 2024. С. 271-274

7. Разумовська Н.Р. Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога. *Підвищення якості освітньої діяльності у ЗВО за рахунок інтерактивних форм навчання:* матер. Всеукр. наук.-метод інтернет-конф. з проблеми вищої освіти 9-10 квітня 2018. Харків: ХНАДУ, 2018. С. 38-40

РОЛЬ КЕРІВНИКА У ВПРОВАДЖЕННІ МОДЕЛЕЙ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF THE LEADER IN THE INTRODUCTION OF MODELS OF QUALITY OF EDUCATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

УДК 373.3:004.738
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.19

Будянська В.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Стаття присвячена дослідженню ролі керівника закладу загальної середньої освіти у впровадженні моделей забезпечення якості освіти в умовах цифровізації. У сучасному інформаційному суспільстві цифрові технології стають невід'ємною частиною освітнього процесу, що вимагає від керівників закладів освіти не лише адаптації до нових умов, а й активного використання інноваційних підходів у своїй управлінській діяльності. Проаналізовано основні аспекти управлінської діяльності, що охоплюють стратегічне планування, організацію цифрової інфраструктури, професійний розвиток педагогічного колективу, створення сприятливого середовища для учнів, ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, моніторинг якості, упровадження інноваційних технологій.

Підкреслено, що керівник виступає лідером змін, який не лише впроваджує інновації, а й сприяє їх сталому розвитку. Роль керівника у впровадженні цифровізації є багатогранною та вимагає не лише технічних знань, а й управлінських навичок для забезпечення ефективного та безпечного переходу до цифрового освітнього середовища. Розглянуто сучасні ефективні моделі забезпечення якості освіти, такі як компетентнісно-орієнтовані підходи, проєктно-орієнтоване навчання, інклюзивні та екосистемні підходи, а також інтеграція технологій штучного інтелекту. Зазначено, що цифровізація освіти відкриває нові можливості для моніторингу та оцінювання навчальних досягнень, а також персоналізації освітнього процесу. Описано кейси успішного впровадження цих моделей у закладах загальної середньої освіти. Зазначено, що такі практики сприяють не лише покращенню якості освітнього процесу, а й створенню конкурентоспроможного освітнього середовища. Підкреслено важливість поєднання традиційних підходів до управління з сучасними цифровими інструментами, що дозволяє забезпечити якісний та інноваційний освітній процес. Зазначено, що подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на детальніший аналіз результативності впроваджених моделей в умовах різних освітніх середовищ, на розроблення рекомендацій щодо підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до ефективної діяльності в умовах цифровізації, а також на вивчення потенціалу інтеграції сучасних технологій у систему управління освітніми установами.

Ключові слова: *цифровізація, якість освіти, цифрове освітнє середовище, управлінська діяльність, керівник, моделі забезпечення якості, заклад загальної середньої освіти.*

The article is devoted to the study of the role of the head of the general secondary education institution in the introduction of models of quality assurance of education in terms of digitalization. In the modern information society, digital technologies become an integral part of the educational process, which requires the heads of educational institutions not only to adapt to new conditions, but also to actively use innovative approaches in their management activities.

The main aspects of management activity, covering strategic planning, organization of digital infrastructure, professional development of the pedagogical team, creating a favorable environment for students, effective interaction between all participants of the educational process, quality monitoring, introduction of innovative technologies are analyzed.

It is emphasized that the leader is the leader of change, which not only introduces innovations, but also contributes to their sustainable development. The role of the leader in the introduction of digitalization is multifaceted and requires not only technical knowledge, but also management skills to ensure an effective and safe transition to a digital educational environment.

Modern effective education quality assurance models, such as competent-oriented approaches, pro-oriented learning, inclusive and ecosystem approaches, as well as integration of artificial intelligence technologies, are considered. It is noted that digitalization of education opens new opportunities for monitoring and evaluating educational achievements, as well as personalizing the educational process. The cases of successful implementation of these models in general secondary education institutions are described.It is noted that such practices contribute not only to improve the quality of the educational process, but also to create a competitive educational environment.

The importance of combining traditional approaches to management with modern digital tools is emphasized, which allows to provide a quality and innovative educational process.

It is noted that further scientific research is advisable to direct a more detailed analysis of the effectiveness of implemented models in the conditions of different educational environments, to develop recommendations for the preparation of heads of general secondary education institutions for effective activity in the conditions of digitalization, as well as to study the potential of integration of modern technologies into the management system.

Key words: *digitalization, quality of education, digital educational environment, management activity, manager, quality assurance models, general secondary education institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким поширенням цифрових технологій, які суттєво змінюють підходи до організації освітнього процесу. Цифровізація не лише відкриває нові можливості для навчання, але й ставить перед закладами загальної середньої освіти нові виклики щодо забезпечення якості освіти.

У цих умовах ключова роль належить керівнику закладу освіти, адже саме він виступає ініціатором і координатором упровадження цифрових інструментів та методик, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. Управлінські рішення керівника мають прямий вплив на формування цифрового освітнього середовища, розвиток цифрової компетентності педагогів, мотивацію учнів і забезпечення відповідності освітніх послуг сучасним стандартам якості.

Цифровізація освіти стала важливим напрямом розвитку освітньої системи в умовах інформаційного суспільства. У сучасних реаліях, коли цифрові технології активно інтегруються в освітній процес, перед керівниками закладів загальної середньої освіти постає завдання забезпечення високої якості освітнього процесу з урахуванням нових викликів. Ефективне управління, упровадження сучасних моделей якості освіти та адаптація до цифрового середовища є ключовими чинниками успішного розвитку закладів освіти.

Дослідження ролі керівника у впровадженні моделей забезпечення якості освіти в цифрових умовах є важливим для створення конкурентоспроможної системи освіти, яка відповідає викликам сучасного суспільства. Це дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, адаптувати його до нових реалій та забезпечити стійкий розвиток закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика якості освіти в умовах цифровізації та ролі керівника в її забезпеченні привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Серед українських учених Л. Горбунова досліджує питання якості освіти, моніторингу освітнього процесу, цифровізації в освіті; О. Олійник займається проблемами впровадження інноваційних методик у закладах загальної середньої освіти; В. Огнев'юк досліджує управління освітою в умовах сучасних викликів, зокрема цифровізації; І. Засєкін спеціалізується на теорії управління закладами освіти, розвитку професійної компетентності керівників; Н. Морзе – експерт у сфері цифровізації освіти, автор багатьох робіт про використання цифрових технологій у навчанні.

Узагальнюючи внесок вітчизняних учених у дослідження забезпечення якості освіти в цифрових умовах, варто звернути увагу на досвід зарубіжних науковців. Вони пропонують новітні моделі організації освітнього середовища, адаптовані до умов цифровізації, та підкреслюють роль керівника як ключової фігури в цьому процесі. Зокрема, Тоні Бейтс досліджує питання онлайн-освіти, а Майкл Фуллан акцентує увагу на лідерстві та змінах в освітніх закладах, Хелен Беван фокусується на питаннях змін в освітньому середовищі, ураховуючи цифровізацію та роль керівників у їх впровадженні, Етьєн Венгер спеціалізується на концепції освітніх спільнот, які активно використовуються в цифровому освітньому середовищі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні роботи з питань цифровізації освіти, роль керівника у впровадженні моделей якості в цифровому освітньому середовищі залишається недостатньо дослідженою. Практична важливість зумовлена необхідністю розробки ефективних моделей управління, які враховують специфіку цифрових інструментів та сприяють оптимізації освітнього процесу. Таким чином, дослідження ролі керівника у впровадженні моделей якості освіти в цифровому середовищі є актуальним і відповідає потребам трансформації сучасної освітньої системи.

Мета статті – обґрунтувати роль керівника закладу загальної середньої освіти у впровадженні моделей забезпечення якості освіти в умовах цифрового освітнього середовища.

Завдання статті – визначити основні аспекти управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в цифровому середовищі, проаналізувати ефективні моделі забезпечення якості освіти в цифрових умовах.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти поняття якості освіти набуває нових змістових відтінків. Вона розглядається не лише через призму відповідності стандартам, але й через здатність закладу освіти адаптуватися до швидких технологічних змін. У цьому контексті ключовим суб'єктом управління якістю виступає керівник закладу освіти, який відповідає за створення ефективного цифрового освітнього середовища.

Цифровізація освіти створює нові можливості для покращення освітнього процесу, проте водночас постає низка викликів, пов'язаних із інтеграцією цифрових технологій, забезпеченням інклюзії, персоналізації навчання та підтримкою якості. У цих умовах ефективне керівництво закладом освіти відіграє визначальну роль у створенні конкурентоспроможного середовища, орієнтованого на досягнення високих результатів.

Закон України «Про освіту» [3] встановлює правові, організаційні та фінансові засади функціонування освітньої сфери в Україні. Він охоплює загальні принципи освіти, права та обов'язки учасників освітнього процесу, а також структуру та управління освітніми установами. Закон також визначає важливість інтеграції цифрових

технологій, особливо в контексті підвищення якості освітніх послуг та модернізації освітніх процесів.

Якість освіти є одним із ключових показників ефективності освітнього процесу, який визначає конкурентоспроможність закладів освіти, рівень професійної підготовки випускників та їх здатність відповідати викликам сучасного суспільства.

Міжнародний інститут планування освіти запропонував розуміти під якістю освіти якісні зміни в навчальному процесі і в навколишньому середовищі учнів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей [4, с. 108].

Як зазначає О. Ляшенко, якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому його треба розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Це суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення. Тому суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: суспільний ідеал освіченості людини, процес організації навчання і виховання; результат навчальної діяльності; критерій функціонування освітньої системи [5, с. 8].

У контексті сучасного освітнього середовища, яке зазнає впливу цифровізації, значення якості освіти значно зростає через такі фактори:

1. Забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг.

Цифрові технології створюють можливості для рівного доступу до знань незалежно від місця проживання, соціального статусу чи фізичних можливостей учнів. Проте для реалізації цього потенціалу важливо забезпечити високу якість навчальних матеріалів, технологічних рішень та педагогічних підходів.

2. Відповідність вимогам цифрової економіки та суспільства знань.

Якість освіти визначає здатність випускників не лише володіти базовими знаннями, а й формувати ключові компетентності для життя і роботи в умовах цифрової економіки. Це передбачає розвиток критичного мислення, інформаційної грамотності, навичок співпраці та самоорганізації.

3. Підтримка мотивації учасників освітнього процусу та підвищення результативності навчання. Висока якість освіти дозволяє створити освітній процес, який відповідає інтересам та потребам учнів, забезпечує доступність матеріалу й сприяє активному залученню до навчання. Це особливо актуально в умовах використання інтерактивних та цифрових ресурсів.

4. Інтеграція інноваційних підходів до навчання. Цифрове освітнє середовище вимагає нових підходів до забезпечення якості освіти, які включають інтеграцію онлайн-інструментів, розробку адаптивних програм навчання та моніторинг результатів. Висока якість освітнього процесу сприяє успішній реалізації цих нововведень.

5. Підвищення репутації закладу освіти. Забезпечення якості освіти є одним із чинників, який формує позитивний імідж закладу, сприяє залученню учнів і зростанню довіри з боку батьків та громади.

Отже, у сучасному освітньому середовищі якість освіти є не лише індикатором успішності освітнього процесу, а й основою для розвитку інновацій, формування конкурентоспроможної особистості та адаптації до викликів цифрової епохи.

Варто зазначити, шо цифровізація виступає потужним інструментом, здатним трансформувати традиційні підходи до навчання та управління освітнім процесом. З одного боку, цифрові технології створюють нові можливості для персоналізації навчання, доступу до знань та інтерактивної взаємодії, а з іншого – ставлять перед закладами освіти виклик інтеграції інноваційних рішень у повсякденну практику. Отже, забезпечення якості освіти в умовах цифровізації передбачає не лише відповідність стандартам, а й готовність до адаптації в новому технологічному середовищі.

Зазначимо, що цифровізація – це впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кіберфізичні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів). Перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн) [6].

В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [1] зазначають, що «цифровізація освіти, передусім середньої як базової ланки в системі безперервної освіти, має реалізовуватися за наступними напрямами: доступ учнів до технологій (Student Accessibility), доступ вчителів до технологій (Teacher Accessibility), доступ адміністраторів до технологій (Administra-tionAccessibility), освітній Інтернет (моделі Fiber-to-the-Building та wi-fi), цифровий мультимедійний контент, цифрові компетентності та грамотність викладачів й учнів

Розвиток системи освіти в її цифровій іпостасі приводить до серйозного виклику: з одного боку, уже зараз критично важливо забезпечити підготовку фахівців з цифровими компетенціями, а з іншого – треба адаптувати свою внутрішню організаційно інституційну логіку для збереження власної конкурентоздатності. Мова йде про те, що розширення можливостей сучасних ІКТ уже в найближчій перспективі вплине на процеси формування попиту та пропозицій на ринкові праці, скоригує вимоги до навичок і кваліфікації працюючих людей [2].

Цифровізація освіти не лише модернізує інструменти навчання, а й суттєво змінює організацію та структуру освітнього процесу. Інтеграція цифрових технологій створює нові можливості для ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, дозволяє забезпечити гнучкість навчання, адаптацію до індивідуальних потреб учнів і більш оперативний моніторинг результатів.

Однак впровадження цифрових технологій ставить перед закладами освіти низку викликів: необхідність забезпечення технологічної доступності, підготовки педагогів до використання нових інструментів, інтеграції цифрових ресурсів у навчальні програми. Це вимагає розроблення таких моделей організації освітнього процесу, які враховують специфіку цифрового середовища.

Для досягнення високої якості освіти в цифровому середовищі необхідно впроваджувати моделі, які відповідають сучасним вимогам та викликам. Такі моделі мають бути спрямовані на інтеграцію цифрових інструментів в освітній процес, забезпечення інклюзивності, створення умов для розвитку цифрових компетентностей і гнучкого управління освітнім середовищем.

У цьому контексті особливу увагу слід приділити аналізу ефективних моделей, які демонструють успішну інтеграцію цифрових технологій в освітній процес.

1. Компетентнісно-орієнтована модель передбачає, що якість освіти визначається формуванням ключових компетентностей, необхідних для життя та роботи в умовах цифровізації. У сучасному світі якість освіти все більше пов'язується не лише з передачею знань, а й з формуванням у здобувачів освіти таких компетентностей, як цифрова грамотність, здатність до критичного мислення, комунікаційні та інноваційні навички.

У цифровому середовищі впровадження компетентнісно-орієнтованої моделі має свої характерні риси. Перш за все, важливу роль відіграє використання цифрових платформ, які сприяють розвитку інформаційної, цифрової та комунікативної грамотності учнів. Завдяки цим технологіям учні отримують доступ до інтерактивних матеріалів, онлайн-ресурсів і спеціалізованих програм, що дозволяють ефективно формувати практичні навички роботи з інформаційними потоками та сучасними інструментами.

Інтерактивні методи навчання є ще одним важливим компонентом цієї моделі. Використання групової роботи, онлайн-дискусій, вебінарів та проєктної діяльності активізує участь здобувачів освіти в освітньому процесі, сприяє розвитку співпраці, критичного мислення й комунікативних навичок. Такі методи забезпечують не лише глибоке засвоєння матеріалу, але й підготовку учнів до реальних умов професійної діяльності.

Особливу увагу варто приділити персоналізації навчання. У цифровому середовищі адаптивні платформи відіграють важливу роль у врахуванні індивідуальних потреб учнів. Вони аналізують рівень підготовки, швидкість засвоєння матеріалу та особисті інтереси учнів, пропонуючи відповідний контент і завдання. Це підвищує ефективність освітнього процесу, мотивує учнів до самостійного розвитку.

Компетентнісно-орієнтована модель також сприяє інклюзивності в освіті. Цифрові технології дозволяють забезпечити рівний доступ до навчання для учнів з різними потребами, використовуючи мультимедійні матеріали, спеціалізовані програми та технології підтримки. Це створює сприятливі умови для участі всіх здобувачів освіти у навчальному процесі.

Google Classroom, Microsoft Teams або Moodle дозволяють реалізовувати компетентнісний підхід через гнучкі інструменти оцінювання, зворотного зв'язку та співпраці.

Таким чином, компетентнісно-орієнтована модель в умовах цифрового середовища є інноваційним підходом, який не лише забезпечує високу якість освіти, а й сприяє розвитку ключових навичок і компетентностей, що необхідні для успішної інтеграції в сучасне інформаційне суспільство. Ефективне впровадження цієї моделі залежить від готовності освітніх закладів до інтеграції цифрових технологій, підготовки педагогів та створення умов для широкого доступу до якісних цифрових ресурсів.

2. Модель змішаного навчання в сучасному освітньому середовищі поєднує елементи традиційного очного навчання та онлайн-освіти, створюючи гнучкий і ефективний підхід до організації освітнього процесу. Основна ідея цієї моделі полягає в оптимальному розподілі часу між самостійним вивченням матеріалів в онлайн-форматі та практичним опрацюванням знань під час очних занять.

У цифровому середовищі ця модель має кілька важливих особливостей. Онлайн-платформи використовуються для надання теоретичних матеріалів, які учні можуть самостійно опановувати в зручному для них темпі. Це дозволяє офлайн-заняття присвячувати практичним завданням, дискусіям, груповим проєктам і вирішенню реальних проблем під керівництвом учителя. Такий підхід підвищує ефективність використання навчального часу та сприяє глибшому засвоєнню знань.

Цифрові технології забезпечують постійний моніторинг успішності учнів за допомогою аналітичних інструментів, які дозволяють відстежувати прогрес, виявляти труднощі та оперативно коригувати освітній процес. Окрім того, використання інтерактивного контенту, такого як відеоуроки, віртуальні симуляції та мультимедійні презентації, сприяє підвищенню мотивації учнів і збагачує освітній досвід.

Одним із яскравих прикладів реалізації змішаного навчання є методика «перевернутого класу» (Flipped Classroom). У межах цього підходу теоретичний матеріал учні засвоюють удома, використовуючи відеолекції або інші онлайн-ресурси, а заняття в школі присвячуються виконанню практичних завдань, обговоренню ідей та розв'язанню складних питань разом із педагогом.

Модель змішаного навчання забезпечує більш індивідуалізований підхід до освітнього процесу, адаптуючи його до потреб сучасних учнів. Її впровадження сприяє розвитку навичок самостійного навчання, критичного мислення та ефективного використання цифрових інструментів, що є необхідними для успішної інтеграції в цифрову епоху.

3. Інклюзивна модель цифрової освіти спрямована на створення умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Ця модель визнає різноманітність учнів і прагне забезпечити кожному можливість повноцінно реалізувати свій потенціал, використовуючи переваги цифрових технологій.

У цифровому середовищі інклюзивна освіта реалізується через використання спеціалізованих цифрових ресурсів, які враховують потреби учнів із обмеженими можливостями. Це можуть бути аудіокниги, адаптивні програми, субтитри до відеоматеріалів і інші інструменти, які полегшують доступ до навчального матеріалу. Завдяки таким рішенням учні з різними фізичними, сенсорними або когнітивними потребами отримують можливість повноцінно брати участь в освітньому процесі.

Одним із ключових аспектів цієї моделі є створення індивідуальних освітніх маршрутів за допомогою технологій штучного інтелекту. Такі маршрути адаптуються до рівня знань, стилю навчання та темпу засвоєння матеріалу кожного учня, забезпечуючи персоналізований підхід і підвищуючи ефективність навчання.

Інклюзивна модель також передбачає використання платформ, які сприяють інтерактивній комунікації між учнями, вчителями та батьками. Це дозволяє створювати сприятливе освітнє середовище, яке підтримує співпрацю й взаєморозуміння, а також забезпечує оперативний зворотний зв’язок.

Одним із прикладів успішного впровадження інклюзивних рішень є такі цифрові інструменти, як Google Accessibility Suite і TextHelp, які пропонують широкий спектр можливостей для підтримки навчання учнів із різними потребами. Ці платформи демонструють, як сучасні технології можуть стати інструментом розширення доступу до знань і сприяти створенню освітнього простору, у якому кожен учень має рівні можливості для успіху.

Інклюзивна модель цифрової освіти є важливим кроком у напрямі реалізації принципу рівності в освіті, пропонуючи інноваційні підходи до організації освітнього процесу, які враховують потреби кожної особистості.

4. Проєктно-орієнтована модель є сучасним підходом до забезпечення якості освіти, який базується на залученні учнів до практичної діяльності через виконання проєктів із використанням цифрових технологій. Цей метод спрямований на формування у школярів навичок, які мають високу цінність у реальному житті, включаючи критичне мислення, уміння працювати в команді, творчий підхід і ефективне використання цифрових інструментів.

Цифрове середовище створює нові можливості для реалізації проєктно-орієнтованого навчання. Використання хмарних технологій, таких як Google Docs чи Trello, дозволяє учням працювати над спільними завданнями незалежно від їхнього місцезнаходження. Ці інструменти сприяють організації командної роботи, полегшують обмін ідеями та забезпечують прозорість виконання проєкту.

Проєктна діяльність у цифрових умовах сприяє міждисциплінарному підходу до навчання. Учні інтегрують знання з різних галузей, таких як природничі науки, математика, технології, інженерія та мистецтво, що дозволяє їм отримувати практичні навички, які відповідають вимогам сучасного світу. Наприклад, STEM-проєкти часто включають елементи програмування, 3D-моделювання та аналітики, що дозволяє учням вирішувати складні реальні завдання.

Ще однією важливою складовою цієї моделі є створення електронних портфоліо, які дають змогу учням демонструвати результати своєї роботи. Електронні портфоліо не лише підвищують мотивацію до навчання, але й стають інструментом для оцінювання досягнень учнів, а також їхньої готовності до практичного застосування отриманих знань.

Проєктно-орієнтована модель освіти забезпечує інтерактивність, індивідуалізацію та адаптивність освітнього процесу. Завдяки цифровим технологіям учні отримують доступ до ресурсів, які дозволяють їм повноцінно брати участь в освітній діяльності, отримувати зворотний зв'язок і вдосконалювати свої навички для досягнення практичних результатів. Цей підхід відкриває нові горизонти для модернізації освіти та її відповідності викликам цифрової епохи.

5. Модель освітнього середовища на основі штучного інтелекту (AI) відкриває нові горизонти для персоналізації навчання, оптимізації адміністративних процесів і підвищення ефективності освітніх практик. Використання AI-технологій дозволяє зробити освітній процес гнучким, адаптованим до потреб кожного учня та максимально ефективним.

Однією з ключових особливостей цієї моделі є впровадження адаптивних навчальних програм,

які враховують індивідуальні особливості темпу і стилю навчання учнів. Алгоритми AI аналізують навчальні результати та поведінкові патерни, щоб забезпечити персоналізований підхід до подачі матеріалу. Це сприяє кращому засвоєнню знань і підвищенню мотивації учнів.

Ще одним значущим аспектом є використання AI для автоматичного оцінювання робіт. Системи штучного інтелекту можуть швидко та об'єктивно перевіряти тестові завдання, аналізувати есе чи проєкти, а також надавати індивідуальні рекомендації для вдосконалення. Такий підхід дозволяє вчителям зосереджуватися на методичній роботі та взаємодії з учнями, делегуючи рутинні завдання автоматизованим системам.

Інтерактивні віртуальні помічники, такі як чатботи, виконують важливу роль у підтримці учнів. Вони здатні оперативно відповідати на запитання, допомагати в навігації навчальними матеріалами та надавати поради щодо організації навчання. Це полегшує доступ до освітніх ресурсів, створює комфортне середовище для учнів, сприяючи розвитку їхньої самостійності.

Прикладом успішного використання моделі освітнього середовища на основі AI є такі платформи, як Coursera чи Khan Academy. Вони інтегрують AI для аналізу навчальних досягнень і надання персоналізованих рекомендацій. Завдяки цьому користувачі отримують навчальний контент, адаптований до їхніх потреб, що дозволяє значно підвищити ефективність навчання.

Модель освітнього середовища на основі штучного інтелекту є інноваційним підходом, який змінює сучасну освіту. Вона дозволяє створювати динамічне й ефективне середовище, яке відповідає викликам цифрової епохи, і забезпечує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу.

6. Екосистемна модель забезпечення якості освіти є інноваційним підходом, спрямованим на створення інтегрованого цифрового середовища, яке об'єднує всі аспекти діяльності закладу освіти. Основна ідея цієї моделі полягає у формуванні цілісної системи, що забезпечує гармонійне функціонування всіх елементів освітнього процесу завдяки цифровим технологіям.

В умовах цифровізації основною особливістю екосистемної моделі є інтеграція різних платформ, які використовують для управління освітнім процесом, аналітики результатів та забезпечення доступу до навчальних ресурсів. Завдяки цьому заклади освіти отримують можливість ефективно планувати, організовувати та контролювати освітню діяльність, створюючи при цьому зручні умови для учнів, учителів та адміністрації.

Особливу увагу в межах цієї моделі приділяють постійній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Єдина цифрова екосистема забезпечує ефективну комунікацію між учителями, учнями, батьками та адміністрацією закладу. Вона дозволяє швидко обмінюватися інформацією, координувати дії та приймати обґрунтовані рішення на основі даних.

Ще однією важливою характеристикою є використання відкритих освітніх ресурсів. Цей підхід сприяє забезпеченню рівного доступу до знань незалежно від матеріального становища чи географічного розташування учасників. Відкриті ресурси також сприяють створенню багатого навчального контенту, який може бути адаптований під індивідуальні потреби учнів.

Прикладом успішного впровадження екосистемної моделі є освітні платформи, такі як Google Workspace for Education, що об'єднує інструменти для комунікації, навчання та управління. Також дедалі популярнішими стають освітні екосистеми, які розробляються великими школами та університетами. Вони забезпечують єдине середовище для всіх учасників, інтегруючи сучасні технології для підтримки якісного освітнього процесу.

Екосистемна модель забезпечення якості освіти є ефективним інструментом у вирішенні завдань сучасної освіти. Вона не лише полегшує управління освітнім процесом, а й сприяє підвищенню його якості, адаптуючи освітнє середовище до вимог цифрової епохи та потреб кожного учасника.

Ефективні моделі забезпечення якості освіти в умовах цифровізації мають значний потенціал для трансформації традиційних підходів до навчання. Вони інтегрують інноваційні технології, які дозволяють забезпечити персоналізований підхід, адаптивність і гнучкість в освітньому процесі. Кожна модель, від компетентнісно-орієнтованої до екосистемної, відповідає на різні виклики цифрової епохи, включаючи необхідність розвитку ключових компетентностей, інтерактивного навчання, доступу до якісних ресурсів і моніторингу результатів. Зокрема, моделі змішаного навчання, проєктно-орієнтованого навчання, інклюзивної освіти, а також використання штучного інтелекту для персоналізації процесу є найбільш перспективними в умовах цифрового середовища. Вони не лише покращують ефективність навчання, а й сприяють розвитку навичок, необхідних для життя та роботи.

Таким чином, для забезпечення високої якості освіти в умовах цифровізації необхідно активно інтегрувати сучасні технології в освітній процес, сприяти постійному моніторингу й адаптації навчальних підходів, а також забезпечувати доступ до цифрових ресурсів і платформ для всіх учасників освітнього процесу. Розвиток таких моделей дозволяє створити більш ефективне та доступне освітнє середовище, яке відповідає вимогам сучасної цифрової реальності.

Важливо розуміти, що ефективні моделі не можуть бути впроваджені без активного

керівництва й координації з боку адміністрації закладу освіти.

Керівник закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації виконує широкий спектр функцій, спрямованих на організацію ефективного освітнього процесу та забезпечення його якості. Основними аспектами управлінської діяльності є такі:

– визначення пріоритетів упровадження цифрових технологій в освітній процес, управлінські процеси та інфраструктуру;

– узгодження інновацій із освітньою програмою, місією та цілями закладу;

– урахування викликів, пов'язаних із впровадженням цифрових рішень (технічні, фінансові, кадрові);

– забезпечення технічного обладнання (комп'ютери, інтерактивні дошки, мережеве покриття, платформи для дистанційного навчання);

– планування та залучення фінансових ресурсів для впровадження та підтримки цифрових технологій:

– забезпечення навчання персоналу для роботи з новими інструментами, організація професійного розвитку педагогів:

– організація семінарів, тренінгів, вебінарів для формування цифрової грамотності педагогів;

– забезпечення сприятливих умов для педагогів, які активно використовують цифрові інструменти;

– сприяння запровадженню інтерактивних та інноваційних методик навчання;

– упровадження моделей змішаного та онлайн-навчання з урахуванням потреб учнів;

– використання цифрових інструментів для створення адаптивних програм, що враховують індивідуальні особливості учнів;

– упровадження електронних журналів, платформ для оцінювання та аналітики освітніх результатів;

– формування культури відповідального користування інтернетом, захисту персональних даних і запобігання кібербулінгу;

– упровадження систем опитувань серед учнів, педагогів і батьків для оцінки якості цифрових інновацій;

– адаптація закладу освіти до нових викликів цифрової епохи шляхом систематичного впровадження інновацій.

Керівник закладу загальної середньої освіти відіграє ключову роль у створенні сприятливого цифрового освітнього середовища, оскільки має забезпечити підготовку педагогічного колективу до використання новітніх технологій, підтримувати постійну професійну освіту вчителів, бути відповідальним за впровадження інструментів цифрового моніторингу та оцінювання успішності учнів, активно взаємодіяти з учителями, учнями та батьками для забезпечення високої якості освітнього процесу. Керівник також має бути ініціатором створення єдиної цифрової платформи для управління освітнім процесом, що дасть змогу інтегрувати різні моделі навчання, покращити комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу та забезпечити рівний доступ до ресурсів. Окрім того, важливо, щоб керівник постійно моніторив ефективність цих моделей, застосовуючи цифрові інструменти для збору та аналізу даних.

Отже, керівник закладу загальної середньої освіти, застосовуючи інноваційні стратегії та інструменти, забезпечує успішне впровадження ефективних моделей якості освіти в цифровому освітньому середовищі. Так, компетентнісно-орієнтована модель вимагає створення умов для формування цифрових і комунікативних навичок учнів, що досягається через інтеграцію цифрових платформ і інструментів в освітній процес. Інклюзивна модель передбачає залучення керівника до вибору технологій, які враховують потреби учнів з обмеженими можливостями (аудіокниги, адаптивні програми тощо). Екосистемна модель вимагає побудови інтегрованої цифрової інфраструктури, яка об'єднує управлінські, навчальні та комунікаційні процеси.

Роль керівника закладу загальної середньої освіти у впровадженні моделей забезпечення якості освіти в умовах цифрового освітнього середовища є визначальною. Вона вимагає стратегічного підходу, гнучкості, лідерських якостей та орієнтації на інновації. Саме від керівника залежить, наскільки успішно будуть реалізовані цифрові стратегії, інтегровані сучасні моделі та створено умови для розвитку якісної освіти в цифрову епоху.

Висновки. У сучасних умовах цифровізації освіти роль керівника закладу загальної середньої освіти стає ключовою у забезпеченні якості освітнього процесу. Аналіз основних аспектів управлінської діяльності вказує на необхідність поєднання стратегічного бачення, ефективного використання цифрових інструментів та формування інноваційної культури в закладі освіти.

Керівник закладу освіти має виступати не лише адміністратором, а й лідером змін, який активно впроваджує інновації, забезпечує професійний розвиток педагогічного колективу, організовує цифрову інфраструктуру та підтримує взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід дозволяє створити ефективне цифрове освітнє середовище, яке відповідає сучасним викликам і сприяє формуванню конкурентоспроможної особистості учнів. Окрім того, адаптація моделей забезпечення якості освіти в умовах цифровізації є необхідним кроком для того, щоб освіта залишалася доступною, ефективною та

відповідною сучасним викликам. Це вимагає інтеграції новітніх технологій, змін у педагогічних підходах і адаптації управлінських стратегій. Розвиток цифрової інфраструктури та грамотності серед педагогів, учнів і керівників закладів освіти стане основою успішної реалізації цих моделей.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з поглибленням аналізу ефективності впроваджених моделей у різних умовах, розробкою рекомендацій для підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до роботи в цифровому середовищі, а також із дослідженням можливостей інтеграції новітніх технологій у процес управління закладами освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В., Спірін О. Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта xxi століття* (1), 2020. С. 27-36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р., Ільніцька Т. С., Плахотнюк Г. М. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Випуск 62. 2021. С. 28-38 https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38

3. Законі України «Про освіту» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

4. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти : світовий досвід. *Педагогіка і психологія.* 2003. № 1. С.108-116.

5. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1. С.5-12.

6. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020)». ГС «ХАЙ-ТЕК ОФІС УКРАЇНА», 2016. URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-zrozvinutoyucifrovoyu-ekonomikoyu.html

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

TRAINING FUTURE PHYSICS TEACHERS TO ASSESS THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.20

Васильєва Р.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізики та методики її навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Степанчиков Д.А.,
канд. фіз-мат. наук,
доцент кафедри фізики та методики її навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізики до оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Зазначено, що реалізація положень Концепції Нової української школи передбачає зміну підходів до оцінювання – від контролю знань до підтримки розвитку ключових компетентностей учнів. Визначено, що ефективне оцінювання в інклюзивному контексті має базуватися на принципах гнучкості, адаптивності, індивідуалізації, позитивної мотивації до навчання. Наголошено, що оцінювання спрямовано на особистий прогрес учня з особливими освітніми потребами. Розкрито підходи до формування професійної готовності майбутніх вчителів фізики до здійснення диференційованого оцінювання. Окрему увагу приділено активним методам навчання – тренінгам, рольовим вправам, реальним ситуаціям, роботі з кейсами, які дають змогу майбутнім учителям моделювати реальні педагогічні ситуації та опановувати практичні інструменти інклюзивного оцінювання. Представлено приклади реалізації зазначених підходів під час вивчення освітньої компоненти «Методика навчання фізики», зокрема тренінгу «Розробка індивідуальних критеріїв оцінювання» та рольової вправи «Урок із бар'єрами». Описано завдання, спрямовані на формування навичок співпраці з фахівцями інклюзивного супроводу – психологами, логопедами, корекційними педагогами. Наголошено, що запропонована система підготовки сприяє розвитку педагогічної гнучкості, емпатії, рефлексії та здатності до адаптації оцінювання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів. Зроблено висновок про перспективність подальших наукових пошуків у напрямі розробки методичних рекомендацій, цифрових інструментів оцінювання та інтегрованих форм професійної підготовки вчителя з урахуванням оцінювання за групами результатів навчання.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, формувальне оцінювання, особливі освітні потреби, компетентнісний підхід, інструменти оцінювання, міждисциплінарна співпраця.*

The article is devoted to the urgent problem of professional training of future physics teachers to assess the academic achievements of students with special educational needs in an inclusive educational environment. It is noted that the implementation of the provisions of the Concept of the New Ukrainian School involves a change in approaches to assessment – from knowledge control to supporting the development of key competencies of students. It is determined that effective assessment in an inclusive context should be based on the principles of flexibility, adaptability, individualization, positive motivation for learning. It is emphasized that the assessment is aimed at the personal progress of a student with special educational needs. Approaches to the formation of professional readiness of future physics teachers to implement differentiated assessment are revealed. Particular attention is paid to active teaching methods – trainings, role-playing exercises, real situations, work with cases, which allow future teachers to model real pedagogical situations and master practical tools for inclusive assessment. Examples of the implementation of these approaches during the study of the educational component "Physics Teaching Methods", in particular the training "Development of Individual Assessment Criteria" and the role-playing exercise "Lesson with Barriers" are presented. Tasks aimed at developing skills in cooperation with inclusive support specialists – psychologists, speech therapists, correctional teachers are described. It is emphasized that the proposed training system contributes to the development of pedagogical flexibility, empathy, reflection and the ability to adapt assessment to the individual educational needs of students. The conclusion is made about the prospects of further scientific research in the direction of developing methodological recommendations, digital assessment tools and integrated forms of professional training of teachers, taking into account assessment by learning outcomes groups.

Key words: *inclusive education, formative assessment, special educational needs (SEN), competency-based approach, assessment tools, interdisciplinary collaboration.*

Постановка проблеми. Одним із головних завдань сучасної системи освіти в Україні є створення умов для рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, включно з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Для реалізації концепції Нової української школи необхідно від учителів застосування нових підходів як до викладання, так і до оцінювання навчальних досягнень учнів. У концепції та підходах, визначених Держстандартом базової середньої освіти, акцент зміщується з накопичення знань на досягнення учня [1; 5]. Це вимагає запровадження нових методів оцінювання, оскільки впровадження реформи неможливе без зміни інструментів. Компетентнісно-орієнтований підхід передбачає використання сучасних методів оцінювання, що відповідають новим освітнім вимогам.

Реалізація інклюзивної освіти передбачає від педагогів не лише ґрунтовне знання форм і методів оцінювання навчальних результатів, а й наявність

практичної підготовки. Наукові дослідження в цій галузі також акцентують увагу на необхідності адаптації оцінювальних методик до індивідуальних особливостей учнів з ООП. Зокрема, підготовка майбутніх вчителів фізики до роботи в інклюзивному середовищі має включати формування компетентностей у сфері диференційованого оцінювання, що дозволяє враховувати різні рівні навчальних досягнень та індивідуальні можливості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оцінювання на уроках фізики знайшла широке відображення в наукових роботах як українських так і зарубіжних дослідників.

Зокрема Засєкін Д. О. у своїх роботах вивчає питання застосування формувального оцінювання на уроках фізики. Автор аналізує зазначену дефініцію та розкриває зміст базових принципів формувального оцінювання [2].

Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко в своїх дослідженнях висвітлюють питання особливостей оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Також авторами розглядаються інструменти формувального оцінювання та значення педагогічної підтримки [4].

Т. В. Сак у своїх публікаціях підкреслює важливість адаптації методів контролю та оцінювання до індивідуальних потреб учнів з ООП. Вона наголошує на необхідності розробки інструментарію, який враховує специфіку кожного учня, включаючи використання портфоліо та різних видів тестування [3].

В дослідженнях Фіголь Н. А. зазначено, що інноваційні методи, зокрема індивідуальне оцінювання, портфоліо та тестування, можуть стати ефективними інструментами для оцінювання навчальних досягнень. Індивідуальне оцінювання забезпечує точніший аналіз успішності кожного учня, особливо в умовах інклюзивного навчання, дозволяючи враховувати його особливі потреби та індивідуальний прогрес [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових публікацій та методичних розробок, присвячених особливостям оцінювання навчальних досягнень учнів з фізики в інклюзивних класах, проблема підготовки майбутніх вчителів фізики до зазначеної діяльності потребує подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз засобів підготовки майбутніх учителів фізики до здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, з урахуванням вимог інклюзивної освіти та сучасних підходів до педагогічної оцінки.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових принципів НУШ є компетентнісний підхід, який вимагає оцінювати не просто обсяг знань, а здатність застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [1].

Використання учнями набутих знань у побуті та майбутній професійній діяльності є визначальним чинником інтеграції навчання з реальним життям. Саме здатність використовувати знання у практичній діяльності свідчить про їхнє справжнє засвоєння. Важливо сприяти тому, щоб учні могли інтегрувати набуті знання у свій життєвий досвід, особливо в умовах інклюзивної освіти, де ефективність навчання залежить від організації процесу та застосування педагогічних методів, які враховують індивідуальні потреби кожного здобувача.

Відповідно, оцінювання має відображати, наскільки учень може критично мислити, працювати в команді, вирішувати проблеми, спілкуватися, використовувати інформаційно-комунікаційні технології та проявляти громадянську активність.

Тому, у фокусі оцінювання не стільки контроль і виправлення помилок, а підтримка процесу навчання і розвиток важливих життєвих компетентностей.

Оцінювання в інклюзивному освітньому середовищі має свої особливості, адже його головна мета – підтримати учнів у процесі навчання, враховуючи індивідуальні можливості, потреби і темп розвитку кожного з них. Саме тому принципи оцінювання учнів з особливими освітніми потребами базуються на ціннісному ставленні до дитини, рівності, поваги до особистості та розвитку потенціалу кожної дитини. Серед принципів оцінювання в процесі інклюзивного навчання визначними є гнучкість, адаптивність, орієнтація на індивідуальні особливості учня, спрямованість на формування позитивної мотивації до навчання.

Принцип *гнучкості й адаптивності оцінювання* є ключовим у системі інклюзивної освіти. Він забезпечує справедливі умови для оцінювання знань, умінь і навичок дітей з особливими освітніми потребами**,** беручи до уваги їхні індивідуальні можливості, темп засвоєння матеріалу, стиль навчання та специфіку розвитку. Даний принцип забезпечує доступність оцінювання (завдання подаються у доступній формі з з можливістю використання альтернативних способів відповіді); зменшення тривожності (учні не бояться оцінювання, оскільки воно адаптоване під їхній рівень і не передбачає змагання з іншими); орієнтацію на особистий прогрес (оцінка фіксує індивідуальні досягнення, а не відхилення від «норми», учень бачить власний розвиток і отримує позитивне підкріплення, що підвищує її самооцінку) та підвищення мотивації (зрозумілі та посильні завдання створюють ситуацію успіху та сприяють бажанню виконувати їх).

Реалізація принципу *орієнтації на індивідуальні особливості* в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами забезпечує можливість продемонструвати свої досягнення в зручній для себе формі,

запобігти стигматизації та зниженню самооцінки (учень не порівнюється з іншими, а оцінка враховує його особистий прогрес), підвищити ефективність зворотного зв'язку. Важливо враховувати стартовий рівень розвитку, специфіку порушення, здібності до навчання і засвоєння матеріалу. Такий підхід сприяє більш справедливій оцінці зусиль і досягнень кожної дитини.

Формування позитивної мотивації до навчання. Одним із головних завдань оцінювання в інклюзивному середовищі є стимулювання внутрішньої мотивації до навчання. Оцінка має заохочувати учня до подальших зусиль, викликати відчуття успіху та віру у власні сили. Негативні або принизливі оцінки тут є неприпустимими. Зазначимо, що важливим є зменшення страху помилитися. Якщо оцінювання доброзичливе, з чітким і доступним зворотним зв'язком, страх оцінки зменшується. Учень не боїться проявляти ініціативу, ставити запитання, висловлювати думки. Вчитель має підкреслювати досягнення, навіть якщо вони здаються невеликими, і допомагати дитині бачити власний розвиток.

Реалізація зазначених принципів та зростаюче орієнтування шкіл на інклюзивні цінності потребує теоретичної і методичної підготовки майбутніх учителів фізики до справедливого й гнучкого оцінювання в інклюзивному середовищі. Така підготовка здійснюється при вивченні освітніх компонент, що формують професійну компетентність майбутнього вчителя, в процесі педагогічної практики та використання активних методів навчання. Особливо цінними серед них є ***інтерактивні тренінги та рольові вправи.*** Вони моделюють реальні ситуації та допомагають студентам відчути специфіку роботи з учнями з ООП на практиці. Зазначені методи запроваджені нами при вивченні освітньої компоненти «Методика навчання фізики».

Тренінги, як інтерактивна форма навчання, спрямовані не лише на інтелектуальне, а й на емоційно-поведінкове засвоєння досвіду; створення безпечного середовища для експериментування та самовираження; формування навичок комунікації, емпатії, гнучкості, рефлексії – усіх тих якостей, які є критично важливими при роботі з дітьми з ООП. Спеціально змодельовані педагогічні ситуації дозволяють студентам «прожити» запропоновану ситуацію, не ризикуючи завдати шкоди реальному учневі, та набути первинних навичок професійного реагування, аналізувати свої дії та їх ефективність, враховувати емоційний стан дитини, опрацювати різні підходи до оцінювання: від спостереження за навчальною діяльністю до формувального оцінювання з індивідуальними критеріями.

Зокрема, здобувачам вищої освіти пропонується тренінг «Розробка індивідуальних критеріїв оцінювання». Його мета: навчити створювати диференційовані критерії оцінювання. *Студенти отримують профіль вигаданої дитини з ООП (наприклад, дитина з дисплексіей або когнітивними порушеннями) та навчальна ситуація (урок фізики з певною темою). Завдання – розробити індивідуальні підходи до оцінювання результатів навчання цієї дитини*. У процесі практичних занять здобувачі освіти виконують рольову вправу «Урок із бар'єрами». Студенти моделюють фрагмент уроку фізики (перевірку знань) за умов, коли в класі є учні з різними особливими освітніми потребами. Група має запропонувати модель оцінювання доступну для кожного учня (усні відповіді, візуальні підказки, спрощені інструкції тощо).

Такі методи дають майбутнім учителям можливість не лише теоретично засвоїти способи оцінювання в інклюзивному середовищі, а й випробувати себе в реальних умовах. Це сприяє формуванню педагогічної гнучкості, емпатії та впевненості у роботі з різними учнями.

Ще одним методом який ми використовуємо в підготовці майбутніх учителів фізики до ефективного оцінювання в інклюзивному освітньому середовищі є ***практичні заняття з реальними кейсами***. Особливості цього методу полягають у зануренні у реальні або змодельовані ситуації з практики інклюзивної освіти, можливості групової взаємодії при обговоренні варіантів оцінювання з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій, застосуванні диференційованих підходів до оцінювання залежно від особливостей учня (порушень зору, слуху, опорно-рухового апарату, РАС, тощо), рефлексії щодо власних дій і рішень у контексті педагогічної етики. Наприклад:

Кейс 1: Учень з вадами слуху.

У 9 класі навчається учень із вадами слуху. На уроці вивчають тему «Виникнення та поширення механічних хвиль». Пояснюючи нову тему, учитель використовує усну розповідь і демонстраційний експеримент. ***Завдання для студентів:*** *1) розробити варіант письмового інструктажу до експерименту; 2) запропонувати альтернативні форми оцінювання (наприклад, створення відео з субтитрами, графічне моделювання явища); 3) оцінити, як комунікація впливає на об'єктивність оцінювання знань такого учня.*

Кейс 2: Учениця з аутизмом має труднощі з комунікацією.

Учениця в 8 класі уникає групової роботи, має труднощі з вербальним самовираженням. На уроці розглядається тема «Джерела електричного струму». ***Завдання для студентів:*** *1) запропонувати індивідуальну форму перевірки знань, яка не передбачає усного відповіді (наприклад, заповнення візуальної карти знань або виконання інтерактивного тесту; 2) скласти критерії оцінювання, адаптовані до комунікативних особливостей учениці.*

Застосування зазначеного методу розв'язує низку завдань підготовки майбутнього вчителя фізики. Зокрема, 1) здатності майбутнього вчителя прогнозувати освітні бар'єри та ефективно їх долати; 2) формувати уміння створювати індивідуалізовані оцінювальні інструменти; 3) формувати культуру педагогічного мислення з інклюзивним вектором.

В контексті нашого дослідження актуальним є набуття навичок ***співпраці з фахівцями – корекційними педагогами та практичними психологами***. Така співпраця дозволяє комплексно осмислити освітні потреби учнів з особливими освітніми потребами (ООП), а також навчитися адаптувати методи та критерії оцінювання відповідно до рекомендацій фахівців. Основними напрямами такої співпраці є спільна участь студентів та психологів, логопедів, корекційних педагогів у міждисциплінарних семінарах та тренінгах. Це дозволяє майбутнім вчителям фізики глибше зрозуміти специфіку розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Важливе значення має практика спільного моделювання освітніх ситуацій. Майбутні вчителі разом із психологами аналізують кейси, де потрібно врахувати емоційний стан учня або його особливості сприйняття при формуванні оцінки. Ще одним аспектом підготовки вчителя фізики в контексті співпраці з фахівцями є практичні заняття щодо супроводу індивідуальних програм розвитку (ІПР). Майбутні вчителі фізики вчаться аналізувати, інтерпретувати та реалізовувати рекомендації ІПР, узгоджуючи їх із фахівцями команди супроводу. Студентам пропонується ситуація «*Учень з тривожним розладом починає панікувати перед письмовими тестами*». В межах даної ситуації студенти мають змоделювати консультацію з психологом. Консультація проводиться з метою отримання кваліфікованої поради щодо мінімізації тривожності учня та вибору альтернативних методів оцінювання. Наприклад: замість контрольної роботи провести індивідуальну співбесіду в спокійній атмосфері або дозволити виконати завдання вдома, оцінювати, орієнтуючись на динаміку прогресу, а не лише на результат.

Для формування навичок співпраці з логопедом студентам пропонується ситуація щодо оцінювання учениці, наприклад з дислексією. «*Учениця має труднощі з читанням формул, плутає символи в задачах*». Для подальшої роботи студенти поділяються на дві групи і працюють за двома сценаріями консультацій з логопедом:

1. розробка альтернативних способів подання завдань для оцінювання, зокрема із використанням кольорових схем, графіків, піктограм тощо;

2. створення завдань, які передбачають можливість надання відповідей в усній формі або через аудіозапис.

Висновки. Таким чином, формування інклюзивного освітнього середовища в умовах Нової української школи, в контексті нашого дослідження, потребує від майбутніх учителів фізики високого рівня готовності до диференційованого, справедливого та підтримувального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Практична підготовка студентів до такої діяльності має базуватися на активних методах навчання та бути максимально наближена до реального процесу навчання та оцінювання учнів з особливими освітніми потребами. В нашій роботі це досягається використанням кейсів, тренінгів, рольвих вправ та міждисциплінарною співпрацею з фахівцями з інклюзивної освіти. Такий підхід забезпечує розвиток педагогічної інтуїції, критичного мислення та навичок індивідуалізації процесу оцінювання. Акцент на формувальному оцінюванні, орієнтованому на особистий прогрес і зменшення тривожності, сприяє розвитку позитивної навчальної мотивації, підвищенню самооцінки учня та ефективнішій реалізації принципів інклюзії.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку комплексних моделей підготовки майбутніх вчителів фізики до оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, а також на емпіричну перевірку ефективності запропонованих методик у процесі педагогічної практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text (дата звернення: 3.06. 2025).

2. Засєкін Д. О. Формувальне оцінювання на уроках фізики. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. 2020. № 2(39). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721907/1/Zasekin_tezy_Zap_2020.pdf (дата звернення: 3.06. 2025).

3. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

4. Софій Н., Стягунова О., Федоренко О. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. Київ : УІРО, 2024. 40 с.

5. Сиротюк В. Д. Сучасне інклюзивне навчання фізики в основній школі. Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації» / відп. ред. проф. Т. Ю. Дудка. Київ, 2021. С. 315–319.

6. Фіголь Н. А. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 18. С. 69–77.

ЗАСТОСУВАННЯ КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

THE USE OF CREOLISED TEXT FOR PROFESSIONALLY ORIENTED SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: A PRAGMATIC APPROACH

УДК 378:811.
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.21

Вергун Т.І.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Чепелева М.А.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету радіоелектроніки

У сучасному середовищі не можливо без обміну інформацією особливо якщо йде мова про іншомовне професійно орієнтоване говоріння. Постійно поповнюється інформація, яка дозволяє підвищити рівень знань студентів, у тому числі й іноземною мовою. Вилучення професійно значущої інформації пов'язане зі зверненням до текстів, що виконують роль інформаційної основи іншомовного професійно орієнтованого говоріння. Креолізований текст є однією зі складових іншомовного професійно орієнтованого говоріння. Викладачі на заняттях з іноземної мови застосовують такі елементи у завданнях як візуальне, структурне та функціональне ціле, що сприяє отриманню знань у комплексі. Процес навчання іншомовного професійно орієнтованого говоріння пов'язується з використанням інформаційної основи у вигляді іншомовних текстів професійно-ділової сфери спілкування.

У статті пропонується застосування креолізованого тексту для професійно орієнтованого говоріння на заняттях іноземної мови на основі праксеологічного підходу. Уточнено сутність понять «іншомовне професійно орієнтоване говоріння», «креолізований текст», які необхідні при вивченні іноземної мови. Зазначено, що врахування текстової парадигми дає підставу для тлумачення тексту як комунікативної системи, призначеної для передачі закодованої інформації та розгляду його одночасно у двох формах репрезентації, релевантних для цього дослідження: письмовій (зафіксовані фрагменти креолізованого тексту як інформаційної основи говоріння) та усній (тексти мовленнєвих творів – готових висловлювань). Описано, що семіотична неоднорідність компонентів креолізованого тексту дає змогу виокремити три групи опор: вербальні, невербальні, змішані. Доведено, що мовленнєві вміння базуються на чотирьох видах діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо, що є основою мовної компетентності. Сформовано, що формування та розвиток мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь іншомовного професійно-орієнтованого говоріння здійснюється на основі організованого комплексу мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих вправ.

Ключові слова: *професійно орієнтоване говоріння, креолізований текст, професійна основа, міжнародне співробітництво, інформаційна основа, мовленнєві вміння, компетентність, комунікативно-мовленнєві вправи.*

In today's environment, it is impossible to do without information exchange, especially when it comes to foreign language professional-oriented speaking. Accordingly, information is constantly updated to improve the students' knowledge, including in a foreign language. The extraction of professionally relevant information is associated with the use of the texts that serve as the information basis for foreign language ESP (English for Specific Purposes). Creolised text is one of the components of foreign language professional-oriented speaking. Teachers in foreign language classes use such elements in tasks as a visual, structural and functional whole which will contribute to the acquisition of knowledge in a complex. The process of teaching foreign language professional-oriented speaking is connected with the use of information base in the form of foreign language texts of professional and business sphere of communication.

The article proposes the use of a creolised text for professionally-oriented speaking in foreign language classes based on the pragmatic approach. The essence of the concepts of 'foreign language professionally oriented speaking' and 'creolised text', which are necessary for learning a foreign language is clarified. It is noted that taking into account the textual paradigm gives grounds for interpreting the text as a communicative system designed to transmit encoded information and considering it simultaneously in two forms of representation relevant to this study: recorded fragments of the creolised text as the information basis of speaking; texts of speech works – ready-made utterances. It is described that semiotic heterogeneity of the components of the creolised text allows to distinguish three groups of supports: verbal, non-verbal, mixed. It is proved that language skills are based on four types of activities: listening, speaking, reading and writing, which are the basis of language competence. It is established that the formation and development of foreign language and communicative and speaking skills in professionally oriented speaking is carried out on the basis of an organised set of speaking and communicative and speaking exercises.

Key words: *professionally oriented speaking, creolised text, professional basis, international cooperation, information basis, language skills, competence, communicative and speaking exercises.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві, відкритому для міжнародних контактів, ускладнюються завдання професійної діяльності випускників закладів вищої освіти. Їх рішення нерозривно пов'язане з оволодінням майбутніми фахівцями вміннями ефективно спілкуватися із зарубіжними партнерами та працювати з професійно значущою інформацією іноземною мовою. Орієнтація освітньої системи на соціальне замовлення суспільства в підготовці таких фахівців ставить перед викладачами іноземної мови в немовному ЗВО наступне завдання: сформувати у здобувачів спеціальні іншомовні вміння, що входять до компонентного складу основних

компетенцій фахівця [1], включно з компетенцією у спілкуванні на основі сучасних концепцій сприйняття текстів і породження самих текстів, а також компетенції в інформаційних технологіях (прийом, перетворення, видача інформації). Міжнародне співробітництво здійснюється в таких ситуаціях як переговори, консультації, ділові презентації тощо. Затребувані в цих ситуаціях вміння спрямовані на сприйняття іншомовного мовлення партнерів і створення власних висловлювань іноземною мовою. У зв'язку з цим для випускників закладів вищої освіти зростає актуальність усних форм спілкування, які передбачають іншомовне професійно орієнтоване говоріння.

Процес обміну інформацією в ході іншомовного професійно орієнтованого говоріння неможливий без постійного поповнення знань з різних джерел, у тому числі й іноземною мовою. Вилучення професійно значущої інформації пов'язане зі зверненням до текстів, що виконують роль інформаційної основи іншомовного професійно орієнтованого говоріння. Вайнатій Т. М. зазначає, що англомовне професійно орієнтоване говоріння – це «продуктивний (експресивний) вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого спільно з аудіюванням (слуханням) здійснюється вираження думок, обмін інформацією» [2], тобто спілкування повинно відбуватись в усній формі в різноманітних професійно орієнтованих ситуаціях. Відповідно, під час сприйняття й осмислення професійно значущих текстів іноземною мовою застосовують ілюстрації та графічні зображення, а потім під час відтворення або інтерпретації представленого змісту у формі усного висловлення відбувається перекодування візуально сприйманих гетерогенних знаків друкованого тексту у звукові знаки друкованого тексту в мову.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав відсутність єдиного підходу до визначення поняття «креолізований текст». Проте, певні особливості та ознаки розглянули у своїх роботах такі автори, як Т. А. Безугла [3], К. М. Білик [4], Ж. З. Денисюк [5], А. А. Гадомська [6], О. В. Завадська [7], Н. В. Сем'ян [8], І. Ціко [9] та інші. Питання формування у студентів професійно орієнтованого говоріння на заняттях іноземної мови знайшли своє відображення в роботах таких вчених, як Т. Вайнагій [10], І. Варава [11], Т. Горпініч [12], М. Грюнова [13], О. Карасьова [14], О. Е. Можаровська [15], Л. Сажко [16], О. Канюк [17] та інші.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Проте незважаючи на велику кількість досліджень і наукових розробок в даному напрямку, недостатньо опрацьованими залишаються питання пов'язані з комплексним використанням синкретичної вербальної та зображувально-графічної інформації текстів професійно-ділової сфери спілкування та її застосуванням як основи іншомовного професійно орієнтованого говоріння. Синкретичні або креолізовані тексти, утворені комбінацією різних знакових систем, дають змогу найефективніше представити інформацію, затребувану у професійному спілкуванні фахівців.

Таким чином, **метою статті є** дослідження сутності, напрямів та основних завдань методики навчання іншомовного професійно-орієнтованого говоріння з використанням інформації щодо креолізованого тексту.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні університети зазнали значних втрат при наборі здобувачів через COVID-19 та військові дії, які пов'язані зі збройною агресією Російської федерації. Однак, не дивлячись на це, система навчальної та вищої освіти підлаштувалась до цих обставин та налагодила навчальний процес так, що студенти можуть отримувати знання у будь-якому куточку світу. Для закладів вищої освіти професійно орієнтоване навчання є важливою складовою при вивченні іноземної мови. Воно передбачає спрямованість навчальних матеріалів, професійний розвиток студентів на конкретну професію, зокрема акцентується увага на іншомовному професійно орієнтованому спілкуванні, яке розвиває комунікативну компетенцію. Відповідно, говорячи про професійне спілкування вважаємо доцільним наголосити на понятті «іншомовне професійно орієнтоване спілкування». Наприклад, автор О. Е. Можаровська стверджує, що «професійно орієнтоване іншомовне спілкування є інструментом професійного та особистісного розвитку фахівця, таким чином, стає інструментом його діяльності. Технічно-теоретичні та практичні знання, отримані в навчальному закладі, повинні не тільки стимулювати й мотивувати діяльність фахівця в плані перетворення навколишнього світу, а й постійно спонукати до самовдосконалення» [15]. В свою чергу, науковці [18] описують іншомовне професійно орієнтоване говоріння як «продуктивний вид іншомовної усної мовленнєвої діяльності, що виникає внаслідок потреби учасників професійно-ділового спілкування в обміні інформацією, у координації спільних дій, у встановленні емоційно-емпатичних зв'язків, та здійснюється на основі звернення до професійно значущих текстових джерел». Тобто, використання у складі текстових джерел невербальних знаків поряд зі знаками природної мови сприяє створенню підвищеної інформаційної напруженості текстового простору як основи для висловлювання фахівця в ситуаціях професійно-ділового спілкування. Присутність змішаних семіотичних знаків у текстах стала причиною для розгляду семіотично ускладненого креолізованого тексту, фактура якого складається з двох негомогенних частин: вербальної та невербальної (мовна та мовленнєва) та його лінгвопрагматичних

характеристик на комунікативно-прагматичному, композиційно-семантичному та змістовно-мовному рівнях. На думку науковця Денисюк Ж. З. [5] «креолізовані тексти мають чіткі принципи своєї побудови та є метакомунікативними об'єктами, що структурно втілюють певні ідеї та досвід». За ствердженням К. М. Білика «креолізований текст розглядається як полікодовий текст, який поєднує різні семіотичні системи (зображення, анімація, мелодія, інфографіка, діаграми, графіки, схеми, малюнки), зокрема основні функції креолізованих текстів – це інформативна, атрактивна, експресивна, естетична, ілюстративна, аргументуюча, сатирична, створення іміджу» [4]. Тож, врахування текстової парадигми дає підставу для тлумачення креолізованого тексту як комунікативної системи, призначеної для передачі закодованої інформації та розгляду його одночасно у двох формах репрезентації, релевантних для цього дослідження: письмовій (зафіксовані фрагменти креолізованого тексту як інформаційної основи говоріння) та усній (тексти мовленнєвих творів – готових висловлювань).

Процес навчання іншомовного професійно орієнтованого говоріння пов'язується з використанням інформаційної основи у вигляді іншомовних текстів професійно-ділової сфери спілкування, до яких відносять тексти реклами та виробничі тексти. Це інформаційно-довідкові тексти річних звітів про діяльність підприємства, інформаційні тексти корпоративних друкованих видань, галузевих газет і журналів. Текстова інформація виступає в ролі інформаційної основи мовленнєвої діяльності говоріння. Вимога оперативності та лаконічності інформаційної основи діяльності зумовила звернення до гетерогенної текстової інформації, що відображає різний ступінь її згорнутості.

Відібрані та зафіксовані з урахуванням принципу кумулятивної професійної значущості вербальні та образотворчі графічні фрагменти креолізованого тексту розглядаються як дидактичні опори, які є основою для внутрішньомовного розгортання стислої вербальної інформації та інтерсеміотичного перекладу невербальної інформації в усно-мовленнєвий регістр. Фрагментована інформація підтримується за допомогою полікодової семіотики реалізації функціонально-смислових типів мовлення (опис, розповідь, міркування), стимулюється контекстне мовлення, а також слугує встановленню контакту між учасниками спілкування, привертає увагу і впливає на свідомість та емоції з метою інформування реципієнта, регулювання його дій і створення позитивного ставлення до предмета висловлювання.

До вербальних фрагментів можна віднести гомогенні мікротексти, тези, ключові слова, словосполучення і речення у функції заголовків, рекламних гасел, слоганів фірм. До невербальних фрагментів віднесемо образні знаки (фотодокументи, технічні малюнки, архітектурні плани); логічні знаки (діаграми, аналітичні таблиці, цифри, дати); символічні знаки (логотипи фірм, знаки якості продуктів). Відповідно існують також змішані фрагменти до яких відносять зображення, доповнені вербальними елементами у вигляді підписів, написів, коротких вербальних розшифровок.

Як типову ситуацію іншомовного професійно орієнтованого говоріння можна використати ситуацію ділової презентації. Аналіз іншомовного професійно орієнтованого говоріння в ситуації ділової презентації зумовлює звернення до феномену публічного мовлення. Головним завданням розвитку публічного мовлення на думку авторів [19] є «формування комунікативних умінь та навичок, зокрема красномовства та вміння встановлювати контакт з аудиторією. Для успішного досягнення поставленої мети, вирішення конкретної проблеми та встановлення міжособистісних ділових стосунків надзвичайно важливого значення набуває рівень комунікативної компетентності». На нашу думку, публічне мовлення сприймається як взаємодія мовця й адресата, пов'язана у комунікативному акті суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Тому спілкування адресанта з аудиторією розглядається як діалогізований монолог, в якому виникає ефект живої мови, що виявляється в реагуванні промовця на коментарі та запитання слухачів.

Розглянемо методику навчання іншомовного професійно орієнтованого говоріння з використанням інформації креолізованого тексту та обґрунтуємо групи мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь, яка формується на використанні названих фрагментів іншомовних креолізованих текстів професійно-ділової сфери спілкування як дидактичних опор. Пентелюк М. І. характеризує мовленнєві вміння як здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування [20].

До групи мовленнєвих умінь першого рівня віднесено мовленнєві вміння семантичного розгортання та інтерсеміотичного перекодування фрагментованої інформації креолізованого тексту. Компонентний склад умінь другого рівня представлений трьома групами:

→ структурно-композиційні уміння: виокремлено структурні уміння в організації тричастинного висловлювання, яке містить вступ, основну частину, висновок, і композиційні вміння в організації смислових відрізків-мікротекстів і взаємозв'язку між ними.

→ реалізація функціонально-смислових типів мовлення складається з умінь опису, в основі яких лежить: сприйняття предмета комунікації в просторі (опис-перерахування, опис-характеристика, опис-ілюстрація); умінь розповіді з прямою і зворотною хронологією, які дають можливість дати

уявлення про розвиток подій, їхню послідовність, про активні дії, процеси, порядок їхнього перебігу; умінь міркування, що включають судження, аргумент і висновок, і здійснюються на основі логічних операцій порівняння, аналізу, синтезу, доказу та спростування.

→ комунікативно-мовленнєві уміння включають вміння контактної поведінки; вміння передачі інформації; вміння формування позитивного відношення до предмету висловлювання; вміння регулятивно-координаційної поведінки.

У теорії та практиці мовленнєві вміння базуються на чотирьох видах діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо) (рис. 1.), які є основою мовної компетентності (здатність ефективно використовувати мову в цих чотирьох видах діяльності для комунікації та отримання інформації).

У закладах вищої освіти безпосередньо стоїть задача навчити студентів іншомовному професійно орієнтованому говорінню, для цього важливо застосовувати комплекс мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих вправ.

Мовленнєва вправа як одиниця навчання, що реферується, співвідноситься з внутрішньою структурою мовленнєво-освітньої діяльності. Відповідно до спонукально-мотиваційної, орієнтувально-дослідницької та контрольно-виконавчої фази мовленнєвої діяльності вправа складається з трьох частин:

→ інструкції-завдання: формується завдання та умови його виконання;

→ створення вербального рішення та здійснення діяльності іншомовного професійно орієнтованого говоріння з опорою на фрагментовану інформацію креолізованого тексту;

→ виявлення успішності в досягненні поставленої мети на основі контролю висловлювання, породженого в ситуації ділової презентації.

Формування та розвиток мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь іншомовного професійно орієнтованого говоріння здійснюється на основі організованого комплексу мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих вправ, де поряд із трьома основними типами представлені види та підвиди вправ.

Перший тип мовленнєвих вправ включає три види вправ, спрямованих на первинне освоєння одного мовленнєвого вміння в навчальних ситуаціях. Наприклад об'єктом першого виду мовленнєвих вправ є мовленнєві дії іншомовного професійно орієнтованого говоріння, спрямовані на розгортання фрагментованої інформації

Рис. 1. Види мовленнєвих умінь, які студенти отримують на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти

креолізованого тексту як опори для говоріння без вказівки ситуативної ролі мовця та його спрямованості і комунікативного ефекту висловлювання. Підвидами вправ у розгортанні стислої інформації дидактичних опор є вправи в інтерсеміотичному перекодуванні та розгортанні невербальної і змішаної інформації, в семантичному розгортанні вербальної інформації. Зокрема, об'єктом другого виду мовленнєвих вправ є мовленнєві дії іншомовного професійно орієнтованого говоріння, спрямовані на реалізацію функціонально-смислових типів мовлення. Підвидами цього виду є вправи в описі, в оповіданні, в міркуванні. Об'єктом третього виду мовленнєвих вправ є мовленнєві дії іншомовного професійно орієнтованого говоріння в структурно-композиційному оформленні висловлювання.

Далі перейдемо до мовленнєвих вправ другого типу, які спрямовані на актуалізацію та розвиток двох груп мовленнєвих умінь першого типу в навчальних та умовно-реальних підситуаціях ділової презентації із зазначенням ситуативної ролі мовця та спрямованості його висловлювання.

Наступним типом є комунікативно-мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь у поєднанні з трьома видами мовленнєвих умінь першого типу в умовно-реальних підситуаціях ділової презентації із зазначенням ситуативних ролей, спрямованості та комунікативного ефекту висловлювання.

Процес формування та розвитку вмінь іншомовного професійно орієнтованого говоріння завершується практикою презентації, під час якої здійснюється подальший розвиток мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь в умовно-реальних підситуаціях, які відбуваються в реальному житті людини.

З метою внутрішньо-мовного розгортання та інтерсеміотичного перекодування гетерогенної інформації візуальних опор під час здійснення діяльності іншомовного професійно орієнтованого говоріння на прикладі ситуації ділової презентації було відібрано функціональні групи мовленнєвих одиниць, які відображають: факт використання візуальної підтримки; анонсування теми та джерела інформації; розташування інформації на матеріальному носії; структурну залежність гетерогенних текстових фрагментів; розташування цифрових показників з метою передання кількісних і якісних характеристик предмета висловлення, його опису, подання прямої та зворотної хронології подій, міркування з включенням логічних операцій порівняння, протиставлення, доказу, спростування тощо. Контролюючі завдання потрібно складати до гетерогенних фрагментів креолізованого тексту у функції підтримувальних опор для іншомовного професійно орієнтованого говоріння. Завдання для контролю полягають у виступі з промовою ділової презентації тривалістю 6–7 хвилин і передбачають комунікативно-мовленнєву взаємодію промовця з аудиторією під час розгортання та інтерпретації інформації текстових фрагментів.

Тож, для того щоб оцінити рівень сформованості вмінь студентів застосовуємо такі критерії:

1. розкриття інформації опор, що підтримують, відповідно до пунктів плану під час мовленнєвої реалізації інтенцій в описі та оповіданні;

2. висловлення власної думки з приводу змісту інформації фрагментів креолізованого тексту на основі міркування (порівняння, доказ, спростування);

3. діапазон мовлення: володіння мовними та мовленнєвими засобами, темп мовлення;

4. структурно-композиційна оформленість тексту висловлювання: тричастинність, композиційна організація тексту, зв'язність та логічність;

5. дотримання мовних і мовленнєвих норм;

6. контактна взаємодія з аудиторією з урахуванням компонентів ситуації ділової презентації та функцій мовця, спрямованих на встановлення контакту, інформування, регулювання дій аудиторії та створення позитивного ставлення до предмета презентації.

Застосування даних критеріїв дозволяють переконатися в тому, що стисла фрагментована інформація креолізованого тексту сприяє здійсненню мовленнєвої діяльності іншомовного професійно орієнтованого говоріння на основі внутрішньомовного розгортання вербальних компонентів; інтерсеміотичного перекодування та інтерпретації невербальних і змішаних компонентів креолізованого тексту; реалізації функціонально-смислових типів мовлення; структурно-композиційному оформленню висловлювання та підтримки комунікативних функцій студента. Така інформація дає змогу уникнути зачитування написаних розгорнутих текстів або їх дослівного заучування в ситуації ділової презентації.

Висновки. Виходячи з проведеного дослідження, креолізований текст включає полікодовий текст в поєднанні якого є різні семіотичні системи. До основних функції креолізованого тексту можна віднести інформативну, атрактивну, експресивну, естетичну, ілюстративну, аргументуючу, сатиричну та безпосередньо створення іміджу. В свою чергу, процес навчання іншомовного професійно орієнтованого говоріння пов'язується з використанням інформаційної основи у вигляді іншомовних текстів професійно-ділової сфери спілкування. У дослідженні описана методика навчання іншомовного професійно орієнтованого говоріння, її ефективність в рамках підготовки майбутніх фахівців студентів немовного ЗВО, з використанням інформації креолізованого тексту. У представленій методиці зазначені групи мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь. Мовленнєві вміння є основою мовної компетентності, зокрема

студенту необхідно навчитись правильно застосовувати словесні і невербальні засоби з метою ефективної взаємодії з усіма учасниками спілкування. На основі дидактичного проєктування міжособистісної ситуації ділової презентації як комунікативно-мовленнєвої ситуації виокремлено типові підситуації, які покладені в основу трьох циклів навчання. У зв'язку з цим відбувається оновлення змісту навчання, зокрема перед закладами вищої освіти стоїть завдання надати якісні знання, уміння та навичках здобувачам, які вони зможуть застосувати у своїй професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Когут І. Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений*, 10 (110), 2022. С. 106-110.

2. Вайнагій Т. М. Сутність і зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння майбутніх лікарів. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 27. С. 60-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_27_14 (дата звернення: 15.05.2025)

3. Безугла Т.А. Часткова креолізація американських і німецьких рекламних текстів. URL: https:// revolution.allbest.ru/ languages/00853753_0.html (дата звернення: 15.05.2025)

4. Білик К. М. Феномен креолізації у сучасному європейському медіадискурсі. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика Том 33 (72) № 1 Ч. 2. 2022. С. 6-11.

5. Денисюк Ж. З. Креолізовані тексти постфольклору як засіб інтернет-комунікації. Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. 2016. Вип. 2. С. 23-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mvkfm_2016_2_6 (дата звернення: 15.05.2025)

6. Гадомська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: авторреф. дис..… канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2017. 24 с. URL: https:// www.pdpu.edu.ua/doc/vr/gadomska/aref.pdf (дата звернення: 15.05.2025)

7. Завадська О. В. Феномен креолізованого тексту: актуальна проблема сучасних лінгвістичних досліджень. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/ index.php/ lingvistics/article/view/1354 (дата звернення: 15.05.2025)

8. Сем'ян Н. В. Використання креолізованого тексту як навчального засобу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 31. Т. 2. 2021. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/13.pdf (дата звернення: 15.05.2025)

9. Ціко І. Шрифтова композиція як вид креалізованого тексту. URL: https://svitlit.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=1161 (дата звернення: 15.05.2025)

10. Вайнагій Т. М. Сутність і зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння майбутніх лікарів. Інноваційна педагогіка. Вип. 27. 2020. С. 60-64.

11. Варава І. М. Навчання професійно-орієнтованого аудіювання за допомогою мультимедіа ресурсів (на матеріалі навчання французької мови студентів спеціальностей 241 «Готельно-ресторанна справа», 242 «туризм»). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* № 80. Т. 1. 2022. С. 110-115. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/80/part_1/20.pdf (дата звернення: 15.05.2025)

12. Горпініч Т. І. Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Терноп. Нац. Ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2014. 300 с.

13. Грюнова М., Погорєлова Т. Формування професійно орієнтованої компетентності студентів у контексті сучасних підходів до викладання іноземної мови. Сучасні дослідження з іноземної філології № 3-4. 2022. С. 324-331. URL: http ://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/philol/article/view/262/447 (дата звернення: 15.05.2025).

14. Карасьова О. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 52. 2023. С. 71-79. URL: file:///C:/Users/Alexandra/Downloads/22285-Article%20Text-41491-1-10-20230907.pdf (дата звернення: 15.05.2025).

15. Можаровська О. Е. Навчання професійно орієнтовано іншомовного спілкування студентів технічних освітніх закладів як педагогічна проблема. Вип. 57. 2020. С. 125-130. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3212/2635 (дата звернення: 15.05.2025)

16. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи : колективна монографія / Л. Сажко, Л. Зєня, О. Бирюк та ін. Київ : вид. центр КНЛУ, 2015. 225 с.

17. Канюк О. Особливості викладання професійно-орієнтованої іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 14. С. 270–274.

18. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії.* (1), 2022. С. 245-252.

19. Бобко Л., Бурич Д., Стахів В., Труба, Д. Розвиток навичок публічного мовлення у майбутніх керівників. *Молодий вчений*, 12 (76), 2019. С. 311-314.

20. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М. І. Пентелюк: Підручник для студентів-філологів. Київ Ленвіт, 2000. 264 с.

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ КУРСАНТІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF CADETS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 371.38:378.14(477):355
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.22

Вознюк О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри воєнної історії
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Жукова А.Р.,
докт. філос. у гал. педагогіки,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

У статті розглянуто актуальну проблему формування національної ідентичності курсантів вищих військових закладів освіти в умовах глобалізації, інформаційних викликів та необхідності зміцнення національної безпеки засобом музейної педагогіки. Особливу увагу приділено потенціалу музейної педагогіки як інструменту виховання патріотичних цінностей, розвитку історичної пам'яті та громадянської відповідальності. Проаналізовано наукові праці українських та зарубіжних дослідників, які висвітлюють роль музейної педагогіки у формуванні національно-патріотичної свідомості учнів і студентів та наголошується на недостатності досліджень, які враховують професійну специфіку підготовки курсантів військових закладів освіти. Зазначено, що інтеграція музейної педагогіки в освітній процес курсантів сприяє не лише формуванню їхньої національної ідентичності, але й розвитку їх морально-вольових якостей, професійної мотивації й патріотичного світогляду. У роботі розглянуто історію становлення музейної педагогіки, її міждисциплінарний характер та ключові функції – освітню, виховну й комунікативну. Визначено, що музейна педагогіка дозволяє курсантам поглиблювати знання про військову історію, національні традиції, подвиги захисників Батьківщини, що формує їхню особисту ідентичність й готовність служити державі. Запропоновано рекомендації для ефективної інтеграції музейної педагогіки у військовий освітній процес, включно з використанням сучасних мультимедійних технологій та історичних реконструкцій. Врахування розроблених рекомендацій сприятиме засвоєнню знань, формуванню у курсантів глибокого розуміння історії, патріотичних цінностей та навичок аналітичного мислення, що є невіддільними складовими підготовки сучасного військовослужбовця, а також створенню емоційного зв'язку з минулим, що є важливим чинником формування національної ідентичності майбутніх офіцерів.

Ключові слова: *музейна педагогіка, національно-патріотичне виховання, національна ідентичність, громадянська відповідальність, українська національна ідентичність, вищі військові заклади освіти.*

The article deals with the urgent problem of forming the national identity of cadets of higher military educational institutions in the context of globalization, information challenges and the need to strengthen national security with the help of museum pedagogy. Particular attention is paid to the potential of museum pedagogy as a tool for fostering patriotic values, developing historical memory and civic responsibility. The article analyzes the scientific works of Ukrainian and foreign researchers that highlight the role of museum pedagogy in the formation of national and patriotic consciousness of pupils and students and emphasizes the lack of research that takes into account the professional specifics of training cadets of military educational institutions. It is noted that the integration of museum pedagogy into the educational process of cadets contributes not only to the formation of their national identity, but also to the development of their moral and volitional qualities, professional motivation and patriotic outlook. The paper examines the history of the formation of museum pedagogy, its interdisciplinary nature and key functions – educational, upbringing and communicative. It is determined that museum pedagogy allows cadets to deepen their knowledge of military history, national traditions, and the exploits of the defenders of the Motherland, which forms their personal identity and readiness to serve the state. Recommendations for the effective integration of museum pedagogy into the military educational process, including the use of modern multimedia technologies and historical reconstructions, are proposed. Taking into account the developed recommendations will facilitate the assimilation of knowledge, the formation of a deep understanding of history, patriotic values and analytical thinking skills in cadets, which are integral components of the training of a modern military officer, as well as the creation of an emotional connection with the past, which is an important factor in the formation of the national identity of future officers.

Key words: *museum pedagogy, national-patriotic education, national identity, civic responsibility, Ukrainian national identity, higher military educational institutions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах глобалізації, інформаційних воєн та посилення викликів національній безпеці виникає невідкладна необхідність у формуванні стійкої національної ідентичності, особливо серед курсантів вищих військових закладів освіти, які стануть офіцерами в майбутньому та захисниками нашої держави. Широкі можливості ефективного формування національної ідентичності курсантів у вищих військових закладах освіти закладені у музейній педагогіці, яка передбачає як навчання й виховання курсантів на музейному матеріалі, так і його теоретичне осмислення, а також підготовку фахівців у дусі патріотизму й відданості державі, що сприяє розвитку критичного мислення та усвідомлення їхньої ролі в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Проблема використання музейної педагогіки в освітньому

процесі висвітлюється в численних наукових працях. Сучасні українські дослідники, серед яких Н. Скомороха, Л. Онопрієнко [5], О. Сокуренко [6], Т. Ціпан [7] та ін., розглядають особливості використання музейної педагогіки для формування національно-патріотичної ідентичності учнівської молоді, національної ідентичності здобувачів освіти та національно-патріотичного виховання молодших школярів. Н. Дзюбишина [2] аналізує сучасні підходи до вивчення музейної педагогіки в закладах вищої освіти та зауважує, що сучасний музей завдяки клопіткій роботі музейних працівників та інтеграції новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, поступово перетворюється на справжній центр освіти й інформаційних технологій у сфері культури та творчих інновацій. Проте сьогодні недостатньо досліджено специфіку використання музейної педагогіки у формуванні ідентичності саме курсантів військових закладів освіти, враховуючи їхню професійну спрямованість та особливості світогляду.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наукові праці сучасних дослідників висвітлюють загальні аспекти музейної педагогіки, однак відсутній цілісний підхід до використання музеїв як засобу формування національної ідентичності курсантів у вищих військових закладах освіти. Крім того, залишається відкритим питання інтеграції музейного контенту у військовий освітній процес, враховуючи специфічні завдання підготовки курсантів, таких як зміцнення їхньої професійної мотивації та розвиток їх морально-вольових якостей.

Формулювання цілей статті **(постановка завдання)**. Метою статті є розгляд особливостей використання музейної педагогіки як засобу формування національної ідентичності курсантів у вищих військових закладах освіти. Поставлена мета дослідження передбачає розв'язання таких завдань: 1) здійснити аналіз сучасного стану музейної педагогіки та її впливу на виховний процес; 2) обґрунтувати роль музейної педагогіки у формуванні патріотичних цінностей та національної ідентичності; 3) розробити рекомендації для інтеграції музейної педагогіки у систему підготовки курсантів військових закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Насамперед розглянемо поняття «музейна педагогіка», що є ключовим для нашого дослідження. Термін «музейна педагогіка» виник на початку ХХ століття в Німеччині та пов'язаний із діяльністю німецьких філософів-просвітників і музейних діячів, таких як Г. Кершенштейнер, А. Ліхтварк, Г. Фрейденталь та інших. Вони зробили значний внесок у становлення і розвиток теорії та практики музейної педагогіки. Спершу цей термін використовували для позначення напряму діяльності, орієнтованого на організацію взаємодії з учнями. Згодом було сформульовано концепцію освітньої ролі музею та запропоновано новий підхід до відвідувача, який розглядався як активний учасник діалогу. Така форма «музейного діалогу» дозволяла відвідувачам краще ознайомитися з експонатами музею. Зі зростанням соціальної ролі музеїв у суспільстві у др. пол. ХХ ст. (так званий «музейний бум») музейна педагогіка стає особливою галуззю знань та досліджень [1].

Опрацьовуючи українські та зарубіжні наукові джерела, І. Червінська зауважує, що музейна педагогіка є наукою, що займається дослідженням процесу виховання особистості через певні засоби, міждисциплінарною науковою галуззю, яка поєднує музеєзнавство й педагогічні дослідження, скеровані на досягнення освітніх цілей суспільства через специфічні форми музейної комунікації, а також діяльністю, що слугує зв'язком між культурними інституціями, їхніми колекціями й відвідувачами [8, с. 18-19].

О. Караманов трактує музейну педагогіку як «модель взаємної багатосторонньої комунікації закладу освіти та людини відповідного віку з культурним простором з метою соціалізації та розвитку творчих здібностей. Це синтез різноманітних наукових освітніх концепцій та педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію минулого, творче осмислення цінностей сучасності та проєктування особистісного розвитку у майбутньому» [3, с. 50].

О. Сокуренко розглядає музейну педагогіку в контексті утвердження національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти й через її виховну, освітню та комунікативну функції. Дослідниця розумію музейну педагогіку як «міждисциплінарну науково-методичну діяльність, яка спрямована на виховання особистості, формування національної свідомості, патріотизму, історичної пам'яті та громадянської відповідальності здобувачів освіти через використання ресурсів музеїв, їхніх колекцій та форм інтерактивної комунікації» [6, с. 112].

Т. Ціпан наголошує, що музейна педагогіка – це напрям в освіті та вихованні, що спрямований на формування взаємодії людини з матеріально-культурним світом. Вона досліджує основні принципи, закономірності та методи роботи музеїв з різними аудиторіями, пропонуючи новий рівень засвоєння культури та мистецтва через музейні колекції. Головна мета музейної педагогіки – інтеграція історико-культурної спадщини світу в освітній процес. Це відкриває додаткові можливості для вчителів і учнів, допомагаючи їм усвідомити цінність автентичних об'єктів минулого. Такий підхід робить навчання більш цікавим та змістовним, сприяє розвитку загальної та національної культури, а також формуванню почуття належності до свого народу, рідного краю, його славетної

історії та унікальної культури українського народу [7, с. 314].

Таким чином, опрацьовані наукові джерела демонструють багатогранність концепту музейної педагогіки, що поєднує освітні, виховні, комунікативні й культурні аспекти. Усі дослідники сходяться на тому, що музейна педагогіка є міждисциплінарною галуззю, яка інтегрує музеєзнавство й педагогічні дослідження задля досягнення освітніх та виховних цілей. Відтак, музейна педагогіка є унікальним інструментом інтерактивної освіти, спрямованим на розвиток особистості, збереження національної ідентичності та популяризацію культурної спадщини.

Слід погодитись з О. Сокуренко, що музейна педагогіка в освітньому процесі є провідним засобом формування національної та громадянської ідентичності, який допомагає здобувачам освіти усвідомим свою належність до народу, відчути гордість за свою націю й культуру та розвивати готовність до активної громадянської участі. Зв'язок музейної педагогіки з утвердженням національної й громадянської ідентичності особистості ґрунтується на інтеграції освітнього потенціалу культурних закладів із суспільною потребою виховання свідомих громадян, які усвідомлюють свою належність до нації. Окрім того, музейна педагогіка сприяє збереженню й популяризації культурної спадщини, передає знання про національну історію, традиції та звичаї. Завдяки інтерпретації експозицій та колекцій здобувачі освіти долучаються до національного надбання, що формує почуття причетності до своєї культурної спільноти [6, с. 113].

Вважаємо, що музейна педагогіка є важливим засобом формування національної ідентичності й курсантів у вищих військових закладах освіти. Формування національної ідентичності через музейну педагогіку відбувається шляхом поглиблення знань курсантів про військову історію, виховання їх патріотичних цінностей, розвиток історичної пам'яті та громадянської відповідальності, формування національної культури тощо. До прикладу, у музеї курсанти мають змогу ознайомитись з героїчними подіями національної історії, подвигами військових та цивільних, які стали на захист своєї батьківщини, що сприяє формуванню у них поваги до обраної професії та усвідомлення її важливості для держави, особливо в умовах сьогодення. Шляхом ознайомлення з історією національних збройних сил, їхніми традиціями та символікою курсанти отримують можливість глибше усвідомити своє покликання як захисників держави, розвиваючи почуття гордості за свою країну. Використання сучасних музейних технологій, зокрема мультимедійних експозицій та історичних реконструкцій, дозволяє курсантам не тільки вивчати факти, а й занурюватися у контекст подій, що створює емоційний зв'язок з минулим, що дуже важливо для формування національної ідентичності.

Окрім того, музейна педагогіка сприяє формуванню колективної ідентичності курсантів у вищих військових закладах освіти через особистісне усвідомлення свого місця в національній історії, що стимулює почуття належності до громади й відповідальності за її розвиток. Освітня діяльність музею також формує здатність курсантів аналізувати сучасні суспільні виклики на основі історичного досвіду, що здійснює позитивний вплив на розвиток громадянської зрілості та бажання брати участь у соціальних та політичних процесах.

Усе вищезазначене формує переконання, що музейна педагогіка діє як виховний та освітній засіб через специфічні методи комунікації, сприяє зміцненню національної та громадянської ідентичності курсантів, дає можливість не тільки усвідомити свою належність до нації, але й розвиває почуття відповідальності за її майбутнє.

В умовах збройних конфліктів та повномасштабних воєн зростає роль музейної педагогіки в освітньому процесі вищих військових закладів освіти, а викладачі за таких умов мають виконувати роль культурних посередників, який допомагає зберігати й передавати передавати національні цінності в кризові часи. Питання утвердження національної ідентичності є основоположним для формування патріотичних почуттів як серед курсантів, так і з-поміж викладачів, що особливо важливо для зміцнення обороноздатності країни й протидії агресії [4].

Ми розробили рекомендації для інтеграції музейної педагогіки у систему підготовки курсантів військових закладів освіти, зокрема:

− до навчальних планів слід включити курси з вивчення військової історії й національної культури із залученням музейних ресурсів;

− організовувати регулярні екскурсії, заняття та семінари на базі військово-історичних музеїв;

− систематично застосовувати в освітньому процесі мультимедійні технології для створення віртуальних експозицій, доступних курсантам для самостійного ознайомлення;

− організовувати та проводити тематичні дні, присвячені значущим подіям національної історії, таким як День Збройних Сил України, День Незалежності та інші важливі дати із залученням різних форм музейної педагогіки;

− проводити тренінги для викладачів із впровадження сучасних методик музейної педагогіки у роботу вищих військових закладів освіти.

На наш погляд, застосування вищезазначених рекомендацій сприятиме формуванню у курсантів глибокої національної свідомості, історичної пам'яті та гордості за свою країну, що є важливими компонентами підготовки майбутніх захисників держави.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, здійснивши дослідження музейної педагогіки як засобу формування національної ідентичності курсантів у вищих військових закладах освіти, виявлено, що музейна педагогіка у таких закладах освіти стає важливим інструментом для підвищення освітнього рівня курсантів, для виховання патріотичних і відповідальних фахівців та громадян, здатних усвідомлено захищати національні інтереси своєї держави. Музейна педагогіка в умовах вищих військових закладах є ефективним засобом формування національної ідентичності курсантів, сприяючи розвитку їхньої патріотичної свідомості, історичної пам'яті й відчуття належності до нації. Використання ресурсів музеїв, забезпечує комплексний вплив на особистісний розвиток майбутніх військових фахівців. Подальші перспективи в окресленому напрямі полягають у вивченні досвіду використання музейної педагогіки у вищих військових закладах освіти інших країн та можливостей імплементації цього досвіду в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волошина О.В., Дмітренко Н.Є. Музейна педагогіка як засіб формування загальнокультурної компетентності здобувачів педагогічної освіти. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5429/4852 (дата звернення: 20.05.2025).

2. Дзюбишина Н. Сучасні підходи щодо вивчення музейної педагогіки у закладах вищої освіти. *New pedagogical thought*. 2023. №113(1). С. 81–86.

3. Караманов О. В. Музейна педагогіка в системі сучасної освітньої парадигми та поширення наукових знань. *Музейна педагогіка в науковій освіті:* збірник тез доповідей учасників І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 листопада 2019 р., м. Київ. – Біла Церква: видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2019. С. 48–50.

4. Музейна педагогіка в умовах воєнного стану: збірник матеріалів Міжнародного круглого столу, м. Київ, 26 травня 2022 р. / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2022. 424 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-7945-45-0-424

5. Скомороха Н., Онопрієнко Л. Музейна педагогіка як засіб формування національно-патріотичної ідентичності учнівської молоді: з досвіду роботи Шосткинського ВПУ. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: матеріали*. 2025. С. 149–154.

6. Сокуренко О. Музейна педагогіка в утвердженні національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти. *Вересень.* 2024. №4. С. 108–123.

7. Ціпан Т. Технології виховання в НУШ: музейна педагогіка. *Інноватика у вихованні*. 2023. №17. С. 312–321.

8. Червінська І. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. №2. С. 16–21.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS FOR THE TROOPS (FORCES) SUPPORT SERVICES

РОЗВИТОК ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК (СИЛ)

UDC 378.
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.23

Volovnyk V.Ye.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department
of Engineering Mechanics
Military Academy

Krasnobaev V.V.,
Second-year master's student
Military Academy

The article is devoted to one of the current problems of high-quality training of future officers for the Armed Forces of Ukraine – the formation and development of their professional competencies during their studies at higher military educational institutions. The integrative nature of professional (subject) competencies, the components of which are local (partial) competencies corresponding to certain educational components of the training program for future officers of this specialty, has been proven. This complicates the process of developing professional competencies and requires their preliminary differentiation into local competencies and the development of a process algorithm.

Modeling the algorithm for the development of professional (subject) competencies of future officers of the support of troops (forces) was carried out using two opposing approaches – deductive and inductive, which served as components of the algorithm construction in the forward and reverse directions. The deductive component of the algorithm was built in a top-down direction: from general – professional (subject) competence, the development of which is provided by a certain educational component (academic discipline, course project, course work, practice, qualification work, etc.), to specific – local competences, the development of which is provided by the components of this educational component (for example, modules and topics of the academic discipline).The inductive component of the algorithm was built in a "bottom-up" direction, that is, according to the stages of the educational process of training future officers of the military support forces in the military higher educational institutions – a vertical sequence of courses and semesters of study during which this educational component is implemented. Therefore, the inductive component of the algorithm was built from specific (local competencies) through the construction of a «tree of local competencies» corresponding to the components of this educational component (for example, modules of an educational discipline), to general – professional (subject) competence, which is the top of the «tree of local competencies» and the development of which is ensured by this educational component (for example, an academic discipline) according to the educational and professional training program for future officers of the support of troops (forces). A specific example of modeling the algorithm for the development of professional (subject) competence for the educational component of the engineering part of the general professional training cycle of future support officers of the Armed Forces of Ukraine is given.

Key words: *development of professional (subject) competencies, future officers, algorithm, deductive and inductive components of the algorithm, higher military educational institution.*

Стаття присвячена одній із актуальних проблем якісної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України – формуванню і розвитку їхніх фахових компетентностей під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Доведено інтегративний характер фахових (предметних) компетентностей, складовими яких є локальні (часткові) компетенції, відповідні певним освітнім компонентам програми підготовки майбутніх офіцерів даного фаху. Це ускладнює процес розвитку фахових компетентностей і потребує їх попередньої диференціації на локальні компетенції та розробки алгоритму процесу.

Моделювання алгоритму розвитку фахових (предметних) компетентностей майбутніх офіцерів забезпечення військ (сил) проводилось за двома протилежними підходами – дедуктивному та індуктивному, які виступали складниками побудови алгоритму у прямому і зворотному напрямах. Дедуктивний складник алгоритму будувався за напрямом «згори вниз»: від загального – фахової (предметної) компетентності, розвиток якої забезпечує певний освітній компонент (навчальна дисципліна, курсовий проєкт, курсова робота, практика, кваліфікаційна робота тощо), до конкретного – локальних компетенцій, розвиток яких забезпечується складовими цього освітнього компоненту (наприклад, модулями і темами навчальної дисципліни). Індуктивний складник алгоритму будувався за напрямом «знизу вгору», тобто за етапами навчально-виховного процесу підготовки у ВВНЗ майбутніх офіцерів забезпечення військ (сил), – вертикальною послідовністю курсів і семестрів навчання, впродовж яких реалізується даний освітній компонент. Отже, індуктивний складник алгоритму будувався від конкретного (локальних компетенцій) через побудову «дерева локальних компетенцій», відповідних складовим даного освітнього компоненту (наприклад, модулям навчальної дисципліни), до загального – фахової (предметної) компетентності, яка є верхівкою «дерева локальних компетенцій» і розвиток якої забезпечує цей освітній компонент (наприклад, навчальна дисципліна) згідно освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ (сил). Наведено конкретний приклад моделювання алгоритму розвитку фахової (предметної) компетентності для освітнього компоненту інженерної складової циклу загально-професійної підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ (сил) ЗСУ.

Ключові слова: *розвиток фахових (предметних) компетентностей, майбутні офіцери, алгоритм, дедуктивний та індуктивний складники алгоритму, вищий військовий навчальний заклад.*

Problem statement. In the current period of the unfolding Russian-Ukrainian war and the urgent need to ensure national security in our country, the problem of training professionally competent officers for the Armed Forces of Ukraine (AFU), in particular, officers providing support for the troops (forces) of the AFU, is particularly acute. The relevance of the formation and development of professional competencies of future officers during training in higher military educational institutions (HMEs) is confirmed by the state's requests for the quality of training of future military specialists, identified among other priority tasks of the transformation of military education in the new edition of the Concept of the Transformation of the Military Education System, which, among other measures, provides for the implementation of an exhaustive list of tasks for the period until 2032 and monitoring their implementation, in particular «...constant updating of the content of military education in order for military specialists to acquire new competencies in the training and use of troops (forces)...» [13].

The scientific and methodological collection «Education of Ukraine under martial law. Innovative and project activities» also states that the implementation of education standards requires the implementation of fundamentally new approaches and tools that are «based on a personally oriented and competency-based approach to learning» [15, c. 18].

Competence, according to the dictionary of foreign words, means awareness, information, and authority. Most often, the concept of «competence» is defined as the ability and readiness of an individual to perform productive activities in a certain field based on knowledge, skills, abilities and experience, values, and personal qualities.

The relevance of competence development is also evidenced by international events. For example, the project «Identification and Selection of Key Competencies», which was carried out by the intergovernmental Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the national institutes of educational statistics of Switzerland and the USA. And also the fact that the European Parliament and the Council of the European Union approved the Framework Programme for updated key competences for lifelong learning back in 2018 [1].

Analysis of recent research and publications. Analysis of scientific literature shows that the problems of the process of formation and development of professional competencies of future specialists in various fields of activity have been studied by many researchers (A. Vahis [3], S. Goncharenko [7], N. Gronlund [8], G. Yel'nykova [10], V. Kovalchuk [12], T. Lychova [14], N. Nychkalo [7], etc.), in particular in the field of military education (O. Bohdanyuk [2], V. Volovnyk [4; 5], A. Galimov [6], O. Yevsyukov [9], O. Masliy [4], V. Svistun [16], O. Chernyavsky [17], V. Yagupov [18, 19], etc.)

The authors investigated various aspects of the development of professional competencies of future specialists from different positions, in particular: as a set of knowledge and skills to analyze, predict the consequences of activities, use information, which in the complex ensures effective professional activity [7, p. 149]; as a synergistic process that encompasses a set of competencies: general scientific, social, personal, instrumental and professional; as the ability to solve problems in the professional sphere, based on the independent work of students [3, pp. 5-7]; as the basis for assessing students' academic achievements [16, pp. 8-9]; as the basis for high-quality training for professional activity [1]; as not only a set of knowledge, skills, abilities, but also the readiness to act in complex, unpredictable professional situations, and the main thing is the attitude to the profession as a value [10]; as a professional-personal, socially significant qualitative characteristic of a future officer, his integrative property, which is oriented towards continuous self-improvement and self-education [9]; as a basic, integral quality, which is manifested in a high level of ability to perform combat missions and military service duties [17, p. 112]; as a predicted result of an officer's professional education, the totality of the individual's acquired opportunities for professional activity [6, p. 35]; as a result of society's order for the content and quality of training of its citizens for each profession (field of activity) in the form of a list of competencies and competences [4, p. 138]; as a multi-component formation, the content of the components of which are managerial values and motivation, knowledge, skills, abilities, professionally important qualities, professional subjectivity in the military management system [16, c. 237]; as a methodological aspect of substantiating the content and structure of managerial competence of officials of the personnel management bodies of the Ministry of Defense and the Armed Forces of Ukraine [15, pp. 230-233].

Common to these studies is the integrative nature of professional competencies. Therefore, this affects the process of their development, complicates it and requires a certain preliminary differentiation of professional competencies, the allocation of their components (local competencies) and the construction of a sequence (algorithm) of their development, which is especially important for the training of future officers in all types of support for troops (forces) in the current conditions of martial law in the country.

However, the problem of developing professional competencies of future support officers of the Armed Forces of Ukraine in order to ensure their high-quality professional training in the educational process of higher educational institutions during martial law in the country has not yet been separately studied.

Therefore, the **purpose and objective** of this article is to study the process of forming and

developing professional competencies of future officers of the Armed Forces of Ukraine and to build an algorithm for their development, which should ensure their high-quality professional training in the modern conditions of martial law in our country.

Presentation of the main research material. Based on the analysis of scientific sources [4, p. 139-140; 18, p. 25-26], based on our own experience and taking into account the objectives of this study, we assume that professional (subject, special) competence is a predetermined requirement (norm) for the educational and professional training of a future officer, necessary for his high-quality productive activity in a certain area outlined by the corresponding educational component of the officer training program of this specialty (academic discipline, course project, course work, qualification work, internship program, etc.). Professional competence involves the mastery and possession by a future officer of relevant local competencies, which, in turn, are requirements for the training of a future officer for his high-quality activity in areas outlined by specific components of the relevant educational component of the training program (for example, a separate section, module of an academic discipline, internship program, etc.). Professional competence also implies sufficient experience in this field, that is, experience in applying local competencies, and acts as a personal quality (set of qualities) of a future officer that has already taken place, that is, is the result of a certain educational and practical training.

The Law of Ukraine «On Higher Education» defines that «competence is a dynamic combination of knowledge, skills and practical abilities, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines a person's ability to successfully carry out professional and further educational activities and is the result of training at a certain level of higher education» [11, Article 1].

Given this, the researchers concluded that it is possible to establish the formation of the professional competence of a future support officer of the Armed Forces of Ukraine only at the end of his training at the appropriate level of higher education (bachelor, master) [4, p. 139].

However, in our opinion, during the various stages of training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the Higher Military Educational Institutions, it is advisable and even necessary to establish the formation of their local competencies, which are components of professional (special, subject) competencies obtained as a result of their differentiation, in order to provide feedback in the process of training future officers.

Therefore, solving the problem of developing professional competencies of future officers providing troops (forces) during martial law requires, first of all, a detailed analysis of the components of educational and professional programs (EPP) for training tactical-level officers in various specialties related to providing troops (road transport, transport logistics, fuel and lubricants, clothing, food and other types of support), differentiation of the professional (special, subject) competencies specified in the EPP into local competencies in accordance with the modules of educational components and construction on this basis of an algorithm for the formation and development of professional competencies, which will become the scientific basis for the methodology for the development of professional competencies of future officers of the Armed Forces of Ukraine.

The algorithm for the formation and development of professional (subject, special) competencies of future officers of the Armed Forces of Ukraine provides, in our opinion, the consistent use of two opposing approaches or components of the algorithm – deductive (i.e. from general to partial, local, specific) and inductive (i.e. vice versa, from specific to general), The components of the algorithm are built in opposite directions, respectively «top-down» (deductive) and «bottom-up» (inductive), are executed sequentially, and each of them involves a certain number of steps.

The deductive component of the algorithm for the formation of professional (subject) competencies of future officers of the support of troops (forces) primarily involves the differentiation (division) of the educational component (as a general one) into its constituent parts: modules, sections and topics (as partial, local). Professional (subject) competencies specified in the EPP for each mandatory and elective educational component (academic discipline, course project, course work, practice, qualification work, etc.), as well as general ones, are differentiated (divided) into local competencies corresponding to modules, sections and topics (as partial, local) of this educational component. This occurs in parallel with the division of an educational component (e.g., a discipline) into modules, sections, and topics. This differentiation is carried out by teachers and leaders of all the above-mentioned educational components.

Let's give a specific example. Professional competencies, the development of which is provided by the educational components of the engineering part of the cycle of general and general professional training of future officers according to the EPP, for example, such as "Engineering Mechanics" or "Fundamentals of Engineering for Providing Troops (Forces)", should be divided (as a general matter) into local competencies, and the content of the specified disciplines (as a general matter) – into such modules or sections (as partial, local), such as: theoretical mechanics, materials science, theory of mechanisms and machines, technology of structural materials, strength of materials, machine parts, etc. And

accordingly, for each local module, establish a local component of professional (subject) competence – local competence, the formation and development of which in future officers is provided by this module.

So, let's be specific. For example, if the EPP for training future officers for the educational component (EC) «Engineering Mechanics» defines the professional (subject) competence «Ability to evaluate and ensure the quality of work on technical training and repair of weapons and military equipment (WME)», then taking into account the learning outcomes specified in the OPP for this educational component, namely: «Apply knowledge of the structure and properties of materials, the basics of reliability and operability of WME mechanisms during their repair», for the module (section) «Materials Science» it is logical to define the local competence: «Ability to apply knowledge of the structure and properties of materials to ensure the quality of work on technical preparation and repair of WME». Similarly, local competencies corresponding to other modules (sections) of this educational component are determined.

In this way, the correspondence of all components of professional (subject) competencies – local competencies – determined by a deductive method to the components (modules and sections) of this educational component is established.

The inductive component of the algorithm for developing professional (subject) competencies of future officers (from local, specific to general) involves building a “tree of local competencies” along the vertical of training for courses I – II – III – IV and semesters of study, respectively, for each educational component of the EPP.

For example, the «tree of local competencies» for the educational component «Engineering Mechanics» provides for approximately the following arrangement of modules (sections) and corresponding local competencies (which are determined by teachers according to the section): 2nd year 3rd semester: theoretical mechanics, 2nd year 4th semester: theory of mechanisms and machines, materials science, 3rd year 5th semester: resistance of materials, 3rd year 6th semester: technology of structural materials, machine parts.

The top of the «tree of local competencies» is professional (subject) competence, the development of which, according to the EPP, is provided by a specific educational component, for example, an academic discipline.

Conclusions. The process of formation and development of professional competencies of future support officers of the Armed Forces of Ukraine has been studied.

Based on the analysis of scientific sources, the integrative nature of professional competencies has been established, which affects the process of their development, complicates it and requires a certain preliminary differentiation of professional competencies and the allocation of their local competencies.

An algorithm for developing professional (subject) competencies of future support officers of the Armed Forces of Ukraine is proposed, which should ensure their high-quality professional training in the modern conditions of martial law in our country.

Modeling the algorithm for the development of professional (subject) competencies of future officers was carried out using two opposing approaches – deductive and inductive, which act as components of the algorithm construction in the forward and reverse directions.

The deductive component of the algorithm is built in a «top-down» direction: from general to professional (subject) competence, the development of which is provided by a certain educational component (academic discipline, course project, course work, practice, qualification work, etc.) to a specific – a number of local competencies, the development of which is ensured by the components of this educational component (for example, modules and topics of this discipline).

The inductive component of the algorithm is built in a «bottom-up» direction, that is, according to the stages of the educational process of training future officers of the troops (forces) in the military educational institutions – a vertical sequence of courses and semesters of study, during which this educational component is implemented (this discipline is taught), from specific (local competencies) through the construction of a «tree of local competencies» corresponding to the components of a given educational component (modules of a given discipline), to general – professional (subject) competence, the development of which is provided by this educational component (academic discipline) according to the educational and professional program for training future officers of the support of troops (forces), and which is the top of the «tree of local competencies».

A specific example of modeling the algorithm for the development of professional (subject) competence for the educational component of the engineering part of the cycle of general and general professional training of future support officers of the Armed Forces of Ukraine is given.

Further prospects in this direction are seen in the development of a comprehensive methodology for developing professional competencies of future officers of the support of troops (forces) and its experimental study in the educational process of military universities during martial law in the country.

REFERENCES:

1. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://is.gd/CANrvz.

2. Богданюк О. Д. Професійна компетентність майбутніх офіцерів прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/366/1.pdf.

3. Vagis A. Formation of a student's professional competence as a synergistic process. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 5-8.

4. Воловник В. Є., Маслій О. М., Бабенко О. М. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів забезпечення військ (сил) логістики ЗСУ. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*, 2020. Вип. 11. С. 134-158.

5. Volovnyk V., Dedlovskaya M. & Nechayeva M. Innovations in management education: Logistic approach to the assessment of key competences of students in higher educational institutions. *Actual problems of public administration: Studies digest of Odessa regional institute for public administration* (ISSN: 1993-8330), Issue 2. 2017. pp. 49-53.

6. Галімов А. В. Компетентність сучасного офіцера як результат професійної освіти: проблема визначення. *Вісник Національного університету оборони України: Питання педагогіки.* 2 (33). 2013. С. 32-35.

7. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа., 2000. 380 с.

8. Gronlund Norman E. Assessment of Student Achievement. Sixth ed. Illinois: Allyn and Bacon, 1998. 230 p.

9. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу: дис...канд.пед.наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2006. 172 с.

10. Єльникова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника ВНЗ. *Теорія і методика управління освітою*. 2010. № 4. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf.

11. Закон України «Про вищу освіту». URL: http://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/.

12. Ковальчук В. І., Федченко М. В. Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в професійному навчанні студентів педагогічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. № 11. С. 675–678.

13. Концепція трансформації системи військової освіти в Україні, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410 «Про створення єдиної системи військової освіти» (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2022 р. №1490).

14. Личова Т. Модель формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у професійній підготовці. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка.* 2020. Вип 30. Том 4. С. 113-118.

15. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

16. Свистун В., Зінченко О. Методологічні підходи до розвитку управлінської компетентності офіцерів у системі післядипломної освіти. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ.* 2024. № 1 (49). С. 233-245.

17. Чернявський О. А. Фахова компетентність офіцерів Збройних Сил України зі спеціальної фізичної підготовки та спорту як основа професійної майстерності. *Вісник Запорізького національного університету.* № 2(8). 2012. С. 110-116.

18. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». *Нові технології навчання.* Київ Вінниця, 2011. Вип. № 69, ч. 1. С. 23–29.

19. Yahupov V. V., Yatsino O. V., Trakaliuk O. L. Methodological principles of justification the content and structure of management competence of officials of the human resourses authorities of the Ministry of defence and Armed forces of Ukraine. *Higher education in Ukraine (1991–2023): traditions, transformations, challenges, and prospects»: Scientific monograph.* Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 228–256.

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

THE USING OF MULTIMEDIA AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS TO DEVELOP THE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

УДК 378:811.111.004
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.24

Глубока С.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Сьогодні інформаційні технології дають можливість створити суспільство, що засноване на знаннях. Вони стрімко увірвалися в усі сфери нашого життя, Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх насамперед в освіті. Одним із пріоритетних завдань системи вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який вільно володів би однією з іноземних мов. Практичний досвід викладання англійської мови свідчить про те, що на сучасному етапі навчання іноземних мов значну увагу необхідно приділяти застосуванню мультимедійних технологій та інтерактивному навчанню, у яких одночасно використовують тексти, графіки, відеоматеріали, звукові ефекти, анімація. Все це є сукупністю аудіо та візуальних ефектів разом з інтерактивним програмним забезпеченням, які впливають на емоційні та понятійні сфери, сприяють більш ефективному засвоєнню мовного матеріалу.

В статті пропонується застосування мультимедійних засобів та інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови, які дозволяють викладачам реалізувати нові ідеї та підходи, пов'язані з інноваційними методами навчання. Означено, що мультимедійні засоби та інтерактивні технології застосовуються викладачами у різних дисциплінах (педагогіка, психологія, психолінгвістика, лінгвістика, соціальна психологія, соціолінгвістика, країнознавство), зокрема в англійській мові мультимедійні засоби дозволяють студенту отримати знання в будь-якому місці та в будь-який час. Описано, що застосування методу мультимедійних засобів – відеофільм є одним із комплексних при вивченні англійської мови. Дана організаційна форма поділяється на три етапи: підготовчий етап; демонстраційний етап; післядемонстраційний. Зазначено, що дані етапи з урахуванням сучасних комп'ютерних програм створюють можливості для інтенсифікації процесу оволодіння іноземною мовою, зокрема, під час формування навичок аудіювання та говоріння. Запропоновано три типи інтерактивних проектів (лінгвістичні, філологічні, ігрові інтерактивні проекти), завдяки яким з точки зору методології навчан ня іноземної мови, студенти розвивають вміння письмового та усного мовлення, поповнюють активний словниковий запас сучасної іноземної мови, розвивають чуття до мови на основі використання «живого» матеріалу.

Ключові слова: *мультимедійні технології, інтерактивні проекти, інтерактивні технології, комунікативна компетенція, інтенсифікація процесу оволодіння іноземною мовою, методологія навчання іноземної мови.*

Today information technology makes it possible to create a knowledge-based society. They have rapidly penetrated all spheres of our lives. A society that cares about its future must realise the enormous opportunities brought by new information technologies and learn how to use them competently, especially in education. One of the priority tasks of the higher professional education system is to train a highly qualified specialist who is fluent in a foreign language. Practical experience of teaching English shows that at the present stage of teaching foreign languages, considerable attention should be paid to the use of multimedia technologies which simultaneously use texts, graphics, video materials, sound effects, and animation. All of this is a combination of audio and visual effects together with interactive software that affect the emotional and conceptual spheres, contribute to more effective learning of language material.

The article proposes the use of multimedia tools and interactive technologies in foreign language lessons which allow teachers to implement new ideas and approaches related to innovative teaching methods. It is noted that multimedia tools and interactive technologies are used by teachers in various disciplines (pedagogy, psychology, psycholinguistics, linguistics, social psychology, sociolinguistics, country studies), in particular, in English, multimedia tools allow students to gain knowledge anywhere and anytime. It is described that the use of the multimedia method – video – is one of the most complex methods in learning English. This organisational form is divided into three stages: preparatory stage; demonstration stage; post-demonstration stage. It is noted that these stages, taking into account modern computer programs, create opportunities for intensifying the process of mastering a foreign language, in particular, in the formation of listening and speaking skills. Three types of interactive projects (linguistic, philological, game interactive projects) are proposed which from the point of view of the methodology of teaching a foreign language help students to improve written and oral communication skills, replenish the active vocabulary of a modern foreign language, develop a sense of language through the use of 'live' material.

Key words: *multimedia technologies, interactive projects, interactive technologies, communicative competence, intensification of the process of mastering a foreign language, methodology of foreign language teaching.*

Постановка проблеми. Основним завданням вищої професійної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця, який буде вільно володіти хоча б однією іноземною мовою. Зокрема, у більшості країн світу спілкуються на англійській мові, яка є міжнародною. Для роботодавців фахівець, який влаштовується на роботу повинен знати основну мову – англійську (важливий критерій при прийнятті на роботу). Однак для закладів вищої освіти – це також важливий чинник, особливо коли заклади освіти постійно впроваджують нові методики викладання іноземних мов, а методологія навчання пропонує їх раціональне поєднання і варіативне використання. Беручи до уваги, що викладачі відштовхуючись від методологічних аспектів використовують інтерактивні технології, які дозволяють досягти мети, що направлена на орієнтацію реалізації прагматичних аспектів навчання, пов'язаних з організацією спілкування студентів з носіями мови, що вивчається, а також з умінням працювати з автентичними джерелами інформації. Це свідчить про важливість розвитку у студентів комунікативної здатності спілкування іноземною мовою, ядром якої є комунікативна компетенція (комунікативна компетенція (особливо це стосується навичок організації іншомовної усної та письмової комунікації в межах своєї професійної діяльності). У зв'язку з цим актуальність дослідження полягає у вивченні можливостей використання інтерактивних технологій при навчанні іноземної мови студентів у закладах вищої освіти у методологічному контексті.

Широке використання інтерактивних технологій дає змогу модифікувати характер набуття студентами знань; розширити можливості для використання варіативних методів викладання; допомагає налаштувати взаємозв'язок між викладачем і студентом у навчальному процесі на засадах діалогу та співпраці. Звідси, розробка та впровадження в навчальний процес мультимедійних засобів та інтерактивних технологій, які дозволяють реалізувати нові ідеї та підходи, пов'язані з інноваційними методами навчання, відкривати нові перспективи для викладання іноземних мов, допомагаючи інтенсифікувати та індивідуалізувати навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика застосування мультимедійних технологій у практику навчання іноземних мов вивчались українськими та іноземними вченими, такими як А. В. Албеско, Бобарчук, Н. С. Воронова, С. М. Денисенко, Т. М. Дудка, С. М. Іванова, В. В. Коваленко, О. В. Коротун, А. Пак та інші. Зокрема, розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як А. М. Безус, М. С. Гончаренко, І. О. Доценко, І. І. Новаківський, Т. Є. Оніщенко, Ю. Рамський, О. С. Сокирська, О. М. Томашевський та інші. Питання щодо впровадження інтерактивних методів навчання іноземної мови: Г. В. Барабанова, Л. М. Глушок, Н. І. Годованець, Т. І. Коваль, Т. В. Кравчина, А. В. Медведчук, Ю. Р. Мойко, І. П. Олійник, Ю. В. Павловська, І. А. Сидоренко та інші. Проте, для повного аналізу щодо застосування всієї сукупності мультимедійних засобів стає неможливим використання лише традиційних інформаційних технологій, зокрема викладачам необхідно постійно шукати та впроваджувати нові інтерактивні технології на заняттях іноземної мови, які дозволять отримувати нові знання, вміння та навички з урахуванням нових потреб та бажань як студентів, так і роботодавців.

Тож, **метою статті є** вивчення методологічних можливостей використання мультимедійних засобів та інтерактивних технологій у контексті формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні постійно з'являються нові дидактичні можливості інтерактивних технологій, що виникають у результаті таких чинників, як можливість ситуативної інформаційної взаємодії учасників процесу навчання, реалізація процесу спілкування на відстані, можливість використання навчальної інформації через різні інформаційні технології тощо. На думку автора [2] загальна методологія використання інтерактивних технологій полягає в тому щоб:

– «забезпечити умови для інтегрованого освітнього процесу в рамках індивідуальної і групової роботи, включно з усіма учасниками навчального процесу під час спільної роботи над мовним матеріалом;

– сформувати у студентів здатність грамотного застосовувати комп'ютерні технології;

– забезпечити студентів такими знаннями, які сприяли б визначенню їхнього осмисленого вибору майбутньої професійної діяльності;

– під час використання комп'ютерних серверів у всіх формах і видах навчальної діяльності створювалися умови для формування у студентів позитивної мотивації до вивчення іноземних мов;

– при організації самостійної пізнавальної діяльності студентів були розширені можливості для вдосконалення процесу самонавчання».

Можна побачити, що у більшості наук та дисциплін використовуються інтерактивні технології, а саме педагогіка, психологія, психолінгвістика, лінгвістика, соціальна психологія, соціолінгвістика, країнознавство тощо. Сильно допомагає при використанні інтерактивних технологій зв'язок із психолінгвістикою, особливо при розвитку мовленнєвої іншомовної діяльності, коли враховується якість іншомовного мовлення студента, для чого викладачеві доводиться добирати відповідні вправи, пов'язані, наприклад, із формуванням жанрового мовлення. У цьому плані дуже важливим є зв'язок

із лінгвістикою, оскільки вона під час навчання іноземної мови, так чи інакше, реалізується у всіляких аспектах мови (у моделях речення, стилях мовлення тощо). Під час навчання іноземної мови викладачеві необхідно також враховувати зв'язок із соціолінгвістикою, яка розглядає питання взаємодії мови і культури; актуальний сьогодні аспект білінгвізму; питання мовної політики, що має справу зі збереженням або зміною мовних норм. Даний зв'язок з описаними науками певною мірою зумовлює методологію навчання іноземної мови. Саме в цьому напрямі і зорієнтована діяльність викладача на досягнення поставлених ним навчальних цілей.

Як відомо, розробки щодо інтерактивних технологій призвели до інтеграції засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ), у результаті чого з'являються різні навчальні системи на основі мультимедійних засобів навчання, що дають змогу ефективно навчати студентів іноземним мовам [3, 9]. Усе це дає можливість розв'язати велику кількість складних і актуальних проблем, що пов'язані з методикою викладання. Але головне, що використання мультимедійних засобів навчання в рамках власне інтерактивних технологій створює умови для формування та розвитку комунікативних умінь і мовних навичок студентської молоді. У цьому разі, йдеться мова про активний перехід до самостійних і творчих видів діяльності студентів, коли в них реально починається формуватися комунікативна культура.

Тож, вважаємо доцільним розглянути один з методів мультимедійних засобів – відеофільми [6], що є одним із комплексних методів навчання англійської мови. Ця організаційна форма заняття зазвичай ділиться на три етапи:

– підготовчий етап;
– демонстраційний етап;
– післядемонстраційний етап.

На першому підготовчому етапі викладач налаштовує студентів на виконання завдання, пропонуючи їм, наприклад, за заголовком тексту визначити його зміст (викладач направляє студента та дає йому невеличку підказку):

– «According to the title try to say what this video clip is about»; «Try to imagine what the video clip may be about» «Take this title and put up some questions to it"», тощо.

Далі викладач передає на основі відомої студентам лексики сюжетну лінію даного відеофрагмента. Продуктивним прийомом на цьому етапі можна також назвати підготовче читання якогонебудь тексту з тієї ж запропонованої тематики. Цей етап спрямований на підвищення мотивації студентів до перегляду відеосюжетів.

Далі викладачу важливо перейти до наступного етапу – демонстраційного (необхідно організувати вже іншомовне спілкування студентів). З цією метою виконується вправа у вигляді виокремлення і фіксації лексичного матеріалу, пов'язаного з ключовими іменниками, дієсловами, прикметниками тощо. Далі використовуються традиційні вправи з відповідями на запитання, наприклад:

– «Are the following statements true or false?», "What is the main idea of this text?" тощо.

У рамках цього етапу дуже важливим є виконання вправ, пов'язаних із розвитком умінь монологічного та діалогічного мовлення. Можна, наприклад, використовувати таке:

– «Why do these personages act in this way?»; «What do they have in their minds?», «What do they really feel?» тощо.

Цю вправу виконують під час зупинки відеофільму, але зі збереженням зображення.

Відповідно, на третьому – післядемонстраційному етапі студенти діляться своїми думками з приводу змісту відеосюжету, опису його сюжетних ліній, героїв тощо. І тут слід зазначити, що під час комунікативного навчання іноземної мови, коли використовуються мультимедійні інтерактивні технології, досить продуктивно відбувається формування мовних компетенцій, а також підвищується ефективність засвоєння інформації. Більше того, використання сучасних інтерактивних технологій на основі мультимедійного обладнання розширює можливості освітнього процесу, тим самим підвищуючи мотивацію до вивчення іноземної мови.

Як показує досвід, сучасні комп'ютерні програми створюють можливості для інтенсифікації процесу оволодіння іноземною мовою, зокрема, під час формування навичок аудіювання та говоріння. Використання мультимедійних та інтерактивних технологій під час навчання студентів іноземної мови дає також можливість диференційованої подачі навчальної інформації, пов'язаною з мовою [5]. Наприклад, цьому сприяють такі цікаві навчальні програми як: «LinguaLeo», «Memrise», "Learn Languages: Rosetta Stone" "Lingvist", "Hello English: Learn English" та інші, які дають змогу тим, хто навчається або працює додатково вивчати іноземну мову з різним напрямом. Відповідно, дані програми використовують інтерактивні засоби навчання за допомогою мультимедійних технологій, які включають різні аудіовізуальні засоби, такі як відеофрагменти, відеофільми, аудіоуроки, відеоуроки, аудіолекції, відеолекції, тематичні слайди, фоновправи, фонотести, фонозаписи текстів, відеоконсультації, інтернет-версії.

Значення інтерактивних технологій є важливим компонентом для отримання знань сучасної молоді, відповідно для інтенсифікації процесу її вивчення, використовуються різні типи інтерактивних проектів (рис. 1).

Представлені у рисунку 1 інтерактивні проекти мають свої особливості та напрямки, опишемо детальніше кожен тип.

Застосовуючи лінгвістичні проекти студенти вивчають мовні особливості в англійській мові (вивчення такого багатозначного слова, як «set», що має 44 основних значення для дієслова, 17 значень для іменника, 7 значень для прикметника, а також ще великої низки різних варіантів). З великою цікавістю студенти знайомляться з різними змінами в англійській мові на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях мови. Важливим є вивчення деяких трансформацій в орфографії британської та американської англійської, наприклад:

– honour – honor, colour – color, theatre – theater, centre – center, traveller – traveler, skillful – skilful, symbolise – symbolize тощо.

Особливу увагу студенти приділяють вивченню мовних реалій в англійській мові, пов'язаних із неологізмами, фразеологізмами, приказками. Такі неологізми, які сьогодні на слуху:

– «bucket list» (список речей, які ми ніколи не робили, але хотіли б встигнути зробити за життя), «cloud computing« («хмарне зберігання даних» – процес зберігання комп'ютерних даних на серверах), «crowdfunding» (народне фінансування у вигляді збору грошей великою кількістю людей), «game changer» (переломний момент у вигляді нового елемента, що кардинально змінює ситуацію), «staycation» (відпустка, проведена в себе вдома, – означає, що ви не подорожуєте і тому економите гроші).

Перед поясненням цих неологізмів, викладач просить студентів дати свої трактування, що це означає. Це стосується англійських фразеологізмів, суть яких спочатку мають передати і роз'яснити самі студенти. Наприклад, такі дуже відомі фразеологізми, як:

– «open-hearted» (душа на розпашку), «a hard nut to crack» (міцний горішок), «neither here nor there» (ні до села, ні до міста), «to pay through the nose» (платити втридорога), «to talk through one's hat» (нести нісенітницю, пороти нісенітницю), «to rack one's brains» (посилено думати, згадувати), «better untaught than ill taught» (краще бути невченим, ніж неправильно вченим), «easier said than done»(легше сказати, ніж зробити) тощо.

Що стосується англійських приказок, то багато з них дуже багатозначні, що робить їх часто важкими для тлумачення. І тут доцільно працювати над кожною приказкою з тим, щоб до студентів дійшов сенс досліджуваної фрази. Наприклад, у приказці «Not room to swing a cat» слід розібрати значення кожного слова, а потім уже дати їй відповідний переклад «Яблуку ніде впасти».

Наступним є філологічні проекти, які передбачають застосування інтерактивних технологій під час навчання англійської мови, які пов'язані з вивченням етимології слів. Так, можна розібрати особливість старого англійського терміна «stock», який сьогодні здебільшого використовується в похідних від нього таких словосполученнях:

– «stock yard» (двір, придатний для худоби), «stock-keeper» (власник ферми), «stock-station» (скотарська ферма) тощо.

Для опрацювання англійської лексики дуже корисними бувають літературні дослідження, пов'язані із дієсловами звуконаслідування:

– дієслова звуконаслідування неживої природи: «gurgle» (булькати), «ring» (дзвеніти), «splatter» (хлюпати), «thunder» (гриміти),«howl» (завивати), «sound» (звучати) тощо;

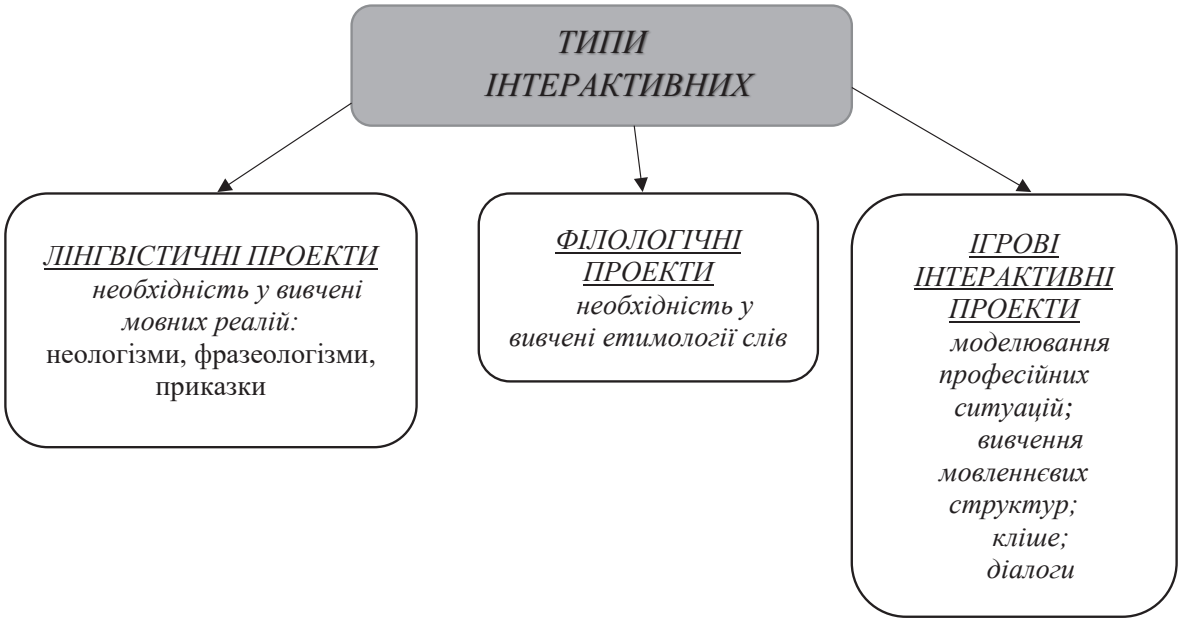


Рис. 1. Типи інтерактивних проектів

– дієслова звуконаслідування живої природи: «twitter» (цвірінькати), «crow» (кукурікати), «croak»(каркати), «cuckoo» (кукувати), «quack» (крякати), «bleat» (бекати), «cackle» (голосити), «roar» (гарчати), «squeak» (пищати) тощо;

– дієслова звуконаслідування, що вживаються людиною: «weep» (плакати), «sob» (схлипувати), «laugh» (сміятися), «cough» (кашляти), «sniff» (сопіти), «whisper» (шепотіти), «cry» (кричати), «yell» (волати), «mutter» (бурмотіти), «chat» (базікати) тощо. Цю роботу над лексикою можна пов'язати і з культурологічними проектами (ознайомлення з традиціями та звичаями країни мови, що вивчається).

Останній тип інтерактивних проектів – це ігрові інтерактивні проекти. Особливо студенти показують свою вмотивованість до вивчення англійської мови в рамках ігрових інтерактивних проектів (моделюються професійні ситуації, вивчаються мовленнєві структури, кліше тощо). Так, в ігровому інтерактивному проекті соціального характеру, студенти виконують різні соціальні ролі, пов'язані, наприклад, з професіями:

– «guide» (гід, екскурсовод), «policeman» (поліцейський), «salesman» (продавець), «saleswoman» (продавчиня), «waiter» (офіціант), «waitress» (офіціантка), «announcer» (диктор), «barber» (перукар), «cashier» (касир), «coach» (тренер), «gardener» (садівник) тощо.

Моделювання цих соціальних статусів відбувається в умовах діалогу та полілогу з подальшим обговоренням. Дуже корисними видаються ділові ігри, пов'язані з моделюванням професійних ситуацій. Під час них можна розглядати особливості різних видів ділових листів; вивчати мовні структури та специфічні терміни; складати діалоги з описом і міркуванням [8]. Так при оформленні запитів студенти вивчають властиві їм мовні кліше:

«Please inform us» (Просимо повідомити), «Please send us» (Просимо вислати), «We should be obliged to receive your...» (Ми були б вдячні, отримавши ваш...), «We are interested in...» (Ми цікавимося...), «We have an inquiry for...» (Ми хотіли б отримати інформацію про...), «Many thanks for your letter» (Велике спасибі за Ваш лист), «In reply to your letter of...» (У відповідь на Ваш лист від...), «We are pleased to tell you that...» (Раді повідомити Вам, що...) та інше.

Таким чином, у межах цих проектів, з точки зору методології навчання іноземної мови, студенти розвивають вміння письмового та усного мовлення, поповнюють активний словниковий запас сучасної іноземної мови, розвивають чуття до мови на основі використання «живого» матеріалу тощо. Усе це дає змогу студентам адаптуватися до постійно мінливих умов полікультурного середовища в постіндустріальному суспільстві. Участь у проектній діяльності як елемент інтерактивного навчання дає можливість студентам удосконалювати також свої навички роботи з комп'ютером і різними інноваційними технічними засобами, що дає їм змогу опановувати електронні версії довідників та енциклопедій, розширювати власні мовні знання і загалом розширювати рамки практичного використання іноземної мови [7].

Ефективність використання інтерактивних технологій з метою розвитку у студентів мовних компетенцій оцінюється за допомогою таких критерій: знання культури мови, що вивчається; володіння прийомами усвідомленого слухання; уміння добирати відповідні вербальні та невербальні засоби спілкування, зважаючи на контекст комунікації; опанування комунікативних якостей мовлення (логіка викладення, доречність лексики, розмаїття мовленнєвих зразків тощо). Для цього в процесі навчання англійської мови застосовуються прийоми анкетування та тестування, які дають змогу виявляти рівень опанування студентами лексики та граматики в межах досліджуваної мови, що дають змогу виявляти рівень освоєння студентами лексики та граматики в межах досліджуваних тем [1].

Викладачу важливо бачити бажання студента і його результати, для цього й розробляються цікаві завдання, які мотивують їх до вивчення англійської мови. Для розширення можливостей використання інтерактивних технологій у рамках навчання англійської мови викладач вирішує такі завдання:

– здійснення наступності при відборі мовних засобів з метою створення системного оволодіння іноземною мовою;

– розширення активного словникового запасу студентів з урахуванням культурологічного аспекту;

– забезпечення презентації мовного навчального матеріалу з точки зору комунікативного формату;

– створення умов для постійної іншомовної мовленнєвої діяльності студентів;

– розширення діапазону розв'язання мовних завдань у напрямі збільшення ситуацій діалогу та полілогу;

– забезпечення мовного самовираження студентів у рамках іншомовного спілкування.

Перелічені завдання дозволяють завдяки застосуванню інтерактивних технологій розвивати мовні компетенції, побачити потенціал студента та його результати, а саме: розвивається уміння порівнювати та класифікувати мовні явища; формується уміння до аудіювання та говоріння; оволодіння необхідним запасом мовних засобів (деталізація свого повідомлення, зв'язність мовленнєвої взаємодії, логічний перехід від однієї теми до іншої, залучення співрозмовника до розмови, використання вербальних опор у вигляді

мовленнєвих зразків тощо), для здійснення організації іншомовного спілкування; підвищується мотивація до комунікативного аспекту вивчення іноземної мови [4].

Наявність даних результатів та організація подальшого розвитку мовних компетенцій на основі використання інтерактивних технологій дає змогу виявити їх дидактичну ефективність з урахуванням комунікативної складової.

Аналізуючи вищевикладене, можна зробити такі **висновки.** Застосування мультимедійних засобів та інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови включає три основні складові (навчальна, теоретична, практична), які направленні на формування комунікативної компетенції студентів. Навчальна складова інтерактивних технологій зумовлена цілями навчання та сприяє продуктивності процесу навчання іноземної мови; детермінована змістом навчання; визначена організацією навчання; позначена певним інструментарієм навчання. Теоретична складова інтерактивних технологій представлена різними відомостями в галузі мови. Практична складова інтерактивних технологій представлена реалізацією сучасних методів і технологій навчання іноземної мови, куди входять: загальна методика; приватна методика; спеціальна методика.

У зв'язку з цим, використання інтерактивних технологій під час навчання іноземної мови передбачає наявність особливої форми організації занять, де закладено конкретні та прогнозовані цілі, суть яких, так чи інакше, полягає у створенні умов для усвідомлення студентами своєї інтелектуальної спроможності. Таким чином, організація навчання іноземної мови повинна ґрунтуватися на прямій взаємодії студентів із мовним навчальним середовищем, де вони будуть стикатись з різними завданнями та зможуть реально опанувати досвід іншомовної діяльності. Зокрема, закладам вищої освіти необхідно збільшувати дидактичні, інформаційні та методичні можливості інтерактивних технологій, які сприятимуть підвищенню мовного рівня майбутнього фахівця, а інтерактивні технології почнуть широко використовуватись в позааудиторних умовах з метою розвитку автономії студентів у рамках їхнього самонавчання іноземної мови. Застосування мультимедійних засобів та інтерактивних технологій є ефективним, дієвим ресурсом та інструментом пізнання мовної картини полікультурного світу у якому реалізуються всілякі канали сприйняття інформації, вдосконалюються мовні і комунікативні компетенції студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анкетування й тестування як процес прийняття на роботу творчої молоді Никифоров А. М. «Young Scientist» № 11.1 (38.1), November, 2016, p. 73-81

2. Галаєвська Л. В. Інтерактивні методи навчання української мови. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік. Інститут педагогіки НАПН України, Пед. думка. Київ. 2022. С. 93-94.

3. Єрмоленко А. Інтерактивні технології навчання: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО, 2022. 37 с.

4. Козубенко І. Особливості застосування інтерактивних методів навчання при вивченні англійської мови Молодий вчений, 4 (104), 2022. С. 5-9. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-4-104-2

5. Коноваленко О. Є., Брусенцев В. О. Використання сучасних мультимедійних та інтерактивних технологій в освіті. Вісник НТУ «ХПІ». 2017. № 14 (1236).

6. Мудрик О. В. Особливості використання інформаційних відео технологій під час вивчення іноземної мови Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах № 80, Т. 2, 2022. С. 87-91. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/80/part_2/16.pdf (дата звернення: 01.05.2025).

7. Проектна діяльність інтерактивними методами навчання: навчально-методичний посібник/Укладачі: В. А. Яковлєва, Н. В. Поліcько. Кривий ріг: ФОП П. А. Іванов, 2018. 167 с.

8. Сучасні соціальні технології в освіті. Колективна монографія / [кол.авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. 332 с.

9. Радіонова Н. Й. Значення сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/3612/3/20161228_Radionova_P065-078.pdf (дата звернення: 01.05.2025).

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ АНІМАЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF READINESS FOR THE IMPLEMENTATION OF ANIMATION SPORTS ACTIVITIES IN APPLICANTS FIRST (BACHELOR) LEVEL OF HIGHER EDUCATION

УДК 377.8:796:371.13
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.25

Голенкова А.С.,
аспірантка кафедри освітології та інноваціної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена пошуку шляхів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності. Основна увага зосереджена на формуванні у здобувачів вищої освіти здатності ефективно організовувати та проводити заходи анімаційної з учнями як під час освітнього процесу, так і в позакласній діяльності. Шляхом вирішення зазначеного завдання є оновлення методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Розробка та впровадження навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» спрямовано на забезпечення комплексної фахової підготовки здобувачів до організації та проведення анімаційної спортивної діяльності у закладах освіти, оздоровчих таборах, центрах позашкільної освіти. Зазначена дисципліна викладається здобувачам першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на кафедрі спортивно-педагогічних дисциплін і фітнесу.

У статті охарактеризовано структуру навчальної програми, її мету, завдання, змістові модулі та очікувані результати навчання. Обґрунтовано доцільність її упровадження у систему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що сприяє формуванню професійних компетентностей, необхідних для організації рухової активності учнів засобами рухливих ігор з використанням елементів анімації. Особливу увагу приділено значенню інтеграції педагогічних, ігрових та анімаційних технологій для підвищення ефективності сучасного освітнього процесу.

Зроблено висновок, що навчальна дисципліна дозволяє цілеспрямовано формувати теоретичні знання та практичні уміння і навички організації рухливих ігор та забав з основами анімації, а також усі компоненти готовності до анімаційної спортивної діяльності (мотиваційний, теоретико-практичний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний). Такий підхід забезпечує цілісну фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури та розширює їх професійні функції у сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: *анімаційна спортивна діяльність, рухливі ігри, фахова підготовка, учитель фізичної культури, освітня програма, професійна компетентність.*

The article is devoted to the search for ways to prepare future teachers of physical culture for animation sports activities. The focus is on the formation of higher education applicants the ability to effectively organize and conduct animation activities with students both during the educational process and in extracurricular activities. By solving this problem is to update the methodological support of professional training of future teachers of physical culture.

The development and implementation of the discipline "Theory and methodology of teaching outdoor games and fun with the basics of animation" is aimed at providing comprehensive professional training for applicants to organize and conduct animation sports activities in educational institutions, recreation camps, out-of-school education centers. This discipline is taught to applicants of the first (bachelor) level in the specialty 014.11 Secondary education (Physical education) at the Kharkov National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda at the Department of Sports and Pedagogical Disciplines and Fitness.

The article describes the structure of the curriculum, its purpose, objectives, content modules and expected learning outcomes. The expediency of its introduction into the system of professional training of future teachers of physical culture is substantiated, which contributes to the formation of professional competencies necessary for the organization of motor activity of students by means of mobile games using elements of animation.

Particular attention is paid to the importance of integrating pedagogical, game and animation technologies to increase the efficiency of the modern educational process.

It is concluded that the educational discipline allows purposefully to form theoretical knowledge and practical skills and organization of outdoor games and fun with the basics of animation, as well as all components of readiness for animation sports activities (motivational, theoretical-practical, activity-creative and personal-reflective). This approach provides a holistic professional training of future teachers of physical culture and expands their professional functions in the modern educational space.

Key words: *readiness for innovative pedagogical activity, creative activity, culture, individual culture, culture of self-expression of future educators of pre-school establishments.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система професійної освіти суттєво трансформується, що зумовлює потребу в оновленні підходів до підготовки фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці. Окрім того, чинні освітні програми для здобувачів першого рівня вищої освіти не завжди забезпечують належний рівень підготовки щодо впровадження анімаційного компонента у професійну діяльність.

Внаслідок цього постає необхідність перегляду змісту освітніх програм, зокрема шляхом впровадження або оновлення дисциплін, що інтегрують

рухливі ігри та забави з основами анімації як ефективні педагогічні технології. Водночас важливим аспектом є застосування сучасних форм і методів навчання, які спрямовані на формування базових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури. Саме ці компетентності виступають основою для їхнього вдосконалення як у професійному, так і в особистісному розвитку протягом усього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності розглядаються у сучасній освітній і науково-методичній літературі, зокрема у працях Г. Грибана, С. Колесник, Л. Чалія, М. Кошляка, О. Даниска, С. Карасєвич, О. Шукатки, О. Безкопильного, а також П. Рибалка.

С. Колесник здійснила структурний аналіз моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи, що включає активні та творчі міжособистісні взаємини між педагогом та учнями. Авторка наголошує на важливості розвитку комунікативних та організаторських здібностей здобувачів у процесі підготовки [1].

Л. Чалій розглядає спортивну анімацію у контексті системного підходу в туризмі, підкреслюючи її роль у задоволенні специфічних потреб у спілкуванні, самореалізації та фізичному розвитку. Дослідження підкреслює значущість анімації для формування соціальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців [2].

У наукових працях С. Карасєвича, О. Шукатки, О. Безкопильного та П. Рибалка простежується спільна ідея необхідності якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах сучасної школи. Дослідники акцентують увагу на важливості формування у здобувачів відповідних компетентностей, які забезпечують ефективну організацію фізкультурно-спортивної, оздоровчої та здоров'язбережувальної діяльності. У роботах підкреслюється значення оновлення змісту та форм освітнього процесу, зокрема впровадження інноваційних підходів, що сприяють підвищенню професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації сучасних освітніх завдань у закладах загальної середньої освіти [3-5].

Аналіз наукової літератури свідчить про недостатність цілісного навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло формуванню готовності здобувачів до здійснення анімаційної спортивної діяльності, що обумовлює необхідність оновлення змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти за відповідною спеціальністю.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до питання до інтеграції анімаційної діяльності в освітній процес, питання формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до її реалізації залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, сучасна система освіти вимагає від майбутніх учителів фізичної культури не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності до творчої, аналітичної, креативної та дослідницької діяльності. Існуючі науково-методичні підходи здебільшого зосереджуються на класичних аспектах підготовки фахівців до викладання фізичної культури, не враховуючи специфіки організації спортивно-ігрової анімації в освітньому та позакласному середовищі.

Нерозв'язаними залишаються розроблення спеціалізованих навчальних дисциплін, спрямованих на формування компетентностей в анімаційній спортивній діяльності, методичне забезпечення викладання рухливих ігор та забав з основами анімації, інтеграція педагогічних, ігрових та анімаційних технологій у професійну підготовку здобувачів освіти.

У контексті цих проблем актуальним є оновлення освітніх дисциплін, які б сприяли комплексному розвитку професійних якостей майбутніх учителів фізичної культури відповідно до сучасних запитів суспільства та освітнього середовища.

Мета статті. Обґрунтувати доцільність упровадження навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» у фахову підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти як ефективного засобу формування готовності до реалізації анімаційної спортивної діяльності в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури в межах сучасної освітньої системи включає інтеграцію інноваційних технологій, актуальних методик та оновлення змісту, зумовлених викликам сьогодення у сфері фізичного виховання. Структура професійної підготовки вчителів фізичної культури в ЗВО визначається відповідними навчальними планами та програмами, що регламентують основні напрями й зміст освітнього процесу.

Як зазначають Н. Бєлікова, С. Подубінська та О. Рода удосконалення системи навчання майбутніх учителів фізичної культури у закладі вищої освіти може відбуватися шляхом оновлення програмно-методичного забезпечення їх підготовки [6, с. 35].

Одним із засобів формування готовності до реалізації анімаційної спортивної діяльності є навчальна дисципліна «Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав з основами анімації», розроблена у співавторстві з Голенковою Ю. В. та Рядинською І. А. у 2024 році. Вона реалізується в межах освітньої програми спеціальності 014 – Середня освіта (Фізична культура). Зміст

дисципліни спрямований на формування системи знань, умінь і навичок, необхідних для організації та проведення анімаційної спортивної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

У процесі вивчення цієї дисципліни особлива увага приділялася реалізації дидактичних принципів, що забезпечують ефективне засвоєння як теоретичних положень, так і практичних навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Впровадження навчальної програми «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» має на меті забезпечення комплексної підготовки здобувачів до організації й проведення анімаційної спортивної діяльності у закладах освіти, оздоровчих таборах, центрах позашкільної освіти. Такий підхід відповідає актуальними вимогами до професійної підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту, сприяючи їхній мобільності та здатності швидко адаптуватися до змін на ринку праці.

Анімаційна спортивна діяльність характеризується високим виховним потенціалом, оскільки створює умови для формування у дітей зацікавленості до фізичної активності, розвитку фізичних якостей, мотивації до регулярних занять фізичною культурою. Водночас вона сприяє вдосконаленню соціальної поведінки, емоційної виразності та творчої ініціативи в контексті колективної взаємодії.

Сутність навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» полягає в озброєнні здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти системними знаннями про анімаційну спортивну діяльність та її реалізацію засобами рухливих ігор і забав.

Вивчення цієї дисципліни забезпечує здобувачам знання з теорії, методики і технологій проведення рухливих ігор, сприяє розвитку педагогічної майстерності, креативності та комунікативних навичок, необхідних для реалізації анімаційної спортивної діяльності під час освітнього процесу, так і в позакласній діяльності. Особлива увага приділяється використанню ігрових методів в організації роботи в групах подовженого дня, на секційних заняттях, під час перерв та шкільних свят, що значною мірою розширює виховний та оздоровчий потенціал фізичної культури.

Методика викладання дисципліни передбачає поєднання лекційних і практичних занять, семінарів, тренінгів, рольових ігор, проєктної діяльності. Значну увагу приділено самостійній роботі студентів, що сприяє формуванню рефлексивного мислення, відповідальності та креативності.

Підготовка майбутніх фахівців у цьому напрямі орієнтована на розвиток основних компетенцій, серед яких: вміння творчо застосовувати здобуті знання в непередбачуваних педагогічних ситуаціях; навички аналізу та інтеграції інформації; здатність підтримувати фізичне та психічне здоров'я, а також формувати здоровий спосіб життя серед учнів; уміння організовувати інтерактивні та емоційно привабливі освітні процеси; здатність самостійно створювати методичне забезпечення для занять.

Завдяки вивченню дисципліни забезпечується формування предметних (спеціальних) компетентностей, пов’язаних із розробкою та впровадженням методик розвитку рухових умінь і навичок, знанням санітарно-гігієнічних стандартів, застосуванням медико-біологічних та психолого-педагогічних основ фізичного виховання, здатністю організовувати та проводити навчальні, позакласні та оздоровчо-анімаційні заходи в різних освітніх контекстах.

У цілому, змістове наповнення навчальної дисципліни забезпечує розвиток здатності майбутніх учителів до здійснення ефективної педагогічної діяльності, що поєднує традиційні та інноваційні підходи до організації рухової активності учнів. Завдяки чому у здобувачів формуються позитивне ставлення та мотивація до занять фізичною культурою, а також сприяють їхньому гармонійному фізичному, психоемоційному й соціальному розвитку.

Ключовими завданнями засвоєння навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав з основами анімації» є:

– ознайомлення здобувачів освіти з формами та методами організації занять з рухливих ігор;

– набуття майбутніми педагогами знань та практичних навичок щодо ефективної методики підготовки й проведення таких ігор на уроках фізичної культури;

– розвиток у здобувачів професійно-педагогічних умінь, необхідних для якісного проведення рухливих ігор як під час навчального процесу, так і у вільний від занять час;

– формування вмінь чітко пояснювати правила, організовувати та проводити гру, регулювати рівень фізичного навантаження, виконувати суддівські обов’язки, а також опанування методів застосування рухливих ігор у позакласній та позашкільній діяльності (під час перерв, у групах продовженого дня, під час свят, у межах роботи спортивних секцій);

– ознайомлення з основами організації спортивно-ігрової анімації для дітей;

– проведення рухливої гри (пояснення та керівництво процесом гри, контроль за навантаженням і дозуванням під час гри, суддівство);

– навчити використовувати рухливі ігри в позакласній і позашкільній діяльності (на перервах, у групах подовженого дня, на шкільних святах, під час секційних занять);

Вивчення навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав

з основами анімації» значно доповнюють систему навчання майбутніх учителів фізичної культури (рис.1). Зазначена дисципліна входить до циклу обов'язкових, що відіграє важливу роль у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів в напрямі анімаційної спортивної діяльності.

Вона викладається здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) освітнього ступеня «бакалавр» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди на кафедрі спортивно-педагогічних дисциплін і фітнесу.

Програма навчального курсу «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» складається з таких змістових модулів: «Характеристика організації та методики проведення рухливих ігор», «Методика проведення рухливих ігор на уроках фізичної культури в школі», «Особливості організації та методики проведення рухливих ігор у позаурочних формах роботи», «Використання рухливих ігор для розвитку фізичних якостей на заняттях у спортивних секціях», «Основи організації ігрової та спортивної анімації». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 120 годин / 4 кредитів ЄКТС, з них: 8 годин лекцій, 40 годин практичних занять, самостійної роботи – 72 годин. По закінченні вивчення дисципліни здобувачі складають залік.

По закінченню вивчення курсу з цієї дисципліни здобувачі виконують індивідуально навчально-дослідне завдання та проходять тестування на основі набутих знань, умінь та навичок під час лекційних, практичних занять та самостійно опрацьованого матеріалу. Воно включає різні теми за вибором: розробку положення та звітної документації змагань з рухливих ігор «Веселі старти», «Анімація як засіб залучення дітей до рухливих ігор», «Ігрові технології у фізичному вихованні молодших школярів», «Роль ведучого-аніматора у проведенні рухливих ігор». Оцінювання навчальної дисципліни відбувається за 100-бальною шкалою впродовж навчального семестру.

Здійснивши аналіз змісту навчальної дисципліни, можемо сказати, що вона не лише доповнює фахову підготовку майбутніх учителів

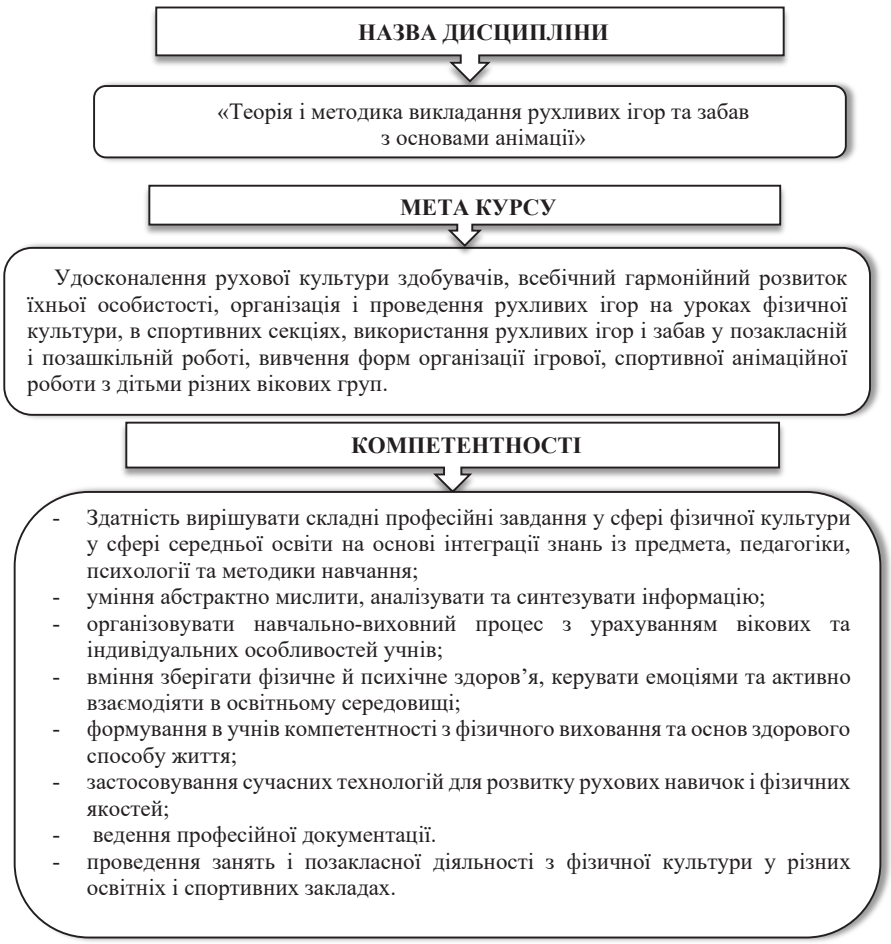


Рис. 1. Контент-схема змісту навчання майбутніх учителів фізичної культури до рухливих ігор та забав з основами анімації

фізичної культури, а й створює передумови для формування в них цілісного уявлення про роль і можливості анімаційної спортивної діяльності в освітньому просторі.

Результатом вивчення навчальної дисципліни є формування готовності до анімаційної спортивної діяльності як інтегрованої якості, що включає: мотиваційний компонент (стійке професійне зацікавлення, усвідомлення значущості анімаційної діяльності); теоретико-практичний компонент (системні знання та уміння щодо організації ігрової діяльності); творчо-особистісний компонент (здатність до самостійної розробки та проведення ігор, креативність, ініціативність); рефлексивний компонент (самооцінка, готовність до професійного самовдосконалення). Такий підхід забезпечує цілісну фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури та розширює їх професійні функції у сучасному освітньому просторі.

Висновки. Таким чином, отримання здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти необхідної підготовки до реалізації анімаційної спортивної діяльності в закладах загальної середньої освіти обумовлює доцільність і обґрунтованість упровадження навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання рухливих ігор та забав з основами анімації» до змісту їхньої фахової підготовки.

Аналіз змісту програми свідчить про її міждисциплінарний характер, що забезпечує поєднання теоретичних знань, практичних умінь, творчих навичок та елементів рефлексивного аналізу майбутніх фахівців. Суттєве значення приділяється активним методам навчання, інноваційним формам ігрової та анімаційної діяльності, що є стимулом у професійній мотивації здобувачів освіти та сприяє формуванню їхньої педагогічної майстерності.

У подальших перспективах в цьому напрямку доцільно зосередитись на експериментальній перевірці ефективності впровадження цієї програми та її впливу на якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колесник С. В. Структурний аналіз моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 9(140). С. 69–75.

2. Чалій Л. В. Спортивна анімаційна діяльність студента в контексті життєвої компетентності. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5968.

3. Карасєвич С. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 204 с.

4. Шукатка О. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, т. 4. С. 223–226.

5. Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика : монографія. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с.

6. Бєлікова Н. О., Подубінська С. В., Рода О. Б. Навчання майбутніх учителів фізичної культури анімаційних технологій позакласної роботи: змістовий контент. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 7К(127). С. 32–36.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

ORGANIZATIONAL SPECIFICS OF PHYSICAL EDUCATION FOR CADETS IN SPECIALIZED HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF MARTIAL LAW

УДК 378.147.091.33-022.27:
[355.233.2 :796]»364»
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.26

Гордієнко О.І.,
викладач кафедри фізичної підготовки
Національного університету
цивільного захисту України

Лісняк Ю.В.,
ст. викладач кафедри фізичної
підготовки
Національного університету
цивільного захисту України

Новгородченко В. В.,
ст. викладач кафедри фізичної
підготовки
Національного університету
цивільного захисту України

Калашник Н.Я.,
ст. викладач кафедри фізичної
підготовки
Національного університету
цивільного захисту України

У статті розглядаються особливості організації занять з фізичного виховання курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану. Визначено основні виклики, що впливають на навчально-тренувальний процес, зокрема підвищений рівень стресу, обмеженість ресурсів і необхідність адаптації змісту занять до реальних умов служби. Описано специфіку добору фізичних вправ, орієнтованих на розвиток фізичних якостей та психофізичної стійкості курсантів. Фокус на розвиток витривалості, сили, швидкості реакції та стресостійкості, що є критичними для ефективного виконання службових обов'язків та впровадження вправ, що моделюють реальні ситуації службової діяльності, включаючи тренування в повному екіпіруванні та з урахуванням психологічних навантажень.

Наголошено на важливості індивідуалізації фізичної підготовки та впровадженні елементів тактичної фізичної підготовки, що набувають особливого значення в умовах підвищеної бойової готовності, а також урахування психологічного стану курсантів та розвиток їхньої здатності до роботи в екстремальних умовах. Надзвичайно важливо забезпечувати систематичну психологічну підтримку курсантів, навчати їх методам самоконтролю, техніці швидкої релаксації та відновлення після стресу, що безпосередньо впливає на фізичну працездатність.

Акцентовано на нагальній потребі у розробці нових організаційно-методичних підходів до проведення занять з фізичного виховання, які б відповідали реаліям воєнного часу та забезпечували високий рівень професійної готовності курсантів до виконання службових обов'язків. Автори пропонують адаптувати плани занять до можливостей доступної інфраструктури (зокрема, використання відкритих майданчиків, мобільного обладнання, мінімізація залежності від стаціонарних об'єктів) та впровадити елементи військово-прикладної фізичної підготовки, спрямованої на покращення здатності діяти в умовах обмеженої маневреності та з підвищеним ризиком. Вони також наголошують на необхідності використання гнучких методичних підходів таких як поєднання дистанційних і очних форм навчання, організації тренувань у польових умовах, забезпечення безпеки під час занять.

Практичне впровадження запропонованих змін до організації фізичного виховання дозволить суттєво підвищити рівень готовності майбутніх рятувальників до ефективних дій у складних, небезпечних та непередбачуваних умовах.

Ключові слова: *фізичне виховання, курсанти, специфічні умови навчання, воєнний стан, фізична підготовка, тактична підготовка, психологічне навантаження.*

The article examines the peculiarities of organizing physical education classes for cadets of higher education institutions with specific learning conditions under martial law. The main challenges affecting the training process are identified, including increased stress levels, limited resources, and the need to adapt the content of classes to the real conditions of service. The specificity of selecting physical exercises aimed at developing endurance, strength, speed, and psychophysical resilience of cadets is described. Emphasis is placed on developing endurance, strength, reaction speed, and stress resistance, which are critical for the effective performance of service duties, and on implementing exercises that simulate real service activities, including training in full gear and under psychological pressure.

The importance of individualizing physical training and introducing elements of tactical physical training, which gain particular significance under conditions of heightened combat readiness, is highlighted. The necessity of considering cadets' psychological states and developing their ability to work in extreme conditions is emphasized. It is critically important to provide systematic psychological support to cadets, teaching them self-control techniques, rapid relaxation methods, and recovery strategies after stress, all of which directly affect physical performance.

The article emphasizes the urgent need to develop new organizational and methodological approaches to conducting physical education classes that align with the realities of wartime and ensure a high level of professional readiness among cadets to perform their duties. The authors propose adapting training plans to the available infrastructure (in particular, using open spaces, mobile equipment, and minimizing dependence on stationary facilities) and introducing elements of military-applied physical training aimed at enhancing the ability to operate under conditions of limited mobility and increased risk. They also emphasize the necessity of applying flexible methodological approaches, such as combining remote and in-person instruction, organizing field-based training sessions, and ensuring safety during physical education activities.

The practical implementation of the proposed changes in the organization of physical education will significantly increase the readiness level of future rescuers to act effectively in complex, dangerous, and unpredictable conditions.

Key words: *physical education, cadets, specific learning conditions, martial law, physical training, tactical training, psychological stress.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах воєнного стану в Україні питання ефективної організації фізичного виховання курсантів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання набуває особливої актуальності. Зміна характеру загроз, підвищення фізичних та психологічних вимог до представників служби цивільного захисту та силових підрозділів зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до побудови занять із фізичної підготовки.

Стандартні програми фізичного виховання, орієнтовані на мирний час, не повною мірою враховують нові реалії, такі як високий рівень стресу, необхідність дій в екстремальних умовах, обмеженість матеріально-технічної бази та постійна загроза життю й здоров'ю. Водночас фізична підготовка здобувачів є не лише частиною загальної освітньої програми, а й важливим засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери цивільного захисту та силових структур, їх стресостійкості, витривалості та здатності до дій в умовах підвищеної небезпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фізичного виховання курсантів у спеціалізованих закладах освіти залишається предметом пильної уваги вітчизняних і закордонних дослідників. В Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України поняття фізична підготовка визначається як «складова частина загальної системи навчання та виховання військовослужбовців, яка спрямована на забезпечення їх фізичної готовності до професійної діяльності» [6]. Низький рівень фізичної підготовленості працівників цивільного захисту та силових органів може призвести до серйозних наслідків під час виконання службових обов'язків, зокрема підвищує ризик травм, поранень і навіть загибелі. З огляду на нові реалії, обумовлені запровадженням воєнного стану, актуалізувалися питання зміни підходів до організації занять. Петрушин Д., Сторчеус Я. аналізують методи та засоби спеціальної фізичної підготовки, спрямовані на забезпечення оптимальної фізичної готовності особового складу в умовах воєнного конфлікту. При цьому підкреслюється потреба в інтеграції спеціальних вправ, спрямованих на підготовку до реальних дій в умовах обмеженого часу і ресурсів [5]. А дослідження Яковлів В. Л. Ніколаєва С. В. та інших підкреслює важливість військово-прикладної та спеціальної фізичної підготовки, а також інтеграції фізичних вправ, що відображають особливості військово-професійної діяльності [8]. О. М. Кокун, В. Клочков та інші акцентують на важливості розвитку загальнофізичних навичок та врахування психологічного стану особистості в процесі підготовки курсантів і зазначають, що «успішність військово-професійної діяльності залежить не тільки від рівня спеціальних знань та навичок військового фахівця, а й вимагає від нього психологічної стійкості, швидкої концентрації уваги, пам'яті, мислення, позитивної мотивації та певних особистісних якостей» [3, с. 13]. Вони також наголошують на необхідності розвитку стресостійкості військовослужбовців з урахуванням психологічних навантажень, характерних для їхньої професії. У своїй статті І. Л. Шлямар, О. В. Івахно аналізують систему фізичної підготовки в арміях провідних країн НАТО на основі її концептуальних, змістових та організаційних аспектів та наголошують на потребі у використанні засобів спеціальної фізичної підготовки за певними напрямами, а саме на розвитку витривалості, швидкості й сили для підвищення ефективності виконання службових обов'язків. З метою формування зазначених якостей, автори пропонують використовувати фізичні вправи та види спорту з підвищеним рівнем ризику, а саме: військово-спортивні, прикладні багатоборства, дайвінг, альпінізм, парашутний спорт тощо [7]. У праці Богуславського В. В. обговорюються зміни в організації фізичного виховання курсантів, зокрема адаптація до нових реалій та вимог воєнного часу [1, с. 25]. На думку Коваленко Р. С., Кожущенко Т. В., заняття з фізичної підготовки курсантів у ЗВО зі специфічними умовами навчання мають відбуватися в умовах, які максимально наближені до реальних. Це сприятиме ефективному виконанню професійних обов'язків під час надзвичайних ситуацій [4]. Також С. Вавренюк зазначає, що в умовах воєнного стану та обмеженого доступу до традиційних тренувальних об'єктів інтерактивні технології дозволяють забезпечити безперервність фізичного навчання, підтримувати індивідуальний підхід, оперативно коригувати навантаження відповідно до стану здоров'я курсантів та стресового фону. На відміну від традиційних підходів, інтерактивні технології передбачають двосторонній зворотний зв'язок, індивідуалізацію навантаження, візуалізацію результатів та мотиваційно-оцінювальну підтримку [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених питанням фізичної підготовки курсантів силових структур та сфери цивільного захисту, більшість досліджень орієнтовані на умови мирного часу або на загальні аспекти фізичного виховання без урахування особливостей кризових ситуацій. У контексті воєнного стану виникає низка нових викликів, які залишаються недостатньо опрацьованими в науково-методичній літературі:

1. Відсутність єдиної системи адаптації фізичної підготовки здобувачів до умов воєнного часу з урахуванням підвищеного фізичного та психологічного навантаження.

2. Недостатній рівень розробки методик спеціальної фізичної підготовки курсантів для дій у нестабільному середовищі (бойові дії, надзвичайні ситуації техногенного характеру).

3. Обмежене впровадження інтегрованих занять, що поєднують фізичне навантаження з розвитком стресостійкості, психологічної витривалості та навичок саморегуляції.

4. Потреба в індивідуалізації підходів до фізичної підготовки з урахуванням різного рівня фізичного стану та психофізичних можливостей курсантів.

Таким чином, виникає об'єктивна потреба в комплексному дослідженні особливостей організації фізичного виховання курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану, що дозволить забезпечити високий рівень їхньої професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад і розробка практичних рекомендацій щодо організації занять з фізичного виховання курсантів ЗВО в умовах воєнного стану, спрямованих на розвиток фізичних якостей, стресостійкості та професійної готовності до дій в екстремальних ситуаціях.

З**авдання дослідження**

1. Визначити основні проблеми й виклики, що впливають на організацію занять з фізичного виховання в кризових умовах.

2. Обґрунтувати необхідність адаптації змісту, форм і методів фізичної підготовки до вимог воєнного часу.

3. Запропонувати ефективні організаційно-методичні підходи до проведення занять, що сприяють формуванню функціональної та психофізичної готовності курсантів.

4. Надати практичні рекомендації щодо удосконалення фізичного виховання в ЗВО зі специфічними умовами навчання для забезпечення професійної стійкості в умовах надзвичайних ситуацій.

У процесі дослідження було використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів, що забезпечили всебічне вивчення особливостей організації занять з фізичного виховання курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану:

1. Аналіз та узагальнення науково-методичної літератури – для визначення теоретичних засад організації фізичної підготовки у кризових умовах та виявлення нерозв'язаних питань у досліджуваній темі.

2. Порівняльний аналіз – для зіставлення особливостей фізичної підготовки в умовах мирного та воєнного часу.

3. Анкетування та опитування курсантів і викладачів – для збору емпіричних даних щодо оцінки ефективності наявних методик фізичного виховання та виявлення основних труднощів у їх реалізації.

4. Спостереження за навчальним процесом – для фіксації реальних умов проведення занять з фізичної підготовки під час воєнного стану, аналізу активності курсантів, їхнього фізичного та психологічного стану.

5. Методи математичної статистики – для обробки кількісних даних опитування та спостереження, забезпечення об'єктивності висновків.

Таке поєднання методів дозволило всебічно дослідити проблему, виявити специфічні особливості організації фізичного виховання в кризових умовах та запропонувати ефективні практичні рекомендації.

Виклад основного матеріалу. Умови воєнного стану істотно змінили вимоги до фізичної та професійної підготовки курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання. Сучасні реалії вимагають від курсантів високого рівня фізичної витривалості, сили, спритності, стійкості до стресу та вміння діяти в умовах надзвичайної небезпеки. Тому традиційні підходи до організації занять фізичного виховання потребують суттєвого оновлення. Перш за все, заняття мають бути спрямовані на розвиток спеціальних фізичних якостей, необхідних для виконання службових обов'язків у складних умовах.

Аналіз наукових джерел і дані власного дослідження засвідчують, що фізична підготовка курсантів в умовах мирного часу і під час воєнного стану має принципові відмінності за цілями, змістом, методами та організаційними підходами.

У мирний час основна увага зосереджується на:

– планомірному розвитку базових фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, гнучкості, координації);

– використанні широкого спектра засобів фізичного виховання (спортивних ігор, легкої атлетики, гімнастики, плавання тощо);

– формуванні загальної фізичної культури та підтримці високого рівня фізичної працездатності без специфічної орієнтації на надзвичайні або бойові умови;

– проведенні занять в умовах повноцінної спортивної інфраструктури та з використанням стандартного обладнання.

В умовах воєнного стану акценти фізичної підготовки зміщуються:

– на розвиток спеціальної витривалості, сили, швидкості реакції, стресостійкості та психофізичної витривалості;

– на впровадження вправ, що моделюють реальні умови професійної діяльності (подолання перешкод, евакуація постраждалих, робота в захисному спорядженні, тренування в обмеженому просторі);

– на адаптацію занять до ресурсних обмежень (відсутність стандартних спортивних залів, нестача обладнання);

– на підвищення тактичної фізичної підготовки з урахуванням бойових дій або ризику надзвичайних ситуацій;

– на інтеграцію фізичних навантажень із психотренінгом для розвитку самоконтролю і зниження впливу стресових чинників.

Таким чином, у мирний час фізичне виховання має переважно загальнооздоровчу і професійну спрямованість, тоді як у воєнний час воно набуває прикладного, функціонального характеру, спрямованого на виживання, ефективну дію в екстремальних умовах і забезпечення готовності до виконання оперативних завдань у складних обставинах.

З метою вивчення ефективності наявних методик фізичного виховання та виявлення основних труднощів у їх реалізації в умовах воєнного стану було проведено анкетування курсантів та опитування викладачів фізичної підготовки Черкаського інституту пожежної безпеки. У дослідженні взяли участь 120 курсантів і 20 викладачів.

Основні результати анкетування курсантів:

– 68% опитаних зазначили, що наявні програми фізичного виховання не повною мірою відповідають реальним вимогам службової діяльності у кризових умовах;

– 72% курсантів висловили потребу у збільшенні кількості тренувань, що моделюють дії в екстремальних ситуаціях (евакуація, подолання перешкод, робота в екіпіровці);

– 5% відзначили нестачу уваги до розвитку психофізичної витривалості та стресостійкості;

– 47% вказали на обмеженість доступу до спортивних об'єктів та інвентарю через безпекові обмеження.

Основні результати опитування викладачів:

– 80% викладачів визнали необхідність перегляду навчальних програм з урахуванням специфіки воєнного часу;

– 65% відзначили труднощі в адаптації традиційних методик до умов обмеженого доступу до ресурсів та інфраструктури;

– 55% вказали на потребу у підвищенні рівня інтеграції фізичної та психологічної підготовки курсантів;

– 70% викладачів висловили зацікавленість у розробці нових навчально-тренувальних комплексів, орієнтованих на тактичну підготовку та дію в екстремальних ситуаціях.

Основні виявлені труднощі в реалізації фізичної підготовки:

– обмеження простору і нестача обладнання;

– зниження фізичної та психоемоційної витривалості курсантів через постійний стресовий фон;

– недостатня кількість методичних розробок, що враховують умови воєнного стану;

– складність у підтриманні систематичності тренувального процесу через часті зміни розкладу та евакуаційні заходи.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що організація занять з фізичного виховання курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану потребує комплексної адаптації до нових реалій. Отримані результати свідчать, що оновлення підходів до фізичного виховання курсантів є необхідною умовою підвищення їхньої професійної компетентності, функціональної стійкості та психологічної готовності до роботи в екстремальних ситуаціях. Основними напрямами удосконалення мають стати: орієнтація на розвиток спеціальних фізичних і психофізичних якостей, адаптація навчальних програм до умов обмежених ресурсів і безперервної небезпеки, впровадження практичних занять, наближених до реальних умов діяльності.

Організація фізичного виховання повинна враховувати такі особливості:

– впровадження тренувань, максимально наближених до реальних умов бойових або надзвичайних ситуацій (тренування в захисному спорядженні, подолання перешкод, евакуація потерпілих);

– комбінування фізичних навантажень із психофізичними тренуваннями (розвиток стійкості до стресу, саморегуляція емоцій);

– адаптація планів занять до можливостей доступної інфраструктури (зокрема, використання відкритих майданчиків, мобільного обладнання, мінімізація залежності від стаціонарних об'єктів);

– індивідуалізація фізичного навантаження відповідно до рівня фізичної підготовленості курсантів; впровадження елементів військово-прикладної фізичної підготовки, спрямованої на покращення здатності діяти в умовах обмеженої маневреності та з підвищеним ризиком.

Тож пропонуємо практичні рекомендації щодо удосконалення фізичного виховання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання для покращення спеціальної фізичної та професійної підготовки курсантів в умовах надзвичайних ситуацій:

1. Переглянути навчальні плани з урахуванням змін безпекової ситуації, обмежень у доступі до спортивної інфраструктури та психологічних навантажень. Доцільно оцінити ризики, пов'язані з проведенням занять у приміщеннях та на відкритих майданчиках (наприклад, наявність укриттів, частота повітряних тривог, можливість евакуації) та розробити варіативні сценарії проведення занять залежно від рівня загрози (онлайн, на відкритому повітрі, в укриттях).

2. Інтегрувати елементи військово-прикладної фізичної підготовки, що відповідають умовам підвищеного ризику: визначити пріоритетні

компоненти фізичної підготовки, актуальні для воєнного часу (витривалість, швидкість, сила, спритність) та внести зміни до програм шляхом заміни традиційних видів спорту на вправи з військово-прикладної підготовки, які можна виконувати в обмежених умовах.

3. Застосовувати заняття, які моделюють реальні сценарії рятувальних робіт. Основна мета – підвищення фізичної готовності курсантів для виконання тактичних завдань в різних умовах. Завдання включають розвиток сили, витривалості, спритності, швидкості, координації, а також навчання дій у стресових та екстремальних ситуаціях. Включити вправи, що імітують бойові або службові ситуації: пересування в бронежилеті, робота з вантажем, швидка зміна положень, орієнтування на місцевості. Можна використовувати різноманітне обладнання: мішені, перешкоди, спортивний інвентар, засоби захисту (шоломи, бронежилети), імітаційне озброєння.

4. Регулярно проводити тренування на відкритих майданчиках або в польових умовах. Для цього пропонуємо залучити відкриті простори (територія закладу освіти, частини, внутрішні двори) як майданчики для занять.

5. Включати в програму фізичного виховання вправи на розвиток витривалості до стресу (тренування з елементами несподіваних подразників, тренування в умовах обмеженого часу). Під час проведення занять з фізичної підготовки доцільно застосовувати раптові зміни інструкцій або умов завдання (наприклад, змінити маршрут під час бігу, додати перешкоди без попередження). Використовувати вправи в парах або групах, які потребують координації дій під тиском часу або конкуренції. Естафети та комплекси вправ, де курсант має ухвалювати рішення швидко, в умовах втоми (наприклад, виконати 3 фізичних дії й одразу після цього – просте тактичне завдання або тест на увагу). Постійне включення стреснавантажувальних вправ із поступовим підвищенням складності та інтенсивності.

6. Забезпечувати систематичну психологічну підтримку курсантів, навчати їх методам самоконтролю, техніці швидкої релаксації та відновлення після стресу, що безпосередньо впливає на фізичну працездатність. Зменшити обсяги навантаження на етапах підвищеного психоемоційного напруження (наприклад, після тривалих тривог, навчань, бойових виїздів).

7. Оцінювати фізичну та психологічну готовність кожного курсанта для формування персоналізованих тренувальних програм. Спочатку потрібно визначити конкретні показники, за якими оцінюватиметься фізична і психологічна готовність. Кожен курсант проходить оцінювання індивідуально, що дає змогу врахувати особливості його здоров'я, фізичних можливостей і психічного стану. Отримані дані систематизують і порівнюють зі стандартами або попередніми результатами. Це допомагає виявити фізичні та психологічні якості, що потребують розвитку. На основі оцінки розробляють тренування, які максимально відповідають поточному рівню та потребам курсанта. Оцінювання повторюють періодично, щоб відстежувати прогрес і при необхідності змінювати програму.

8. Забезпечити регулярний медико-психологічний супровід, який передбачає регулярні медичні огляди курсантів для контролю стану здоров'я для вчасного виявлення і профілактики захворювань, травм, перевтоми. Проведення лекцій, тренінгів, занять із формування здорового способу життя, технік релаксації, управління стресом. Проведення інструктажів та тренінгів для офіцерів і викладачів щодо виявлення ранніх ознак стресу в підлеглих.

9. Створити мобільні модулі фізичної підготовки, які можна застосовувати в умовах евакуації або переміщення. Використовувати просте, портативне обладнання (троси, канати, гирі, еспандери, вантажі, тренажери-комплекти).

10. Систематично проводити різноманітні змагання. Змагання створюють природний стимул для курсантів докладати максимум зусиль, покращувати свої фізичні якості та досягати кращих результатів. У процесі змагань можна об'єктивно оцінити фізичні можливості курсантів, їхню витривалість, силу, швидкість, спритність та координацію. Участь у змаганнях допомагає формувати стресостійкість, вміння працювати під тиском часу й обставин, а також здатність зосереджуватися на виконанні завдань. Багато змагань передбачають командний формат, що сприяє розвитку лідерських якостей, взаємодії та підтримки між курсантами. Включення змагань у навчальний процес забезпечує систематичну перевірку і підтримку високого рівня фізичної підготовки.

11. Залучення особового складу до оздоровчих і спортивних заходів у вільний від служби час. Доцільно розробити розклад спортивно-оздоровчих заходів у позаслужбовий час і запропонувати різні форми активностей, зокрема: футбол, волейбол, баскетбол, фітнес, біг, кросфіт тощо. Активності мають бути заохочуваними, але не примусовими – це створює позитивну атмосферу та реальну зацікавленість.

12. Проводити регулярні анкетування курсантів щодо ефективності занять. Це дозволяє отримати зворотний зв'язок про якість фізичної підготовки, виявити сильні й слабкі сторони тренувального процесу та врахувати думку курсантів для подальшого вдосконалення занять. В анкету доцільно включити запитання: оцінка фізичного навантаження (занадто високе / адекватне / недостатнє), якість викладання та зрозумілість пояснень викладача, чи відчуває курсант прогрес у фізичному розвитку, рівень задоволеності загальною

організацією занять, пропозиції щодо покращення (відкрите питання). Рекомендується проводити анкетування щомісяця або по завершенню кожного етапу (модуля) підготовки. На основі результатів вносити зміни до програми, інтенсивності або методів занять.

13. Аналізувати результати для оперативного коригування програм. Для аналізу динаміки важливо мати систему фіксації результатів – журнал, електронна база, де зафіксовано результати тестів фізичної підготовки, змагань, анкетування, медико-психологічного супроводу, спостереження викладачів. Порівняльний аналіз здійснюється за допомогою зіставлення поточних результатів з нормативами фізичної підготовки, попередніми індивідуальними результатами, середніми показниками по групі. Таким чином виявляють слабкі ланки: в яких вправах найгірші результати, хто потребує додаткової уваги. На основі аналізу проводиться корегування програми фізичної підготовки.

Практичне впровадження запропонованих змін до організації фізичного виховання дозволить суттєво підвищити рівень готовності майбутніх працівників цивільного захисту і силових органів до ефективних дій у складних, небезпечних та непередбачуваних умовах.

Висновки. В сучасних умовах фізична підготовка курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання набуває ще більшої значущості як фактор забезпечення ефективності виконання службових завдань та збереження здоров'я особового складу. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до фізичного виховання здобувачів, орієнтованого на професійну спрямованість, адаптивність, стресостійкість і функціональну готовність. Удосконалення організації фізичного виховання курсантів в умовах війни є важливою умовою підвищення їхньої професійної готовності, витривалості та здатності ефективно діяти в екстремальних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації конкретних тренувальних програм і методик, орієнтованих на підготовку майбутніх фахівців сфери цивільного захисту та силових структур до діяльності у воєнних та надзвичайних умовах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуславський В. В. Фізична підготовка та фізичне виховання курсантів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми службово-бойової діяльності сил сектору безпеки та оборони України*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 28 квіт. 2023 р. / Дніпро, ДДУВС, 2023. С. 24–25. URI: https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/12676 (дата звернення: 14.05.2025).

2. Вавренюк С. А. Інноваційні підходи до фізичної підготовки та спорту в профільних закладах системи ДСНС з врахуванням воєнного стану. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України*: тези доп. учасників VIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 27 листоп. 2024 р. / Національний університет оборони України. Київ: НУОУ, 2024. С. 143–146. URI: https://nuou.org.ua/assets/documents/conf-24-12-10.pdf (дата звернення: 14.05.2025).

3. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій: метод. посіб./ О.М. Кокун та ін. Київ: Центр учб. літ., 2023. 146 с.

4. Коваленко Р., Кожущенко Т. Актуальні напрямки вдосконалення рівня фізичної підготовленості майбутніх працівників поліції. *Сучасні напрямки та рухи в науці*: науковий збірник «InterConf» з матеріалами 4-ї Міжнародної науково-практичної конференції, м. Люксембург, 16-18 черв. 2024 р. № 204. С. 279–286. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.2024.204 (дата звернення: 15.05.2025).

5. Петрушин Д., Сторчеус Я. Спеціальна фізична підготовка в умовах військового стану. *Міжнародний форум: проблеми та наукові рішення*: науковий збірник «InterConf» з матеріалами 13-ї Міжнародної науково-практичної конференції, Мельбурн, Австралія, 6-8 черв. 2024 р. № 203, С. 421–425. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.2024.203 (дата звернення: 15.05.2025).

6. Про затвердження Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України: наказ Міністерства оборони України від 05.08.2021 р. № 225 (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства оборони від 23.04.2024 № 255) URI: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1289-21#n13 (дата звернення: 15.05.2025).

7. Шлямар І.Л., Івахно О.В. Аналіз організації фізичної підготовки у збройних силах провідних країн світу. *Науковий часопис НПУ.* 2023. № 4. С. 208–215. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163) (дата звернення: 22.05.2025).

8. Яковлів, В. Л., Ніколаєв, С. В., Кириченко, В. М., Ребрина, А. А., & Чудик А. В. Особливості фізичної підготовки військовослужбовців під час воєнного стану. *Фізичне виховання та спорт*. 2024. № 1, С. 139–145. URI: https://doi.org/10.26661/2663-5925-2024-1 (дата звернення: 15.05.2025).

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ЗАДЛЯ СТВОРЕННЯ КОМФОРТНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ДИТЯЧОМУ СТОМАТОЛОГІЧНОМУ ПРИЙОМІ

COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE DENTISTS IN ORDER TO TO CREATE A COMFORTABLE ENVIRONMENT AT PEDIATRIC DENTAL APPOINTMENT

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.27

Гуменюк О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дитячої стоматології
Вищого приватного навчального
закладу «Львівський медичний
університет»

Гуменюк В.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри медицини
катастроф та військової медицини
Державного некомерційного
підприємства «Львівський національний
медичний університет
імені Данила Галицького»

Дудікова Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Комунікація на дитячому стоматологічному прийомі асоціюється зі створенням комфортного середовища, яке сприяє підвищенню ефективності результатів лікування та задоволення дітей-пацієнтів. Комунікація також є складною (і клінічною) навичкою, але її важливість не завжди усвідомлюється або оцінюється студентами та досвідченими лікарями. Метою статті є огляд можливих стратегій вдосконалення комунікативної підготовки майбутніх стоматологів задля створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі.

Узагальнено, що професійну підготовку майбутніх стоматологів необхідно спрямовувати на засвоєння ефективних методів, які сприяють створенню комфортної атмосфери під час дитячого стоматологічного прийому: організація дизайну кабінету, зорієнтованого на дітей; привітне спілкування; встановлення довірливих стосунків з дітьми; використання ефективних стратегій комунікації; використання позитивного підкріплення; використання неінвазивних методів лікування та різноманітних варіантів седації, адаптованих до потреб кожної дитини; забезпечення участі батьків; сприяння підготовці дітей до візитів. Встановлено, що однією з важливих умов ефективної досліджуваної підготовки є компетентність професорсько-викладацького складу, тому дієвими стратегіями підготовки викладачів визначено підготовку викладачів до здійснення міжпрофесійної діяльності та сприяння співпраці викладачів для моделювання командної роботи. Запропонований підхід дає змогу покращити комунікативні та командні навички майбутніх стоматологів, а також розвинути викладачам власні педагогічні методи, роблячи навчання більш практико орієнтованим та адаптованим до реальних умов дитячого стоматологічного прийому.

Ключові слова: *майбутні стоматологи, професійна підготовка, діти-пацієнти, стоматологічний прийом, комфортне середовище, лікарська практика, комунікація.*

Communication at a pediatric dental appointment is associated with a comfortable environment creation, that helps to increase the effectiveness of treatment outcomes and the satisfaction of pediatric patients. Communication is also a complex (and clinical) skill, but its importance is not always realized or valued by students and experienced clinicians. The aim of the article is to review possible strategies for improving the communicative training of future dentists in order to create a comfortable environment at a pediatric dental appointment.

It is summarized that the professional training of future dentists should be directed towards mastering effective methods that contribute to creating a comfortable atmosphere during pediatric dentistry appointment: organization of a child-oriented dental office design; friendly communication; establishing trusting relationships with children; using effective communicative strategies; using positive reinforcement; using non-invasive methods of treatments and a variety of sedation options adapted to the needs of each child; ensuring parental participation; helping children to be prepared for visits. It has been established that one of the important conditions for effective training under study is the competence of the teaching staff, therefore, effective strategies for teacher training include training teachers to carry out interprofessional activities and promoting teacher cooperation to model teamwork. The proposed approach allows to improve the communicative and team skills of future dentists, as well as for teachers to develop their own pedagogical methods, making training more practically oriented and adapted to the real conditions of pediatric dental practice.

Key words: *future dentists, professional training, pediatric patients, dental appointment, comfortable environment, medical practice, communication.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших показників професійної підготовки майбутніх стоматологів, їхньої конкурентоздатності є готовність до практичної діяльності, що визначається як наявність достатніх технічних навичок, клінічних знань та якостей, необхідних для здійснення обраної ними професії [6]. Окреслена готовність також охоплює здатність належним чином спілкуватися та взаємодіяти з пацієнтом та іншим медичним персоналом у межах обраної ними професії [1], що підтримується захисними механізмами та адаптивними навичками, знаннями про здоров'я громади та здатністю практикувати культурно безпечним чином у контексті етичних та правових очікувань системи охорони здоров'я [4].

Тому головною метою медичних ЗВО є підготовка компетентних та турботливих незалежних майбутніх стоматологів, здатних розвиватися та задовольняти потреби своїх пацієнтів на основі рефлексивної практики та саморегульованого безперервного навчання. Однак традиційні методи навчання зосереджені на розвитку академічних та клінічних навичок і передбачають, що психосоціальні навички, формуватимуться під час стоматологічної практики. На жаль, дані свідчать про те, що психосоціальні навички багатьох студентів, які вступають до програм охорони здоров'я, є відносно недостатньо розвиненими, що впливає на їхній підхід до навчання та психічне

здоров'я, а також, потенційно, на безпеку пацієнтів [9, с. 900]. Тому існує потреба підтримувати студентів у їхньому психосоціальному розвитку, де одне з ключових місць посідає готовність до професійної взаємодії та спілкування, особливо в дитячій стоматології. Адже дитяча стоматологія зосереджена на здоров'ї порожнини рота дітей від немовляти до підліткового віку. Ця спеціалізована галузь відповідає на унікальні стоматологічні потреби молодших пацієнтів, забезпечуючи їм належний догляд у сприятливому середовищі. Спеціалізована допомога в дитячій стоматології відіграє вирішальну роль у задоволенні особливих стоматологічних потреб дітей. На відміну від дорослих, діти більш схильні до стоматологічних проблем і гірше можуть висловити біль чи дискомфорт. Дитячий стоматолог використовує індивідуальні підходи для полегшення цих проблем, створює довірливі стосунки з дітьми, роблячи візити до стоматолога менш лякаючими. Зосереджуючись на профілактичному догляді (фторування та герметизація), стоматологи допомагають запобігти карієсу та сприяти здоровим стоматологічним звичкам на ранніх стадіях [5, с. 33].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реформування та модернізації вищої стоматологічної освіти активно досліджується науковцями, які розглядають основні проблеми підготовки лікарів-стоматологів у руслі компетентнісного підходу (Н. Гевкалюк [1]), оціннють готовність майбутніх стоматологів до практики (Е. Отрей (E. Ottrey), С. Реєс (C. Rees), С. Кемп (C. Kemp) та Т. Брок (T. Brock) [7], М. Мохан (M. Mohan), Т. Ревіндран (T. Ravindran) [8], К. Ева (K. Eva) Дж. Бордаж (G. Bordage), С. Кемпбел (C. Campbel) [9]), обґрунтовують інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх стоматологів (О. Єфремова [2], Л. Дудікова та І. Мельничук [3], Ю. Октисюк, О. Атаманчук та М. Рожко [4], В. Рогозін [6] та ін.), визначають особливості спілкування між стоматологом та дітьми-пацієнтами на прийомі (І. Рогач та Р. Погоріляк [5], М. Саадія (Saadia) та Р. Валенсія (R. Valencia) [11] та ін. Однак недостатньо вивченою залишається проблема комунікативної підготовки майбутніх стоматологів задля створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі.

Метою статті є окреслення можливих шляхів удосконалення комунікативної підготовки майбутніх стоматологів до створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі.

Виклад основного матеріалу. Проблеми вищої медичної освіти постійно перебувають у полі зору сучасного суспільства. Це зумовлено розумінням прямої залежності розвитку суспільства від якісних і кількісних характеристик вищої школи, зокрема й медичної. Уже кілька десятиліть загальновизнано, що запорукою професійної компетентності лікаря є безперервна медична освіта. Ефективна професійна діяльність лікаря-стоматолога зумовлюється не лише навчанням у медичному ЗВО та активною роботою на практичних заняттях, а й наявністю певних природних задатків, психосоціальних навичок, здібностей, психофізіологічних особливостей [7].

Так, окрім клінічних вмінь та навичок, для майбутніх стоматологів значущими є такі міжпрофесійні ключові компетентнотсі:

1) цінності/етика міжпрофесійної практики: вміння співпрацювати з представниками різних професій для створення комфортного середовища, що характеризується взаємною повагою та спільними цінностями;

2) ролі/обов'язки: використовувати знання про власну роль та ролі інших професій для розсудливої оцінки та задоволення потреб дітей-пацієнтів в охороні здоров'я;

3) комунікація: брати участь у чуйному та відповідальному спілкуванні з дітьми-пацієнтами, їхніми родинами та колегами-медичними працівниками, сприяючи командно-орієнтованому підходу до підтримки здоров'я та лікування захворювань;

4) команди та командна робота: вміння використовувати цінності побудови взаємин та принципи командної динаміки для ефективного функціонування в різних командних ролях, сприяючи плануванню та наданню орієнтованої на дитину-пацієнта допомоги, що характеризується безпекою, своєчасністю, ефективністю, результативністю та справедливістю.

Психосоціальні навички, як і клінічні навички, потребують розвитку, і їхній розвиток залежить від взаємодії між людиною (у цьому випадку студентом), середовищем та її поведінкою в навчальному середовищі. Тому підготовка майбутніх стоматологів до створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі вимагає ретельного планування, дій та рефлексії. Успішне планування має стати ключовим аспектом досліджуваної готовності, а команда викладачів зосередитися на підтримці студентів у межах професійної взаємодії та створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі.

Створення ефективного практико-орієнтованого середовища навчання для вдосконалення психосоціальних навичок майбутніх стоматологів є однією з ключових ланок їхньої підготовки. До поняття «психосоціальні навички» інтегровані такі соціальні характеристики, як співпраця, здатність працювати в команді, комунікативні навички, уміння відбирати та використовувати необхідну інформацію, критично та логічно мислити [11, с. 300].

Створення комфортної атмосфери під час дитячого стоматологічного прийому є важливим вмінням для майбутніх стоматологів, щоб зменшити тривогу, яку діти відчувають під час візитів до стоматолога. Саме тому, професійну підготовку

майбутніх стоматологів необхідно спрямовувати на засвоєння ефективних методів, які сприяють створенню комфортної атмосфери під час дитячого стоматологічного (рис. 1).

1. *Дизайн кабінету, зорієнтований на дітей*, відіграє значну роль у зменшенні тривожності перед стоматологом. Яскраві кольори, грайливі декорації та меблі, що відповідають віку, створюють привабливий простір. Стоматологічне обладнання варто розташовувати у безпечній формі, що допомагає розвіяти таємниці інструментів та процедур. У зонах очікування важливими є іграшки, книги та ігри, що дає змогу дітям взаємодіяти та розслаблятися перед прийомом.

2. *Привітне спілкування* – стоматологи, які вміють взаємодіяти з дітьми на їхньому рівні, використовуючи гумор та емпатію для встановлення взаєморозуміння, досягають бажаних результатів у лікуванні дітей. Важливо хвалити та підбадьорювати дитину протягом усього візиту, підкріплюючи позитивну поведінку дитини та сприяючи впевненості у догляді за зубами.

3. *Встановлення довірливих стосунків з дітьми*, щоб забезпечити комфортний стоматологічний досвід. Ця довіра формує основу для успішних візитів і сприяє добрим стоматологічним звичкам [9].

4. *Ефективні стратегії комунікації* відіграють вирішальну роль у побудові довіри. Дитячі стоматологи повинні використовувати просту мову для пояснення процедур, що полегшує дітям розуміння того, чого очікувати. Також важливим є заохочення батьків брати участь в обговореннях, створюючи підтримуючу атмосферу. Запитання заспокоюють маленьких пацієнтів і допомагають вирішити проблеми.

5. *Використання позитивного підкріплення* підвищує впевненість дітей та заохочує співпрацю. Стоматологи на дитячому прийомі повинні хвалити дітей за їхні зусилля, якими б незначними вони не були. Нагороди, такі як наліпки або маленькі іграшки, після успішного візиту створюють відчуття досягнення. Такий підхід підкріплює бажану поведінку та робить майбутні візити менш лякаючими. Святкування навіть незначних етапів, таких як сидіння в стоматологічному кріслі або відкриття рота для огляду, допомагає дітям асоціювати візити до стоматолога з позитивним досвідом;

6. Для забезпечення комфорту дітей під час візитів до стоматолога доцільно використовувати *неінвазивні методи лікування та низку варіантів седації*, адаптованих до потреб кожної дитини. Неінвазивні методи лікування відіграють ключову роль у лікуванні дискомфорту у дітей-пацієнтів. Ці методи зазвичай охоплюють профілактичні заходи – застосування фтору та герметизація зубів, а також лазерного лікування, яке може ефективно вирішувати такі проблеми раннього карієсу без традиційного свердління. Ці підходи мінімізують дискомфорт, зберігаючи ефективні результати, гарантуючи, що діти відчуватимуть менше тривоги під час візитів. Для дітей зі значною тривогою можливо використовувати седативні засоби для підвищення комфорту (наприклад, закис азоту).

Рис. 1. Ефективні методи, які сприяють створенню комфортної атмосфери під час дитячого стоматологічного прийому

Крім того, для певних процедур може застосовуватися й пероральна седація, яка передбачає попереднє введення дітям легкого заспокійливого засобу, що сприяє розслабленню. У складніших випадках може бути розглянуто загальну анестезію, особливо для дітей з особливими потребами або надзвичайно високим рівнем тривожності. Кожен варіант ретельно оцінюється на основі віку дитини, історії хвороби та характеру стоматологічної процедури, забезпечуючи безпеку та комфорт протягом усього процесу.

7. *Участь батьків* відіграє вирішальну роль у забезпеченні комфортного стоматологічного досвіду для дітей. Інформування батьків про стоматологічну практику допомагає зменшити тривожність як у дітей, так і у батьків;

8. *Підготовка до візитів* до стоматолога значно зменшує тривожність у дітей. Для цього стоматологи повинні надати батькам ресурси для пояснення візиту до стоматолога простими та позитивними словами.

Варто відзначити, що дитячий стоматолог має бути хорошим психологом, щоб спрогнозувати реакцію дитини перед стоматологічним втручанням і, таким чином, знайти індивідуальний психологічний підхід до кожної дитини окремо [2, с. 110].

Варто відзначити, що однією з важливих умов ефективної підготовки майбутніх стоматологів до створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі є компетентність професорсько-викладацького складу медичних ЗВО. Посилення розвитку викладацького складу є важливим для успішної підготовки майбутніх стоматологів до створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі. Припускаємо, що дієвими стратегіями підготовки викладачів є:

1) підготовка викладачів до здійснення міжпрофесійної діяльності. Проблема спілкування і взаємодії на дитячому стоматологічному прийомі виходить за межі лише клінічних знань. Тому потрібні комплексні програми розвитку викладачів, які забезпечують викладачів навичками, необхідними для сприяння міжпрофесійній освіті. Ці програми повинні наголошувати на міжпрофесійній співпраці, ефективних методах викладання та методах оцінювання. Наприклад, програми, які забезпечують формування лідерських навичок викладачів, структуровані програми у підготовці викладачів до спільного викладання [10];

2) сприяння співпраці викладачів для моделювання командної роботи передбачає заохочення викладачів до міжвідомчої співпраці (підтримка викладачів у спільній роботі над викладанням, дослідженнями та службовими ролями). Цей підхід сприяє професійному розвитку та моделює командну роботу для студентів.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх стоматологів до створення комфортного середовища на дитячому стоматологічному прийомі – це багатогранний підхід, який вимагає навичок та емпатії. У стоматологічній практиці майбутні стоматологи повинні прагнути полегшити страхи та тривоги дітей за допомогою спеціалізованого навчання та методик, зорієнтованих на дітей. Вміння створювати комфортну атмосферу та будувати довірливі відносини, дають змогу майбутнім стоматологам ґарантувати, що маленькі пацієнти почуватимуться в безпеці та зрозумілими. Більше того, акцент на профілактичному догляді та ефективному спілкуванні розширює можливості дітей та батьків. Ці спільні зусилля, які мають організовувати майбутні стоматологи, не лише сприяють здоровим стоматологічним звичкам, а й перетворюють візити дітей до стоматолога на позитивний досвід.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гевкалюк Н. О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці лікарів-стоматологів дитячих. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 16–18.

2. Єфремова О. В. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх дитячих стоматологів з урахуванням ситуативно-комунікативних моделей професійної взаємодії як предмет педагогічних досліджень. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 107–111.

3. Мельничук І. М., Дудікова Л. В. Синергія в підготовці майбутніх дитячих стоматологів засобами ситуативно-комунікативних моделей професійної взаємодії. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 115–119.

4. Октисюк Ю. В., Атаманчук О. В., Рожко М. М. Досвід імітаційних методів викладання дитячої терапевтичної стоматології. *Вісник Української медичної стоматологічної академії.* 2019. Т. 19, Вип. 2 (66). С. 202–206.

5. Рогач І. М., Погоріляк Р. Ю. У питання стоматологічного здоров'я дитячого населення. *Проблеми клінічної педіатрії.* 2022. № 2 (1). С. 31–34.

6. Рогозін В. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів засобами симуляційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. № 81. С. 252–256.

7. Ottrey E, Rees C., Kemp C., Brock T. Exploring health care graduates' conceptualisations of preparedness for practice: A longitudinal qualitative research study. *Medical Education*. 2021. Vol. 55. P. 1078–90.

8. Mohan M, Ravindran T. Conceptual framework explaining "preparedness for practice" of dental graduates: a systematic review. Journal of Dental Education. 2018. Vol. 82. P. 1194–202.

9. Eva K. W., Bordage G., Campbell C. Towards a program of assessment for health professionals: from training into practice. Advances in health sciences education: theory and practice. 2016. Vol. 21. P. 897–913.

10. Ratka A., Zorek J. A., Meyer S. M. Overview of faculty development programs for interprofessional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2017. Vol. 81 (05). P. 96–110.

11. Saadia M., Valencia R. Communicating with the New Generations. The Challenge for Pediatric Dentists. *The Journal of Clinical Pediatric Dentistry. 2015.* Vol. 39, № 4. P. 297–302.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF DEONTOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS

УДК 61:378:614.253:17.034:174.7
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.28

Гутор Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри латинської
та іноземних мов
Державного некомерційного
підприємства «Львівський національний
медичний університет
імені Данила Галицького»

У статті розглянуто академічну доброчесність як ключовий компонент деонтологічної підготовки майбутніх лікарів у системі вищої медичної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення сталого розвитку сфери охорони здоров'я через формування у медичних працівників високих моральних якостей, професійної відповідальності та етичної компетентності. Автор акцентує увагу на тому, що академічна доброчесність є не лише умовою якісного освітнього процесу, а й важливою складовою професійної деонтології, яка визначає готовність лікаря діяти згідно з морально-етичними нормами у типових і нетипових клінічних ситуаціях.

У статті здійснено аналіз понять деонтології, деонтологічної компетентності та академічної доброчесності, охарактеризовано їх взаємозв'язок і значення у підготовці сучасного медичного фахівця. Академічна доброчесність, як система моральних принципів і нормативних вимог, розглядається через призму її шести базових цінностей: чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та відваги. Ці цінності формують основу для розвитку етичної поведінки як студентів, так і викладачів медичних закладів освіти.

Особлива увага приділена педагогічній деонтології, яка є складовою професійної діяльності науково-педагогічних працівників і забезпечує моральне виховання здобувачів освіти. Наголошено, що педагогічна компетентність і етична зрілість викладачів сприяють формуванню відповідального ставлення студентів до професії лікаря та дотримання принципів академічної доброчесності.

Узагальнено, що інтеграція академічної доброчесності в освітній процес сприяє формуванню деонтологічної компетентності, що, у свою чергу, забезпечує підготовку лікаря, здатного діяти етично, чесно та відповідально в умовах сучасної медицини.

Ключові слова: *академічна доброчесність, деонтологічна підготовка, майбутній лікар, вища медична освіта.*

The article examines academic integrity as a key component of the deontological training of future physicians within the system of higher medical education. The relevance of the study is driven by the need to ensure the sustainable development of the healthcare sector through the formation of high moral standards, professional responsibility, and ethical competence among medical professionals. The author emphasizes that academic integrity is not only a prerequisite for the quality of the educational process but also a vital part of professional deontology, which determines a physician's readiness to act in accordance with moral and ethical norms in both typical and atypical clinical situations.

The article analyzes the concepts of deontology, deontological competence, and academic integrity, characterizing their interrelation and significance in the training of modern medical professionals. Academic integrity, as a system of moral principles and normative requirements, is considered through the lens of its six core values: honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage. These values serve as a foundation for the ethical behavior of both students and educators in medical educational institutions.

Special attention is given to pedagogical deontology, which is an integral part of the professional activity of academic staff and plays a crucial role in the moral development of students. The study highlights that the pedagogical competence and ethical maturity of educators contribute to the formation of students' responsible attitudes toward the medical profession and adherence to the principles of academic integrity.

The article concludes that the integration of academic integrity into the educational process fosters the development of deontological competence, which in turn ensures the training of physicians capable of acting ethically, honestly, and responsibly in the context of modern medicine.

Key words: *academic integrity, deontological training, medical student, higher medical education.*

Постановка проблеми та актуальність. Сучасна система вищої медичної освіти орієнтована не лише на формування професійних знань і практичних навичок, а й на розвиток етичної зрілості, моральної відповідальності та соціальної свідомості майбутніх лікарів. В умовах стрімких змін у сфері охорони здоров'я зростає потреба в оновленні освітніх підходів до підготовки медичних фахівців, особливо в частині формування їх деонтологічної компетентності. Однією з ключових складових цього процесу є академічна доброчесність, яка визначає культуру поведінки здобувачів освіти та викладачів, рівень довіри до результатів навчання і наукових досліджень, а також моральну репутацію медичних інституцій.

У контексті медичної освіти академічна доброчесність виконує не лише регламентуючу функцію, а й виступає інструментом формування професійної етики та готовності діяти згідно з моральними нормами у клінічній практиці. Її принципи – чесність, відповідальність, довіра, справедливість, повага та відвага – корелюють із базовими цінностями медичної деонтології, сприяючи розвитку гармонійної особистості лікаря. Особливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна деонтологія, яка забезпечує дотримання морально-етичних стандартів усіма учасниками освітнього процесу.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема академічної доброчесності у вищій медичній

освіті є доволі новою. Методичні рекомендації з підтримки принципів академічної доброчесності оприлюднено МОН України у 2018 році (№ 1/9-650 від 23.10.2018 р.) [7]. Окремим аспектам академічної доброчесності присвячені праці С. Алєксєєвої [1], О. Уманець [9] та зарубіжні дослідники галузі медицини та вищої медичної освіти [12; 13]. У контексті деонтологічної підготовки морально-етичний принцип академічної доброчесності згадується у наших попередніх дослідженнях [4; 14]. Дослідники деонтологічної складової фахової підготовки М. Васильєва [2], Н. Воловчук [3], Т. Ащеулова та ін. [5], Ю. Копочинська та С. Латенко [6], Спиця Н. [8] присвятили свої праці аналізу особливостей деонтології та нових підходів до її викладання у закладах вищої освіти, вивченню деонтологічного компоненту підготовки сучасних освітян в умовах вищого навчального закладу, обґрунтуванню проблеми педагогічної деонтології [10].

Мета статті – обґрунтувати значення академічної доброчесності як ключового компоненту деонтологічної підготовки майбутніх лікарів у системі вищої медичної освіти, визначити її вплив на формування професійної, моральної та етичної компетентності медичних фахівців, а також окреслити педагогічні умови становлення відповідального фахівця галузі охорони здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Впровадження деонтологічної підготовки лікарів на рівні вищої медичної освіти зумовлене потребами та викликам сучасної галузі медицини. Деонтологічна підготовка передусім орієнтована на сталий розвиток охорони здоров'я, що базується на інтелектуальності, людяності, моральній відповідальності та етичній зрілості медичних працівників. Освітнім результатом деонтологічної підготовки є формування деонтологічної компетентності під час процесів процесах розвитку клінічної, комунікативної компетентностей та професіоналізму.

Термін *деонтологія* був введений у 1834 р. англійським філософом, засновником філософської течії утилітаризму Ієремією Бентамом [11]. Філософ досліджував вплив релігії та етики на розвиток суспільства, і визначив деонтологію як «вчення про належну поведінку кожної людини під час досягнення своєї мети» [6]. І. Бентам використав термін *деонтологія* як синонім дикастичної (гр. dicast – присяжний у суді) етики – етики, що заснована судженні/критиці поведінки. Етимологічно поняття *деонтологія* походить від грецьких слів, що означають обов'язок (*гр*. deon) і вчення/слово (*гр*. logos) [3]. Під впливом основоположників деонтологічних теорій (Bentham, 1834) сформувалися визначення деонтології як науки, що вивчає «проблеми морального обов'язку, вимог і нормативів» [5, с. 5], «теорію та практичне вирішення проблем поведінки» [8], «проблеми професійної поведінки» [6, с. 4].

Деонтологічної підготовки охоплює розвиток моральності лікаря і відповідального ставлення до виконання морального обов'язку, морально-правові норми та нормативне забезпечення, що регулює виконання обов'язку та відповідальність за його порушення, а також формування готовності до прийняття рішень, у нестандартних і морально-складних ситуаціях практичної діяльності лікаря відповідно до цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти. Деонтологічна підготовка розпочинається у закладі вищої медичної освіти та продовжується під час безперервного професійного розвитку та фахової та соціальної адаптації лікаря. Вона забезпечує готовність лікаря до виконання морально-професійних обов'язків, здійснення нормативної поведінки та дотримання морально-етичних принципів у типових і нетипових фахових ситуаціях [2].

Чесність лікаря належить до фундаментальних морально-етичних принципів професійної діяльності лікаря, що визначають рівень сформованості деонтологічної компетентності. У середовищі вищої медичної освіти дотримання принципу чесності під час навчання, викладання, проведення досліджень та виконання адміністративних обов'язків є першочерговою вимогою академічної доброчесності. До неприйнятних в академічному середовищі дій належать фальсифікація даних, брехня, обман, шахрайство, крадіжка та інша нечесна поведінка. Нечесна поведінка не лише ставить під загрозу репутацію академічної спільноти та установи, порушує довіру до учасників освітнього процесу.

У науковій літературі академічну доброчесність визначено як «сукупність морально-етичних принципів та нормативних правил, що регламентують поведінку учасників освітнього та науково-педагогічного процесів» [11; 12]. Основною метою академічної доброчесності є забезпечення довіри до результатів навчання та наукових досягнень. Академічна доброчесність базується на шести фундаментальних моральних цінностях, а саме: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і відвага. Дотримання перелічених цінностей в академічних спільнотах забезпечується відповідною політикою закладів освіти та правилами поведінки учасників освітнього процесу [12].

Довіра надає змогу співпрацювати, ділитися інформацією та вільно поширювати нові ідеї, без страху викрадення та привласнення результатів роботи, руйнування кар'єри чи втрати репутацію. Забезпечення довіри під час співпраці можливе лише за умови справедливості у навчальному середовищі, що охоплюють передбачуваність, прозорість і чіткі, розумні очікування. Послідовні та справедливі реакції на нечесну поведінку і порушення доброчесності слугують інструментами справедливості. Виявами доброчесності учасників

освітнього процесу є справедливість у у взаємовідносинах, чесність під час навчання і науково-педагогічної діяльності, належне цитування під час проведення наукових досліджень, повага адміністрації до учасників освітнього процесу, підтримка репутації навчального закладу його випускниками.

Важливою умовою процвітання закладів вищої освіти є повага до членів академічної спільноти та до різноманітних, а часом і суперечливих думок, які вони висловлюють. Академічна доброчесність базується на учасниках освітнього процесу, які шанують, цінують і враховують різноманітні думки та ідеї.

Відповідальність за дотримання цінностей чесності, справедливості та поваги є моральним обов'язком. Бути відповідальним означає протистояти неправильним діям, негативному тиску однолітків і бути позитивним прикладом для наслідування. Відповідальні особи несуть відповідальність за власні дії та намагаються запобігти неправомірній поведінці інших. Однак дотримання високих стандартів доброчесності часто є складним завданням, що вимагає відваги [11].

Відвага відрізняється від попередніх фундаментальних цінностей. Це не так цінність, як якість або здатність діяти відповідно до своїх принципів, незважаючи на страх. Відвага передбачає дотримання найвищих стандартів академічної доброчесності, навіть за умови виникнення ризику негативних наслідків або помсти.

Цілі академічної доброчесності співпадають із цілями педагогічної деонтології. Педагогічна деонтологія, як субдисципліна педагогіки і деонтології вивчає проблеми моралі, моральності і морального обов'язку в освітньому процесі. У сфері вищої медичної освіти педагогічна деонтологія реалізується як належна поведінка науково-педагогічних працівників, що передбачає виконання моральних обов'язків, дотримання законів, норм і правил науково-педагогічної діяльності, врахування морально-етичних принципів та дотримання академічної доброчесності освітянами галузі охорони здоров'я [10].

В основі педагогічної деонтології знаходяться морально-етичні і дидактичні принципи, дотримання яких свідчить про належну деонтологічну підготовку освітян галузі охорони здоров'я. Дидактичні принципи – це система основних дидактичних вимог, дотримання яких забезпечує ефективність навчання. Дидактичні принципи застосовуються у процесі освітньої діяльності, визначають зміст дисциплін, форми організації навчального процесу та методи навчання.

Незважаючи на те, що педагогічна підготовка є другорядним завданням вищої медичної освіти [4], педагогічна компетентність фахівців галузі охорони здоров'я необхідна не лише під час виконання завдань науково-педагогічної діяльності, але й для здійснення освітнього й виховного впливу на пацієнтів під час міжособистісної взаємодії у медичному середовищі, у процесі інформованої згоди, а також підтримки громадського здоров'я шляхом донесення інформації щодо профілактики виникнення захворювань, необхідності вакцинації, дотримання призначень лікаря тощо.

Один із провідних сподвижників педагогічного руху в Польщі З. Квєцінський виділяє дві основні теорії, що є найважливішими для педагогів галузі вищої медичної освіти: теорія соціального розвитку та теорія морального розвитку, що обґрунтовує потребу формування деонтологічної компетентності освітян галузі охорони здоров'я, здобувачів вищої медичної освіти та лікарів.

Висновки. Академічна доброчесність є невід'ємною складовою деонтологічної підготовки майбутніх лікарів, оскільки формує фундамент моральної відповідальності, професійної етики та довіри в медичному середовищі. Її дотримання забезпечує якість освітнього процесу, достовірність результатів навчання й досліджень, а також сприяє становленню лікаря як морально й етично зрілої особистості. Інтеграція принципів академічної доброчесності в систему вищої медичної освіти є запорукою формування деонтологічної компетентності та сталого розвитку сфери охорони здоров'я. Врахування педагогічної та професійної деонтології у підготовці лікарів дозволяє ефективно реагувати на сучасні виклики медичної галузі, забезпечуючи етичну поведінку фахівців як у навчальному середовищі, так і в практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєксєєва С. Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність: виклики в умовах цифровізації. Витоки педагогічної майстерності. 2024. №34. 5-8. DOI HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2024.34.317624

2. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2 (2) 15. 14-20. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/4.pdf

3. Воловчук Н. Моральне обгрунтування: деонтологія Канта та історицизм Кроче. Вісник Львівського університету. 2024. Серія філос.-політолог. студії. №52. с. 50-60. http://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/52_2024/8.pdf

4. Гутор Л. Етична складова деонтологічної підготовки майбутніх лікарів у медичних університетах україни. Естетика і етика педагогічної дії. 2024. 30. 88–99. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320921

5. Деонтологія в медицині. Ч. 1 : метод. вказ. для самост. роботи студентів з курсу за вибором / упоряд. Т. В. Ащеулова, Т. М. Амбросова, Н. М. Гера-

симчук. Харків : ХНМУ. 2021. Режим доступу: https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/29978/1/Ащеулова%20Деонтологія%20в%20медицині%20Ч.1%20№21-34155.pdf

6. Копочинська Ю. В., Латенко С. Б. Основи деонтології: навчальний посібник [Електронний ресурс] : навч. посібн. для студ. спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія», спеціалізації «Фізична терапія»/ укл.; КПІ ім. Ігоря Сікорського. – Електронні текстові дані (558 КБ). Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2019. № 87 с. https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/1b698a73-0552-45b3-adf2-a8d36f20b13f/content

7. Методичні рекомендації з підтримки принципів академічної доброчесності. МОН України (№1/9-650 від 23.10.2018 р.). Режим доступу: http://surl.li/myrne

8. Спиця Н. В. Деонтологія в медицині. Навчально-методичний посібник для студентів II курсу медичних та фармацевтичних факультетів. Запоріжжя: ЗДМУ. 2017. 60 с.

9. Уманець О. Академічна доброчесність як маркер сучасної освіти: світовий та національний виміри. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 71, том 3, 89-96. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-3-14

10. Хоружа Л.Л. Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посібник. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка. 2008. 96с.

11. Bentham J. Deontology; or, The Science of Morality. Adamant Media Corporation. 1834/2000. 691 p.

12. Gabriel-Stănică L. Dilemmas and Challenges in Supporting Courses of Ethics, Deontology and Academic Integrity. Ethics and Deontology Journal. 2021. 1(01), 44-51. DOI: https://doi.org/10.52744/RED.2021.01.06

13. Himcinschi M. Ethics and Academic Integrity–Conceptual Aspects. SCIENTIA MORALITAS-International Journal of Multidisciplinary Research. 2021. 6(2), 164-190. DOI: 10.5281/zenodo.5804970

14. Nychkalo N., & Gutor L. Communication Aspects in Deontological Education of Medical Students in Ukraine: Traditional and Digital Learning Tools. Education: Modern Discourses. 2024. No. 7. 104–113. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-1

МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СВІТЛІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ПРАКТИЧНІ ВИКЛИКИ

LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LIGHT OF DIGITAL TRANSFORMATION: THEORETICAL ASPECTS AND PRACTICAL CHALLENGES

У пропонованій рецепції автор характеризує мовно-комунікативну компетентність у світлі цифрової трансформації, зосереджує увагу на теоретичних аспектах проблеми, вказує на практичні виклики, що стоять наразі перед освітніми установами й викладачами, аналізує основні цифрові платформи, ресурси, програми й сервіси, що є ефективними під час формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів професійної освіти.

Здійснене дослідження засвідчує, що мовно-комунікативна компетентність є полікомпонентним явищем і важливим складником усіх сфер діяльності людини: освітньої, професійної, особистої. Відтак майбутні фахівці усіх галузей і спеціальностей мають володіти нею досконало. Проте процес формування означеної компетентності наразі ускладнюється й набуває міждисциплінарного контексту через надшвидку цифровізацію усіх галузей і сфер діяльності, зокрема освітньої. Зважаючи на це особливого значення набуває питання впровадження в систему навчання здобувачів професійної освіти таких сучасних цифрових технологій та інструментів, що сприятимуть ефективному формуванню мовно-комунікативної компетентності, цифрової грамотності й забезпечать відповідність освіти сучасним запитам ринку праці.

Для цього, першою чергою, потрібно створити відповідну цифрову інфраструктуру освітньої установи (сучасне обладнання, електронні навчальні платформи, хмарні сервіси, цифрові бібліотеки, достатня швидкість інтернету тощо); організувати систематичне підвищення кваліфікації викладачів для вдосконалення знань про сучасні вимоги дистанційного навчання й можливості цифрових освітніх платформ, різних інструментів віртуальної реальності тощо; розробити такі робочі навчальні програми дисциплін, які б передбачали виконання завдань на формування мовно-комунікативної компетентності із застосуванням цифрових технологій, сервісів та інструментів (інтерактивні ігри, онлайнові змагання, цікаві проєкти тощо); створити цифрові лабораторії для виконання віртуальних завдань; увести в дію електронні навчальні курси з кожної дисципліни навчального плану, що уможливить доступ до них усіх учасників освітнього процесу незалежно від їхнього місцезнаходження та часу.

Навчання майбутніх кваліфікованих робітників слід організувати шляхом створення ситуацій, розв'язання яких сприятиме оволодінню фаховими компетентностями, зокрема мовно-комунікативною. Цей процес не може відбуватися періодично під час опанування однієї дисципліни, адже не матиме позитивного результату. Він має бути системним і систематичним під час вивчення всіх дисциплін освітньої програми.

Наразі активними помічниками викладача є сучасні цифрові технології, платформи, ресурси, програми й сервіси, що увиразнюють навчання, роблять його цікавим, захопливим, креативним і результативним. Основними платформами / сервісами, якими послуговуються викладачі закладів освіти є: Moodle, Google Classroom, WebCT, Blackboard. Вони дають змогу поєднати аудиторну форму навчання з дистанційною та без проблем формувати загальні й фахові компетентності у здобувачів усіх спеціальностей. Для проведення онлайнових занять, дискусій тощо варто послуговуватися відеоконференційними платформами Zoom, Google Meet та Skype. Для роботи здобувачів з текстами важливою є програма Padlet, що дає змогу створювати віртуальні дошки, на які можна додати матеріали будь-якого формату (аудіо, відео, зображення, текст). Ще однією важливою програмою для навчання здобувачів професійної освіти є Grammarly, яка автоматично перевіряє написане, виявляє й виправляє помилки, надає рекомендації щодо вдосконалення стилю тексту, влучності висловлювань тощо. Під час формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників важливими будуть і такі онлайнові сервіси як: VoiceThread, Quizlet, Storybird та ін. Вони є тими інструментами, що сприяють розвиткові у здобувачів не лише уміння будувати зв'язні висловлювання і розробляти презентації, а й правильно, логічно, доречно, емоційно висловлювати свої думки й ідеї.

Ключові слова: *мовно-комунікативна компетентність, здобувачі професійної освіти, цифровізація освіти, цифрові технології, цифрові платформи, цифрові ресурси, програми, сервіси.*

In the proposed reception, the author characterizes linguistic and communicative competence in the light of digital transformation, focuses on the theoretical aspects of the problem, points out the practical challenges currently facing educational institutions and teachers, analyzes the main digital platforms, resources, programs and services that are effective in the formation of linguistic and communicative competence of vocational education applicants.

The conducted research shows that linguistic and communicative competence is a multicomponent phenomenon and an important component of all spheres of human activity: educational, professional, personal. Therefore, future specialists of all industries and specialties must possess it perfectly. However, the process of forming the specified competence is currently becoming more complicated and acquiring an interdisciplinary context due to the ultra-rapid digitalization of all industries and spheres of activity, in particular educational. In view of this, the issue of introducing such modern digital technologies and tools into the training system for vocational education applicants that will contribute to the effective formation of linguistic and communicative competence, digital literacy

УДК 37.091.3:81]:004
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.29

Довбешко М.Л.,
аспірант кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

and ensure that education meets the modern demands of the labor market is of particular importance. To do this, first of all, it is necessary to create an appropriate digital infrastructure of the educational institution (modern equipment, electronic learning platforms, cloud services, digital libraries, sufficient Internet speed, etc.); organize systematic advanced training of teachers to improve their knowledge of modern requirements for distance learning and the capabilities of digital educational platforms, various virtual reality tools, etc.; develop such working curricula of disciplines that would provide for the implementation of tasks for the formation of linguistic and communicative competence using digital technologies, services and tools (interactive games, online competitions, interesting projects, etc.); create digital laboratories for performing virtual tasks; to introduce electronic training courses in each discipline of the curriculum, which will enable access to them by all participants in the educational process regardless of their location and time.

The training of future qualified workers should be organized by creating situations, the solution of which will contribute to the mastery of professional competencies, in particular language and communication. This process cannot occur periodically during the mastery of one discipline, as it will not have a positive result. It should be systemic and systematic during the study of all disciplines of the educational program.

Currently, the active assistants of the teacher are modern digital technologies, platforms, resources, programs and services that enhance learning, make it interesting, exciting, creative and effective. The main platforms / services used by teachers of educational institutions are: Moodle, Google Classroom, WebCT, Blackboard. They allow you to combine classroom learning with distance learning and easily form general and professional competencies in applicants of all specialties. For online classes, discussions, etc., it is worth using the video conferencing platforms Zoom, Google Meet, and Skype. For applicants to work with texts, the Padlet program is important, which allows you to create virtual boards to which you can add materials of any format (audio, video, images, text). Another important program for training applicants for vocational education is Grammarly, which automatically checks what is written, detects and corrects errors, provides recommendations for improving the style of the text, the accuracy of statements, etc. When forming the linguistic and communicative competence of future skilled workers, such online services as: VoiceThread, Quizlet, Storybird, etc. They are the tools that contribute to the development of students not only the ability to build coherent statements and develop presentations, but also to correctly, logically, appropriately, and emotionally express their thoughts and ideas.

Key words: *linguistic and communicative competence, students of vocational education, digitalization of education, digital technologies, digital platforms, digital resources, programs, services.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У затверджених МОН України стандартах професійної освіти однією з ключових компетентностей, якою має оволодіти майбутній фахівець будь-якої кваліфікації, визначено комунікативну (мовну) [5]. Стейкхолдери-працедавці теж потребують працівника, який досконало вміє спілкуватися (усно і письмово) українською й іноземною мовами, може правильно обрати комунікативну стратегію й вирішити питання за допомогою ефективного діалогу.

Майбутнім фахівцям професійної сфери мова необхідна не як сукупність правил чи норм, а як розвинена фахова компетентність.

На жаль, за нашими спостереженнями, останнім часом рівень мовно-комунікативної компетентності кваліфікованих робітників суттєво знизився. Цьому є низка причин, зокрема: пандемія і війна, що спричинили брак безпоседнього спілкування між усіма учасниками освітнього процесу; відсутність мотивації до навчання, адже молодь не бачить перспектив; надмірна диджиталізація / цифровізація суспільства, наслідками якої є невміння соціалізуватися й комунікувати тощо.

Зазначені фактори змушують замислитися над тим, як же невідворотну й надшвидку цифрову трансформацію використати раціонально для підготовки висококваліфікованого працівника професійної сфери, який має мовно-комунікативну компетентність і може без проблем вирішити (залагодити) будь-які фахові питання.

З огляду на вищезазначене у цій рецепції ми зосередимо увагу на теоретичних аспектах проблеми і практичних викликах, що стоять перед викладачем під час формування мовно-комунікативної компетентності у здобувачів професійної освіти в умовах цифрової трансформації.

Аналіз досліджень і публікацій. Мовно-комунікативна компетентність – це явище, що наразі дуже активно досліджують науковці різних галузей: лінгвісти, психологи, психолінгвісти, педагоги, лінгводидакти та ін. Проте, з огляду на специфіку кожної галузі, єдиного тлумачення означеного терміна донині не сформульовано.

Наперед зауважимо, що наше дослідження ґрунтується на рецепціях педагогічного спрямування, тому аналіз попередніх напрацювань теж відбувався в цьому руслі.

Так, питанням сутності, змісту, моделі мовно-комунікативної компетентності значну увагу приділено у працях українських (В. Безрук, Л. Березовська, І. Бех, М. Вашуленко, А. Волосенко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Добротвор, М. Докторович, Т. Дрозд, Л. Заболоцька, Л. Капська, О. Караман, С. Караман, О. Кисельова, О. Копусь, О. Корніяк, Ю. Косенко, О. Кулик, Г. Мазур, Л. Мамчур, Н. Мельник, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пометун, Є. Руденський, О. Савченко, О. Славінська, І. Соколова, Е. Тарасов, В. Ткаченко, Т. Хома, Г. Шелехова та ін.) і закордонних науковців (O. Argie, L. Bachman, A. Davies, K. Foss, M. Canale, M. Swaine, R. Turner, D. Hymes, J. Koester, A. Palmer, J. Richards, J. Platt, H. Weber, H. Widdowson та ін.). Майже всі вищеназвані дослідники аналізували і тлумачили

мовно-комунікативну компетентність як мовну й комунікативну (окремо).

Зокрема, О. Горошкіна, Л. Заблоцька, А. Нікітіна, І. Соколова зауважують, що мовною компетентністю є інтегративне явище, до складу якого входять сукупність знань про норми української мови, а також уміння й навички застосовувати їх у практичній професійній діяльності [2, с. 28; 3, с. 23; 14, с. 56]. Л. Капська й М. Пентилюк означену компетентність характеризують як комплекс знань про категорійний апарат мови, її функції, закономірності, а також уміння ними користуватися під час мовленнєвої діяльності [6, с. 34; 13, с. 73].

З огляду на зазначене можемо узагальнити, що мовна компетентність – це сукупність теоретичних знань із мовознавства, які в подальшому уможливлюють адекватну / ефективну комунікацію відповідно до ситуації або виду діяльності особистості.

Про комунікативну компетентність вперше йдеться у працях американського лінгвіста D. Hymes (1972 р.), який характеризував її як систему необхідних знань для ефективного спілкування [16]. Згодом M. Canale та M. Swaine проаналізували означену компетентність як сукупність знань про основні граматичні принципи, комунікативні функції мови та можливості їх комбінування під час дискурсу [15]. О. Сібіль потрактовує комунікативну компетентність як знання й уміння будувати взаємовідносини, ураховуючи психологічні особливості співрозмовників, мовні й позамовні засоби спілкування [12, с. 11–12]. Для Г. Шелехової ця компетентність є умінням взаємодіяти, співпрацювати, здійснювати самопрезентацію, аргументувати, доводити, переконувати, ефективно залагоджувати конфлікти, дотримуючись норм і правил комунікації [7, с. 59]. М. Заброцький і В. Трохименко визначають її як ідеально-моральну категорію, що регулює процес взаємодії людини з природою, соціумом і самою собою [4, с. 235].

Відтак комунікативна компетентність – це, передовсім, уміння співпрацювати за допомогою ефективної комунікації в усіх сферах діяльності людини.

З огляду на вищезазначене, ми вважаємо, що мовно-комунікативна компетентність є складною інтегрованою структурою, цілісним системним утворенням, яке поєднує в собі ознаки мовної й комунікативної компетентностей, і є основним складником фахової майстерності професіонала. Вона містить сукупність знань з мови та вмінь і навичок застосовувати їх під час організації ефективної комунікації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, з огляду на швидку цифровізацію усіх сфер діяльності, наразі вкрай складно формувати означену компетентність у здобувачів професійної освіти. А отже, це питання є актуальним, потребує дослідження, тому в рецепції ми зосередимо увагу саме на цьому аспекті проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З-поміж завдань, які ставимо перед собою, ключовими є:

– схарактеризувати теоретичні аспекти формування мовно-комунікативної компетентності в умовах цифровізації професійної освіти;

– виявити практичні виклики, що стоять перед викладачами й закладами професійної освіти у процесі формування означеної компетентності у здобувачів;

– сформулювати основні рекомендації для викладачів і здобувачів закладів професійної освіти, які сприятимуть ефективному формуванню мовно-комунікативної компетентності останніх.

Мета рецепції – визначити теоретичні аспекти проблеми формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів професійної освіти в умовах швидкої цифрової трансформації та практичні виклики, що постають перед викладачами й відповідними закладами з огляду на означену проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз чинних нормативно-правових документів (Закони України «Про освіту» (2017) та «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), Затверджені МОН України стандарти професійної освіти (2024) та ін.) дає можливість стверджувати, що ключовою компетентністю сучасного випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти є мовно-комунікативна (комунікативна). Вона має певні ознаки, зокрема: відносність (залежить від налаштованості комунікантів на діалог і співпрацю); динамічність (особливий темп комунікації з дотриманням мовних норм); усеосяжність (може бути усною, письмовою, реальною й віртуальною); контекстуальність (залежність від умов, ситуації, обставин, у яких знаходяться комуніканти); оцінюваність (її можна оцінити, проаналізувавши мовленнєву діяльність особистості).

Означене інтегративне полікомпонентне утворення має й певну структуру. Проаналізувавши низку наукових розвідок, ми дійшли висновку, що структура мовно-комунікативної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника має такі складники (якості, знання, уміння, навички, здібності, здатності тощо):

– знання мовного матеріалу, норм, правил і законів комунікації у різних життєвих і фахових ситуаціях;

– знання про культурні традиції й моральні цінності співрозмовника, його вікові, психологічні, інтелектуальні особливості;

– уміння уважно слухати й чути;

– уміння формулювати й висловлювати думки чітко, лаконічно, змістовно, логічно й доречно;

– уміння переконувати, добирати аргументи й контраргументи, доводити власну думку й позицію;

– здатність відчувати й реагувати на емоційний стан співбесідника;

– здатність до самоактивізування й активізування оточуючих;

– здатність обирати комунікативну стратегію й тактику спілкування, залежно від ситуації й індивідуальних особливостей співрозмовника;

– розуміння невербальних засобів спілкування тощо.

Представлена структура ще раз доводить, що мовно-комунікативна компетентність є полікомпонентним явищем і містить у собі ознаки таких компетентностей:

– мовна (знання комунікантами норм і правил сучасної української літературної мови і вміння застосовувати їх під час спілкування);

– мовленнєва (здатність правильно, логічно й лаконічно висловлювати свої думки в усній, письмовій, безпосередній чи віртуальній комунікації, використовуючи відповідні засоби і способи взаємодії);

– аудіальна (уміння адекватно сприймати й розуміти інформацію, отриману під час комунікації);

– читацька (навички розуміння письмових (друкованих, віртуальних) текстів різних жанрів і стилів);

– писемна (здатність висловлювати думки й позиції шляхом створення письмових текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення тощо);

– культурна (знання й розуміння культури і традицій інших комунікантів і врахування означених аспектів під час спілкування);

– соціальна (здатність комунікувати в різних життєвих і фахових ситуаціях, ураховуючи атмосферу, потреби, емоції, стан співрозмовників) [8, с. 252–253].

Отже, вищезазначене ще раз підтверджує, що мовно-комунікативна компетентність є одним із найважливіших складників професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Проте чинна нормативна база й сучасні наукові розвідки з проблеми дослідження засвідчують, що процес формування означеної компетентності наразі ускладнюється й набуває міждисциплінарного контексту через надшвидку цифровізацію усіх галузей і сфер діяльності, зокрема освітньої. Зважаючи на це особливого значення набуває питання впровадження в систему навчання здобувачів професійної освіти таких сучасних цифрових технологій та інструментів, що сприятимуть ефективному формуванню мовно-комунікативної компетентності, цифрової грамотності й забезпечать відповідність освіти сучасним запитам ринку праці.

Для цього, першою чергою, потрібно створити відповідну цифрову інфраструктуру освітньої установи (сучасне обладнання, електронні навчальні платформи, хмарні сервіси, цифрові бібліотеки, достатня швидкість інтернету тощо). Про це, зокрема, йдеться в Концепції розвитку професійної освіти до 2027 року [1].

Так, на наше переконання, для ефективного формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів професійної (професійно-технічної освіти) в умовах цифровізації необхідно здійснити такі заходи:

– організувати систематичне підвищення кваліфікації викладачів для вдосконалення знань про сучасні вимоги дистанційного навчання й можливості цифрових освітніх платформ, різних інструментів віртуальної реальності тощо;

– забезпечити відповідні установи сучасною технічною базою, швидкісним інтернетом і доступом до хмарних сервісів, зокрема освітніх;

– розробити такі робочі навчальні програми дисциплін, які б передбачали виконання завдань на формування мовно-комунікативної компетентності із застосуванням цифрових технологій, сервісів та інструментів (інтерактивні ігри, онлайнові змагання, цікаві проєкти тощо);

– створити цифрові лабораторії для виконання віртуальних завдань;

– увести в дію електронні навчальні курси з кожної дисципліни навчального плану, що уможливить доступ до них усіх учасників освітнього процесу незалежно від їхнього місцезнаходження та часу.

Навчання майбутніх кваліфікованих робітників слід організувати шляхом створення ситуацій, розв'язання яких сприятиме оволодінню фаховими компетентностями, зокрема мовно-комунікативною. Цей процес не може відбуватися періодично під час опанування однієї дисципліни, адже не матиме позитивного результату. Він має бути системним і систематичним під час вивчення всіх дисциплін освітньої програми.

З огляду на сучасні реалії в умовах онлайнового навчання, на перший погляд, може видатися, що таким чином формувати фахові компетентності здобувачів вкрай складно. Проте це не зовсім так, тому що зараз активними помічниками викладача є сучасні цифрові технології, платформи, ресурси, програми й сервіси. А вони увиразнюють навчання, роблять його цікавим, захопливим, креативним і результативним. Розглянемо їх детальніше.

Наразі основними платформами / сервісами, якими послуговуються викладачі закладів освіти є: Moodle, Google Classroom, WebCT, Blackboard. Вони дають змогу поєднати аудиторну форму навчання з дистанційною та без проблем формувати загальні й фахові компетентності у здобувачів усіх спеціальностей.

На таких платформах містяться електронні курси з лекційним матеріалом, презентаціями, практичними завданнями різної складності, самостійною / індивідуальною роботою, тестовими і творчими завданнями, додатковим матеріалом (аудіо- й відеоконтент, шаблони, зразки, схеми, ігри тощо). А ще вони мають журнали оцінювання,

які дають змогу здобувачам стежити за своїм прогресом у навчанні. Електронні курси роблять освіту доступною для всіх і підвищують мотивацію здобувачів.

Окрім зазначених, за потреби, викладач може застосовувати й інші додаткові онлайнові платформи (відкриті), зокрема від таких провайдерів, як: Prometheus, Coursera, Udacity, eDx, Khan Academy та ін. Вони увиразнять процес здобуття знань і набуття компетентностей та забезпечать високий результат освітньої діяльності.

Для проведення онлайнових занять, дискусій тощо варто послуговуватися відеоконференційними платформами Zoom, Google Meet та Skype. Ці інструменти є вкрай важливими для організації освітнього процесу дистанційно. Віртуальна співпраця, обговорення важливих питань і тем сприяє розвиткові комунікативних умінь і навичок здобувачів, а також навичок командної роботи в реальному часі.

Процес формування мовно-комунікативної компетентності буде неможливим без роботи над зв'язними текстами [9, с. 127]. Найпопулярнішими програмами, що сприяють написанню й редагуванню текстів, груповій роботі над ними є Google Docs та Microsoft Word. Означені редактори дають змогу створювати тексти різними мовами, обробляти їх, додавати графічні елементи, таблиці, схеми, діаграми, коментувати й рецензувати.

Групова робота з документами в реальному часі сприяє формуванню писемної мовно-комунікативної компетентності, адже здобувачі вчаться:

– формулювати думки зрозуміло, лаконічно, коректно й правильно;

– обмінюватися інформацією, дотримуючись норм і правил мовної системи;

– коментувати думки й позиції інших, добирати аргументи й контраргументи;

– спільно виправляти / редагувати зв'язні висловлювання;

– ефективно співпрацювати в команді, розробляти спільні проєкти.

Для роботи здобувачів з текстами важливою є програма Padlet, що дає змогу створювати віртуальні дошки, на які можна додати матеріали будь-якого формату (аудіо, відео, зображення, текст). Вона має широкі можливості для створення презентацій, обміну ідеями (проведення мозкових штурмів), організації спільної роботи над проєктами тощо. Під час формування мовно-комунікативної компетентності цей інструмент є вкрай важливим, адже може слугувати платформою для спільного створення, редагування й обговорення тексту; розроблення концепційних карт (візуалізування між концепціями, термінами, поняттями); аналізу літературних творів тощо.

Ще однією важливою програмою для навчання здобувачів професійної освіти є Grammarly, що автоматично перевіряє написане, виявляє й виправляє помилки, надає рекомендації щодо вдосконалення стилю тексту, влучності висловлювань тощо. Цей інструмент допомагає студентам / учням удосконалювати тексти (есе, реферати тощо), сприяє розвитку індивідуального стилю письма кожного.

Для формування мовно-комунікативної компетентності важливими будуть і такі онлайнові сервіси як: VoiceThread, Quizlet, Storybird та ін.

За допомогою першого здобувачі освіти можуть озвучувати свої презентації, коментувати відео й зображення, висловлювати думки у віртуальному просторі, комунікувати з одногрупниками і викладачами тощо. Усі ці види діяльності сприяють формуванню умінь презентувати свої ідеї, аналізувати матеріал, дискутувати.

Онлайновий сервіс Quizlet уможливлює легке створення й використання цифрових навчальних карт для опанування програмового матеріалу (вивчення термінної лексики, концепцій тощо). Означений інструмент забезпечує візуалізування інформації і сприяє кращому його засвоєнню.

Як уже було зазначено вище, мовно-комунікативна компетентність передбачає здатність висловлювати свої думки в усній і письмовій формах. Тому наступний сервіс – Storybird – саме й потрібен для формування вмінь будувати висловлювання письмово. Означений інструмент дає змогу створювати власні історії за допомогою тексту й візуальних зображень. Це розвиває у здобувачів не лише уміння будувати зв'язні висловлювання і розробляти презентації, а й правильно, логічно, доречно, емоційно висловлювати свої думки й ідеї.

Зауважимо, що у цій публікації ми розглянули лише частину тих платформ, програм і сервісів, якими можна послуговуватися під час формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів професійної освіти. Таких інструментів безліч і, які саме використовувати на заняттях, залежить від викладача і можливостей освітньої установи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, здійснене дослідження дає змогу стверджувати, що мовно-комунікативна компетентність є полікомпонентним явищем і важливим складником усіх сфер діяльності людини: освітньої, професійної, особистої. Відтак майбутні фахівці усіх галузей і спеціальностей мають володіти нею досконало. Проте процес формування означеної компетентності наразі ускладнюється й набуває міждисциплінарного контексту через надшвидку цифровізацію усіх галузей і сфер діяльності, зокрема освітньої. Зважаючи на це особливого значення набуває питання впровадження в систему навчання здобувачів професійної освіти таких сучасних цифрових технологій та інструментів, що сприятимуть ефективному формуванню мовно-комунікативної компетентності, цифрової грамотності й забезпечать відповідність освіти сучасним запитам ринку праці.

Для цього, першою чергою, потрібно створити відповідну цифрову інфраструктуру освітньої установи (сучасне обладнання, електронні навчальні платформи, хмарні сервіси, цифрові бібліотеки, достатня швидкість інтернету тощо); організувати систематичне підвищення кваліфікації викладачів для вдосконалення знань про сучасні вимоги дистанційного навчання й можливості цифрових освітніх платформ, різних інструментів віртуальної реальності тощо; розробити такі робочі навчальні програми дисциплін, які б передбачали виконання завдань на формування мовно-комунікативної компетентності із застосуванням цифрових технологій, сервісів та інструментів (інтерактивні ігри, онлайнові змагання, цікаві проєкти тощо); створити цифрові лабораторії для виконання віртуальних завдань; увести в дію електронні навчальні курси з кожної дисципліни навчального плану, що уможливить доступ до них усіх учасників освітнього процесу незалежно від їхнього місцезнаходження та часу.

Навчання майбутніх кваліфікованих робітників слід організувати шляхом створення ситуацій, розв'язання яких сприятиме оволодінню фаховими компетентностями, зокрема мовно-комунікативною. Цей процес не може відбуватися періодично під час опанування однієї дисципліни, адже не матиме позитивного результату. Він має бути системним і систематичним під час вивчення всіх дисциплін освітньої програми.

Наразі активними помічниками викладача є сучасні цифрові технології, платформи, ресурси, програми й сервіси, що увиразнюють навчання, роблять його цікавим, захопливим, креативним і результативним. Основними платформами / сервісами, якими послуговуються викладачі закладів освіти є: Moodle, Google Classroom, WebCT, Blackboard. Вони дають змогу поєднати аудиторну форму навчання з дистанційною та без проблем формувати загальні й фахові компетентності у здобувачів усіх спеціальностей. Для проведення онлайнових занять, дискусій тощо варто послуговуватися відеоконференційними платформами Zoom, Google Meet та Skype. Для роботи здобувачів з текстами важливою є програма Padlet, що дає змогу створювати віртуальні дошки, на які можна додати матеріали будь-якого формату (аудіо, відео, зображення, текст). Ще однією важливою програмою для навчання здобувачів професійної освіти є Grammarly, яка автоматично перевіряє написане, виявляє й виправляє помилки, надає рекомендації щодо вдосконалення стилю тексту, влучності висловлювань тощо. Під час формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників важливими будуть і такі онлайнові сервіси як: VoiceThread, Quizlet, Storybird та ін. Вони є тими інструментами, що сприяють розвиткові у здобувачів не лише уміння будувати зв'язні висловлювання і розробляти презентації, а й правильно, логічно, доречно, емоційно висловлювати свої думки й ідеї.

У наступних наукових розвідках плануємо продовжити дослідження проблеми і, першою чергою, зосередити увагу на питанні загальної технології формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК*:*

1. Верховна рада України. *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна)освіта» на період до 2027 року*. Розпорядження Кабінет Міністрів України № 419-р. 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text
2. Горошкіна О., Нікітіна А. Культура мовлення вчителя-словесника. Луганськ: СПД Рєзніков В.С., 2007. 112 с.
3. Заболоцька Л. Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf
4. Заброцький М., Трохименко В. Діагностика сформованості та розвитку комунікативної компетентності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2000. № 1. С. 234–236.
5. Затверджені стандарти професійної освіти 2024. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* 2024. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/reforma-profesiynoi-osviti/zmist-profesiynoi-osviti-osvitni-standarti-programi-informatsiya-dlya-uchniv-ta-pedagogiv/osvitni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzheni-standarti-profesiynoi-osviti-2024
6. Капська Л. Педагогіка живого слова: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 140 с.
7. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 51–64.
8. Медвідь Н., Дацько О. Роль цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх філологів. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2024. Т. 1. Вип. 69. С. 251–256.
9. Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LX. С. 125–128.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top
11. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#top
12. Сібіль О. Компетентність випускника школи. *Завуч*. 2004. № 8 (194). С. 11–12.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ: Слово, 2003. 149 с.
14. Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Маріуполь: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
15. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 47 p.
16. Hymes D. «On Communicative Competence» in J. B. Pride and Holmes, (eds.). *Sociolinguistics, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education*. 1992. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30576332
17. Richards J., Platt J., Weber H. The Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman. 1985. 323 p.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У КУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

METHODS OF TEACHING TERMINOLOGY IN A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR TECHNICAL SPECIALTIES

УДК 378.091.33:001.4:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.30

Ільєнко О.Л.,
докт. пед. наук,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Гаврилова О.В.,
ст. викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Гнатишева О.О.,
ст. викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Стаття присвячена методиці навчання термінології у курсі професійної іноземної мови, що є важливим компонентом формування мовної та професійної компетентності магістрів технічних спеціальностей. У статті розглядаються сучасні методичні підходи до викладання спеціалізованої лексики, підкреслюється значення компетентнісного підходу, який спрямований на активне засвоєння та застосування термінології у реальних професійних ситуаціях.

З огляду на сучасні вимоги до підготовки магістрів, стаття висвітлює необхідність інтеграції автентичних текстів, мультимедійних ресурсів та інтерактивних завдань у навчальний процес. У статті наголошується, що ефективне засвоєння термінології вимагає використання комплексного підходу, що включає роботу з текстами, тлумачення термінів, складання власних словників та активне застосування спеціалізованої лексики у професійному мовленні.

Окрему увагу приділено етапам навчання термінології: переглядовому читанню, аналізу термінів, складанню персональних глосаріїв та їх використанню у комунікативних ситуаціях. Запропонована методика ґрунтується на асоціативно-рефлекторній теорії навчання, яка передбачає систематичне використання термінології у різних контекстах для закріплення міцних асоціативних зв'язків.

У статті також наведено приклади тренувальних вправ для засвоєння термінологічної лексики, зокрема аналіз синонімів і антонімів, переклад термінів, класифікацію лексики, комунікативні вправи та складання текстів з використанням професійної термінології. Підкреслюється, що такі вправи сприяють розвитку мовних навичок та забезпечують якісне засвоєння спеціалізованої лексики.

У висновках наголошується, що ефективне навчання термінології відіграє важливу роль у підготовці магістрів технічних спеціальностей до професійної діяльності, оскільки володіння спеціалізованою лексикою є ключовим чинником успішної міжнародної комунікації. Також у статті надані рекомендації щодо впровадження сучасних методик викладання термінології, що враховують потреби студентів та вимоги професійного середовища.

Ключові слова: *термінологія, професійна іноземна мова, компетентнісний підхід, автентичні тексти, методи навчання.*

The article is devoted to the methodology of teaching terminology in the course of a professional foreign language, which is an important component of the formation of linguistic and professional competence of masters of technical specialties. Modern methodological approaches to teaching specialized vocabulary, emphasizing the importance of the competence approach, which is aimed at active learning and application of terminology in real professional situations are discussed in the article.

Considering the current requirements for master's degree programs, the article highlights the need to integrate authentic texts, multimedia resources and interactive tasks into the learning process. The article emphasizes that effective mastering of terminology requires the use of an integrated approach that includes working with texts, interpreting terms, compiling one's own dictionaries and active use of specialized vocabulary in professional speech.

Particular attention is paid to the stages of learning terminology: review reading, term analysis, compiling personal glossaries and their use in communicative situations. The proposed methodology is based on the associative-reflective theory of learning, which involves the systematic use of terminology in different contexts to strengthen strong associative connections.

The article also provides examples of training exercises for mastering terminological vocabulary, including analysis of synonyms and antonyms, translation of terms, classification of vocabulary, communication exercises and composing texts using professional terminology. It is emphasized that such exercises contribute to the development of language skills and ensure the quality of specialized vocabulary.

The conclusions emphasize that effective teaching of terminology plays an important role in preparing masters for professional activities, since mastery of specialized vocabulary is a key factor in successful international communication. The article provides recommendations for the implementation of modern terminology teaching methods that include the needs of students and the requirements of the professional environment.

Key words: *terminology, professional foreign language, competence-based approach, authentic texts, teaching methods.*

Постановка проблеми. Навчання термінології у курсі професійної іноземної мови відіграє ключову роль у формуванні компетенції магістрів, забезпечуючи їхню здатність ефективно спілкуватися у професійному середовищі. В умовах глобалізації та міжнародної співпраці знання професійної лексики є важливим компонентом успішної комунікації.

У стандарті вищої освіти України для другого (магістерского) рівня методологічною основою виступає компетентнісний підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, визначених в термінах компетенцій. Реалізація компетентнісного підходу проявляється у вимогах до результатів освоєння основних дисциплін освітніх програм. Випускники магістратури в результаті освоєння освітньої програми мають сформувати низку загальнокультурних та професійних компетенцій, які окремо сформульовані у стандарті кожного

напряму підготовки магістрів. Як результат освоєння ОПП магістратури з дисципліни «Професійна іноземна мова» випускник немовного вузу повинен мати таку загальнокультурну компетенцію, як здатність вільно спілкуватися державною та іноземною мовами усно і письмово для обговорення і презентації результатів професійної діяльності, досліджень та проектів, тобто вільно користуватися іноземною мовою як засобом професійного спілкування [8]. Очевидно, що згідно зі стандартами вищої освіти України, основою навчання є компетентнісний підхід, що спрямований на формування у студентів не лише знань, але й навичок їх практичного застосування. Магістри повинні оволодіти іноземною мовою як засобом професійного спілкування, що неможливо без знання спеціалізованої термінології.

Мета статті. Метою дослідження є розробка та обґрунтування ефективних методик навчання термінології у курсі професійної іноземної мови, які сприятимуть формуванню мовної та професійної компетентності студентів. Особливу увагу приділено інтеграції сучасних освітніх технологій, автентичних текстів та комунікативних практик для покращення засвоєння спеціалізованої лексики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методи навчання термінологічної лексики розглядали Кравченко Т. М., Брецко І. І., Бопко І. З., Шевчук Т.Р., Гончаренко С. У., Зимня І. А. та інші. Зокрема у своїй роботі «Методи та прийоми навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «Маркетинг» Кравченко Т. М., Брецко І. І., Бопко І.З. аналізують структурно-семантичні особливості термінів та пропонують ефективні методи їх засвоєння, включаючи використання освітніх веб-ресурсів та новітніх інформаційних технологій. Вони наголошують на важливості інтеграції термінології у професійні тексти та комунікативні ситуації [3]**.** Шевчук Т. Р. акцентує увагу на відповідності рівня кваліфікації майбутніх фахівців європейським стандартам. Вона аналізує процес засвоєння термінології, способи її творення та особливості перекладу інтернаціональної лексики [6; 7]. Гончаренко С. У. досліджує роль термінології у професійній комунікації та її вплив на формування компетентності студентів. У своїх працях він розглядає методи активного засвоєння термінів через інтерактивні вправи та автентичні тексти [1]. У свою чергу Комарова О.В. пропонує методи навчання термінології через моделювання професійних ситуацій та використання мультимедійних технологій [4]. Зимня І. А. у своїй роботі аналізує когнітивні аспекти засвоєння термінології та роль асоціативно-рефлекторної теорії у навчанні професійної іноземної мови [2]. Автори наголошують на тому, що одна з умов успішного спілкування іноземною мовою на доступному студентам рівні – якісно сформовані лексичні та перекладацькі мовні навички, які є важливими компонентами мовної компетенції та змісту навчання іноземної мови.

Аналіз наукових праць показує, що навчання термінології у курсі професійної іноземної мови потребує комплексного підходу, який включає використання автентичних текстів, інтерактивних методів навчання та сучасних технологій. Саме компетентнісний підхід та методи активного засвоєння термінів сприяють ефективному формуванню професійної мовної компетентності студентів.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю якісного формування термінологічної компетенції магістрів у контексті міжнародного професійного спілкування. В умовах глобалізації та зростання вимог до володіння іноземними мовами навчання спеціалізованої лексики набуває критичного значення. Компетентнісний підхід до навчання іноземної мови вимагає впровадження методів, які не лише забезпечують засвоєння термінології, а й формують навички її активного застосування у професійному середовищі. Важливість цього дослідження полягає у розробці дидактичних принципів навчання термінів та пошуку оптимальних методів їх засвоєння через інтерактивні вправи та ситуаційне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Одна з умов успішного спілкування іноземною мовою на доступному студентам рівні – якісно сформовані лексичні та перекладацькі мовні навички, які є важливими компонентами мовної компетенції та змісту навчання іноземної мови. Навчання англійської термінології передбачає використання сучасних методик, спрямованих на сприйняття інформації. Основним джерелом таких знань є автентичні тексти, що дозволяють студентам виявити, аналізувати та засвоювати нову лексику. Ефективне засвоєння термінології у курсі професійної іноземної мови значною мірою залежить від правильно організованого процесу роботи з текстами. Вони виступають основним джерелом термінологічної інформації, забезпечуючи студентам можливість не лише ознайомитися зі спеціалізованою лексикою, а й активно використовувати її у мовленні.

Робота з текстами передбачає кілька ключових етапів, які сприяють глибокому розумінню та засвоєнню термінології. При сприйнятті текстової інформації у сфері професійного спілкування можна виділити чотири етапи для виявлення термінологічної лексики і подальшою їх реалізацією на заняттях з навчання діалогічного та монологічного мовлення.

1. Переглядове читання та аудіювання автентичного тексту. На цьому етапі студенти знайомляться з текстом загалом, визначаючи основну тему та структуру матеріалу. Переглядове читання

дозволяє швидко оцінити зміст тексту і виявити спеціалізовані терміни. Аудіювання, у свою чергу, сприяє розвитку навичок сприйняття термінології на слух, що є важливим для професійного спілкування. Основні завдання, які необхідно виконати під час читання це виявлення ключових термінів у тексті, формулювання загальної теми тексту та визначення контексту використання термінів.

2. Професійне тлумачення термінів. Наступним кроком є детальний аналіз термінів, їх значення, синонімії та антонімії. Важливо розглянути різні варіанти перекладу термінів, враховуючи міжгалузеві відмінності у значенні. Використання тлумачних словників та професійних джерел допомагає студентам точно зрозуміти значення і правильне вживання термінів. Основні аспекти, на яких слід зосередитися це співвідношення термінів з їх тлумаченням у словниках, аналіз багатозначності термінів та виявлення синонімічних та антонімічних зв'язків між термінами. На цьому етапі необхідно співвіднести термін з тлумачним словником, виявити явище багатозначності, внутрішньогалузевої та міжгалузевої синонімії та антонімії термінів.

3. Складання під час роботи з текстом власного словника термінів мови для спеціальних цілей. Одним із ключових етапів роботи з текстами є складання індивідуального термінологічного словника. Це допомагає студентам систематизувати нову лексику та краще її запам'ятати. Власний словник може містити визначення термінів, приклади їхнього використання у професійних текстах та контекстуальні пояснення. У процесі створення власного словника необхідно звернути увагу на наступні кроки: створення списку ключових термінів, запис визначень та контекстів використання термінів, використання термінів у прикладах власних речень.

4. Використання власного словника термінів мови для спеціальних цілей у ситуаціях професійного спілкування на заняттях з навчання діалогічного та монологічного мовлення. Останній етап передбачає інтеграцію вивченої термінології у мовленнєву практику студентів. Це включає проведення діалогів, написання професійних текстів та моделювання ситуацій, у яких термінологія активно використовується. Практичні завдання дозволяють не лише засвоїти нові терміни, а й навчитися правильно застосовувати їх у професійному контексті.

Етапи роботи з текстами відіграють вирішальну роль у навчанні термінології, оскільки вони забезпечують поетапне засвоєння нової лексики від її виявлення до активного використання. Слід зазначити, що запропонована методика навчання термінології мови для спеціальних цілей базується на асоціативно-рефлекторній теорії навчання, головною метою якої є запам'ятовування. Для запам'ятовування термінів необхідно закріпити зв'язок між двома асоціаціями – терміном та позначеним ним поняттям – дефініцією. Щоб це запам'ятовування стало механічним, треба навчити студентів активно користуватися термінами зі складеного ними словника. Відповідно до асоціативно-рефлекторної теорії навчання, ефективне засвоєння термінів потребує повторного їх використання в різних контекстах, що сприяє формуванню міцних асоціативних зв'язків. Важливо не лише запам'ятати термін, але й розуміти його значення, особливості використання та правильну граматичну структуру в мовленні. Для забезпечення глибокого засвоєння лексичного матеріалу застосовуються тренувальні вправи спрямовані на активізацію термінів у мовленнєвій діяльності студентів. Розглянемо приклади тренувальних вправ, направлених на краще засвоєння термінологічної лексики.

1. Робота із синонімами та антонімами. Одна з найважливіших вправ для глибокого розуміння термінології – це аналіз синонімічних та антонімічних зв'язків між термінами. Це допомагає студентам оволодіти нюансами значень термінів та їх правильним використанням у професійному контексті. Як приклади, можна використовувати завдання, спрямовані на підбір синонімів та антонімів до термінів, визначення ситуацій, у яких терміни можуть замінювати один одного, створення речень із використанням термінів-антонімів тощо.

2. Визначення значення термінів. Ця вправа спрямована на розвиток здатності студентів аналізувати значення нових слів та розуміти їх у різних контекстах. Використання тлумачних словників допомагає уточнити значення та сфери застосування термінів. Як приклади можна навести завдання з написання визначень термінів, аналіз контекстів, у яких терміни використовуються, обговорення можливих значень багатозначних термінів.

3. Класифікація термінів за категоріями. Групування термінів за тематичними категоріями дозволяє студентам упорядкувати інформацію та краще її засвоїти. Як приклади, розташування термінів за певною ознакою (наприклад, технічні, правові, наукові), визначення терміна, який не підходить до певної групи, складання таблиці класифікації термінів.

4. Переклад та зіставлення термінів. Зворотний переклад термінів допомагає студентам розвивати навички двомовного мислення та вчитися правильно відтворювати значення термінів в обох мовах. Приклади завдань – переклад термінів з англійської на українську і навпаки, аналіз відмінностей у значенні терміна між мовами, написання речень із перекладеними термінами.

5. Комунікативні вправи з використанням термінів. Найбільш ефективний спосіб засвоєння термінології – це її активне використання у мовленнєвій практиці. Виконання діалогічних і монологічних

вправ сприяє закріпленню нових термінів та розвитку мовних навичок. Як приклади, створення діалогів, у яких використовуються професійні терміни, обговорення проблеми, використовуючи професійну лексику, підготовка презентацій із використанням вивчених термінів.

6. Завершення речень та складання текстів. Робота зі структурою речень допомагає студентам навчитись правильно використовувати термінологію у мовленні та письмі. Як приклади можна використовувати наступні завдання – доповнення речень термінами з запропонованого списку, перетворення розрізнених частин речень у логічно зв'язний текст, написання коротких статей або анотацій з використанням термінології.

Виконання тренувальних вправ для засвоєння термінів допомагає студентам не лише запам'ятати нову лексику, а й активно її використовувати у професійному контексті. Через різні види діяльності – аналіз, класифікацію, переклад, комунікацію – студенти отримують всебічний досвід роботи з термінами, що сприяє глибшому розумінню та ефективному їх застосуванню.

Висновки. Основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції, і саме професійна іноземна мова вирішує професійно-орієнтовані комунікативні завдання. Ефективне навчання термінології в курсі професійної іноземної мови сприяє розвитку професійної компетенції студентів, готує їх до міжнародної комунікації та забезпечує якісне засвоєння спеціалізованої лексики. Реалізувати такі завдання без знання термінології своєї спеціальності неможливо. Використання автентичних текстів, мовних вправ та інтерактивних методів сприяє глибшому засвоєнню термінології та її активному використанню в професійній діяльності.

Навчання магістрів професійної англійської мови вимагає динамічного та спеціалізованого підходу, який відповідає їх високому академічному рівню та професійним потребам. Методи навчання англійської термінології в курсі професійної іноземної мови для магістрів – це, перш за все, методи навчання сприйняттю інформації, адже володіння термінологією є ключем до успішного професійного спілкування в міжнародному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Роль термінології у формуванні мовно-професійної компетентності. Вісник Уманського державного педагогічного університету. – 2023. – № 4. – С. 89–97.

2. Зимня І.А. Когнітивні аспекти засвоєння термінології. Філологічні науки. Випуск 2 (86). – 2020. – С. 112–125.

3. Кравченко Т.М., Брецко І.І., Бопко І.З. Методи та прийоми навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «Маркетинг». Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука". – Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2019. – №Випуск 1(26). – С. 117-121.

4. Комарова О.В. Методи навчання термінології через моделювання професійних ситуацій. Дидактика професійної освіти: сучасні терміни і тренди. – Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти, Університет менеджменту освіти НАПН України. – 2024.

5. Перцова Інна. Методика вивчення термінології на заняттях української мови студентами медичного вузу. International Science Journal of Education & Linguistics. Vol. 2, No. X, 2023, pp. 49-55.

6. Шевчук Т. Р. Особливості навчання читання професійно-орієнтованих текстів на заняттях з іноземної мови. Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Кривий Ріг, 19 січня, 2024 р. Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця, 2024. С. 364-365.

7. Шевчук Т. Р. Особливості формування термінів у науково-технічних текстах у галузі ІТ. Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень: матеріали VI Міжнародної наукової конференції, м. Біла Церква, 2 лютого, 2024 р. Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця, 2024. С.184-185.

8. Recommendation Of The European Parliament And Of The Council on key competences for lifelong learning. Commission Of The European Communities. Brussels, 30.12.2006 https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF

INTEGRATING COMPETENCY-BASED MEDICAL EDUCATION INTO UNDERGRADUATE MEDICAL CURRICULA: STRATEGIES, CHALLENGES, AND FUTURE DIRECTIONS

ІНТЕГРАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ: СТРАТЕГІЇ, ВИКЛИКИ ТА ВЕКТОРИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

UDC 378.147:61:614.253.4
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.31

Isayeva O.S.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University,
Professor at the Department of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Shumylo M.Yu.,
PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Latin and Foreign Languages,
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Competency-Based Medical Education (CBME) represents a paradigm shift in medical training, emphasizing the achievement of clearly defined competencies rather than focusing solely on time-based training. This approach aligns with the growing global demand for accountability, transparency, and quality assurance in healthcare education. CBME prioritizes skills, knowledge, and professional behaviors that are essential for patient-centered care, addressing the evolving needs of healthcare systems. Furthermore, its emphasis on personalized learning pathways ensures that students progress at their own pace, depending on their mastery of competencies. While CBME has been successfully integrated into postgraduate programs, its application at the undergraduate level remains inconsistent due to structural, curricular, and cultural barriers. These challenges include misalignment between educational objectives, teaching strategies, and assessment methods. Effective CBME integration requires a comprehensive approach that includes curricular redesign, faculty development, and institutional support. This paper explores the theoretical foundations of CBME, its integration models, pedagogical strategies, and assessment frameworks, with a focus on addressing implementation challenges. Keys to successful CBME implementation are the development of Entrustable Professional Activities (EPAs), formative assessment tools, and the continuous professional development of faculty. Despite its promise, several unresolved issues remain, including the lack of validated assessment tools for early-stage medical learners and the need for longitudinal studies to assess the impact of CBME on clinical performance and professional identity development. The paper concludes with recommendations for further research and adaptive frameworks that can support sustainable CBME integration across diverse educational contexts. The ongoing evolution of CBME offers significant potential for shaping the future of healthcare professionals. This transformation is particularly promising in fostering innovation, enhancing interdisciplinary collaboration, and cultivating competencies essential for addressing the complexities of global health challenges.

Key words: *competency-based education, undergraduate medical curriculum, medical competencies, assessment, medical education*

Компетентнісно орієнтована медична освіта (КОМО) представляє собою парадигмальну зміну в медичному навчанні, яка зосереджується на досягненні чітко визначених компетенцій, а не лише на кількості часу, витраченого на навчання. Цей підхід відповідає зростаючому глобальному попиту на відповідальність, прозорість і забезпечення якості в медичній освіті. КОМО робить пріоритет на навички, знання та професійні поведінки, необхідні для допомоги орієнтованої на пацієнта, що відповідають на змінювані потреби охорони здоров'я. Крім того, акцент на персоналізованих шляхах навчання забезпечує прогрес студентів відповідно до їхнього рівня володіння компетенціями. Хоча КОМО успішно інтегровано в програми післядипломної освіти, його впровадження на додипломному рівні залишається непослідовним через структурні, навчальні та культурні бар'єри. До цих викликів належать невідповідність між освітніми цілями, методами навчання та оцінювання. Ефективна інтеграція КОМО вимагає комплексного підходу, який включає редизайн навчальних програм, удосконалення викладачів та інституційну підтримку. У статті розглядаються теоретичні основи КОМО, моделі інтеграції, педагогічні стратегії та рамки оцінювання з акцентом на подолання викликів впровадження. Ключовими аспектами успішної реалізації КОМО є розробка довірених професійних активностей (ДПА), інструментів формативного оцінювання та безперервний професійний розвиток викладачів. Незважаючи на свою перспективність, існують кілька невирішених проблем, зокрема відсутність валідації інструментів оцінювання для початкових етапів медичного навчання та потреба в проведенні довгострокових досліджень для оцінки впливу КОМО на клінічну ефективність і розвиток професійної ідентичності. У статті наведено рекомендації щодо подальших досліджень та адаптивних рамок, що можуть підтримати стійку інтеграцію КОМО в різних освітніх контекстах. Продовження еволюції КОМО відкриває значні перспективи для формування майбутніх медичних фахівців, зокрема сприяючи інноваціям, посиленню міждисциплінарної співпраці та розвитку компетенцій, необхідних для вирішення складних глобальних медичних завдань.

Ключові слова: *компетентнісно орієнтована освіта, освітня програма для студентів-медиків, медичні компетенції, оцінювання, медична освіта.*

Problem statement in general form and its relation to important scientific or practical tasks. Competency-Based Medical Education (CBME) has emerged as a learner-centered framework that emphasizes the achievement of clearly defined competencies aligned with the needs of patients, healthcare institutions, and society. Unlike traditional curricula that prioritize content transmission and time spent in training, CBME focuses on the development of essential skills, knowledge, and professional attributes through deliberate practice, formative feedback, and performance-based progression.

This shift reflects a broader global movement toward accountability, transparency, and quality assurance in medical education.

While CBME has gained substantial traction in postgraduate medical education, its adoption and implementation at the undergraduate level remain inconsistent across institutions and regions. Undergraduate programs often face structural, curricular, and cultural barriers to the full realization of CBME principles, including misalignment between learning outcomes, teaching methods, and assessment strategies. Furthermore, the effective integration of CBME requires not only curricular redesign but also faculty development, institutional support, and a commitment to continuous evaluation and refinement.

This paper seeks to explore the theoretical foundations and practical applications of CBME within undergraduate medical education. Specifically, it examines models of integration, pedagogical strategies, assessment frameworks, and implementation challenges, with the aim of identifying evidence-informed approaches for fostering competent, reflective, and patient-centered future physicians.

An analysis of recent research and publications. In response to the dynamic and increasingly complex demands of modern healthcare systems, medical education has undergone a significant paradigm shift from time-based training models to approaches centered on measurable outcomes and demonstrable competencies [4]. CBME emphasizes the achievement of pre-defined competencies that align with societal needs, clinical practice, and lifelong learning goals. CBME is rooted in educational theories that promote learner-centered approaches and deliberate practice. Prominent CBME frameworks include CanMEDS in Canada, ACGME competencies in the USA, and the NMC curriculum in India [4; 12]. These frameworks categorize competencies into domains such as medical expertise, communication, collaboration, professionalism, and health advocacy. Sheriff (2020) discusses the implementation of Competency-Based Medical Education (CBME) in India as a shift from traditional models toward a learner-centered, outcome-based framework focused on producing holistic and ethically grounded primary care physicians. He emphasizes the need for faculty development, formative assessment, and institutional support to ensure effective integration of CBME into Indian medical curricula [11].

The CanMEDS Framework provides a comprehensive structure for Competency-Based Medical Education (CBME) by outlining key competencies across seven roles: Medical Expert, Communicator, Collaborator, Leader, Health Advocate, Scholar, and Professional. This framework serves as a guide for curriculum development and assessment, ensuring that all aspects of medical education – knowledge, skills, and attitudes – are integrated and aligned with the expectations of medical professionals. By focusing on the roles and competencies outlined in CanMEDS, CBME enables the development of well-rounded physicians capable of meeting the evolving demands of healthcare systems [14].

The AAMC's resource on Competency-Based Medical Education (CBME) emphasizes a shift from time-based training models toward outcome-driven approaches that prioritize the achievement of clearly defined competencies. It underscores the importance of aligning curricula, assessments, and learning environments with measurable skills and behaviors to better prepare medical graduates for clinical practice. CBME fosters learner-centered education, ensuring readiness for real-world healthcare demands [2]. Scientists Isayeva and Shumylo support the shift toward competency-based medical education by advocating for the integration of cognitive, communicative, and cultural competencies in training future physicians. The authors emphasize the role of interdisciplinary and interactive teaching methods in shaping a new generation of doctors capable of addressing complex healthcare challenges through a holistic, patient-centered approach [7].

Authors Williams et al. explore the incorporation of behavioral assessments into Competency-Based Medical Education (CBME), emphasizing the importance of observable behaviors in evaluating competency. They study how instructional design can effectively integrate assessments that align with the competencies being taught, providing recommendations for improving assessment methods within medical education frameworks [15]. In their research, Laird-Fick et al. describe the creation and implementation of a model milestone framework aimed at supporting a competency-based medical school curriculum. The results demonstrate that integrating progressive milestones enhances curriculum coherence, supports learner progression, and facilitates meaningful assessment aligned with Entrustable Professional Activities (EPAs). The framework was found to improve clarity around expected competencies at each training stage, aiding both students and faculty in tracking developmental progress [8]. Researchers Gummesson et al. explore the development of Entrustable Professional Activities (EPAs) as a framework for work-based training and assessment in undergraduate medical education. They study the role of EPAs in aligning educational activities with professional competencies and emphasize their potential in improving the structure of medical education. Additionally, the authors examine the social validity of these EPAs, evaluating their acceptance and applicability within the medical education community [6].

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. Although the principles of Competency-Based Medical Education (CBME) have gained widespread acceptance, its systematic integration into undergraduate medical curricula remains fragmented and insufficiently addressed in the literature. Critical challenges persist, including the misalignment between conceptual models and their operational implementation, limited preparedness of faculty to adopt competency-oriented instructional and assessment strategies, and a lack of validated, context-appropriate tools for evaluating competencies in early-stage medical learners. Moreover, there is a paucity of longitudinal evidence regarding the impact of CBME on clinical performance and the development of professional identity during undergraduate training. These unresolved issues underscore the necessity for further empirical investigation and the development of adaptive, institution-sensitive frameworks that facilitate sustainable CBME integration.

Formulation of the article's goals. The aim of the paper is to explore the theoretical foundations and practical applications of CBME within undergraduate medical education. Specifically, it examines models of integration, pedagogical strategies, assessment frameworks, and implementation challenges, with the aim of identifying evidence-informed approaches for fostering competent, reflective, and patient-centered future physicians.

Presentation of the basic research material. Integrating CBME into undergraduate medical education involves aligning learning objectives, teaching strategies, and assessment tools with targeted competencies. In their study, Shumylo et.al. emphasize the integration of creativity into undergraduate medical education as a means to align learning objectives, teaching strategies, and assessment tools with targeted competencies. Their research demonstrates that incorporating creative pedagogical methods enhances students' critical thinking, problem-solving abilities, and adaptability, which are essential competencies in medical practice. By fostering an educational environment that encourages independent thinking and creative expression, the study supports the CBME framework's goal of producing competent, reflective, and innovative medical professionals [13]. Besides, curricula must be adapted to include milestones and entrustable professional activities (EPAs) [1]. The integration of Competency-Based Medical Education (CBME) into undergraduate curricula necessitates not only the alignment of content and assessments with professional competencies but also the development of credible tools for evaluating clinical readiness. In this regard, the work of Gummesson et al. (2023) provides a valuable model. Through a national consensus process involving all Swedish medical faculties, the authors developed and validated ten Entrustable Professional Activities (EPAs) specifically tailored to undergraduate medical training. Their study revealed a significant discrepancy between the perceived importance of these EPAs and graduates' readiness to perform them independently. These findings reinforce the necessity of embedding EPAs longitudinally throughout the undergraduate curriculum, supported by structured clinical exposure, progressive responsibility, and frequent formative assessment. The need for faculty development programs that prepare educators to make entrustment decisions and to assess students reliably in real-world clinical environments was also underscored. Thus, successful CBME integration depends not only on the technical construction of competencies and EPAs but also on cultural and structural shifts within educational institutions [6].

We concur with Williams et al., who identified several key strategies for effectively integrating behavioral assessments into competency-based medical education (CBME):

– *Alignment of Assessment with Educational Objectives:* The authors underscore the necessity of selecting assessment methods that directly reflect intended learning outcomes and targeted competencies, thereby ensuring valid measurement and actionable feedback.

– *Standardization of Implementation:* Maintaining assessment validity and reliability requires consistent application across instructors, supported by standardized criteria and clear procedural guidelines to reduce variability.

– *Strategic Rater Selection:* Effective assessment depends on selecting raters with appropriate expertise and familiarity with the competencies being evaluated; subject matter experts or trained observers may be optimal for specific tasks.

– *Development of Behavioral Assessment Guides:* Detailed behavioral descriptors enhance clarity and objectivity, promoting a shared understanding of performance expectations among both raters and learners.

– *Rater Training:* Comprehensive training in tool use, calibration, and bias mitigation is essential to ensure accurate and consistent evaluations.

– *Logistical Infrastructure:* Adequate resources and organizational support are critical for the successful execution and management of behavioral assessments.

– *Continuous Quality Improvement:* The authors advocate for iterative refinement of assessment strategies based on systematic feedback and performance data to maintain relevance and effectiveness in dynamic educational and clinical contexts [15].

These findings provide practical insights for institutions seeking to enhance their CBME frameworks by incorporating robust and effective behavioral assessment strategies.

Competency-Based Medical Education (CBME) represents a paradigm shift from traditional time-based training models toward an outcome-oriented framework, wherein learner progress is evaluated through criterion-referenced assessments. These assessments are anchored in clearly defined performance standards and competencies, enabling objective measurement of learner achievement independent of peer comparison. This approach ensures that educational outcomes are aligned with professional expectations and that all learners are assessed according to their ability to demonstrate specific, observable competencies. *Formative assessments* play a central role in CBME by providing continuous feedback to learners, fostering self-directed improvement and reflection. Examples include direct observation, mini-clinical evaluation exercises (mini-CEX), and structured feedback sessions, which help identify gaps early and guide learners toward competency achievement. *Summative assessments,* meanwhile, are used to make high-stakes decisions about progression and certification. These are increasingly being designed to evaluate not only knowledge but also performance in real or simulated clinical settings.

Tools frequently used include: *Workplace-Based Assessments (WBAs):* such as the *Mini-CEX, Direct Observation of Procedural Skills (DOPS),* and *Case-Based Discussions (CbDs),* allow assessment of real-time performance in clinical environments; *Portfolios:* serve as a longitudinal record of learner development and reflective practice, providing evidence of competency achievement over time; *Simulation-based assessments:* enable the safe evaluation of complex skills, including decision-making, communication, and procedural competence, in a controlled setting. These tools allow for multi-source feedback (e.g., from peers, patients, and supervisors), promoting a more holistic evaluation of a learner's abilities. Importantly, they support Entrustable Professional Activities (EPAs), which integrate various competencies into tasks that learners must be trusted to perform independently [5; 9].

Faculty development is a cornerstone of effective Competency-Based Medical Education implementation, as it equips educators with the knowledge, skills, and attitudes necessary to fulfill their evolving roles as facilitators, assessors, and mentors. In the CBME framework, faculty are expected not only to deliver content but also to provide individualized coaching, conduct formative and summative assessments, and offer meaningful feedback that supports learner progression toward clearly defined competencies. Comprehensive faculty development programs are required to support this transformation. These programs typically include training in direct observation, use of workplace-based assessment tools, effective feedback techniques and calibration processes to ensure consistent and fair assessment practices across faculty members. Moreover, faculty must develop a deep understanding of Entrustable Professional Activities (EPAs), milestones, and entrustment decision-making to accurately judge when learners are ready to assume professional responsibilities independently. In addition to technical training, faculty development also fosters a cultural shift in educational institutions, encouraging collaborative teaching, reflective practice, and a commitment to continuous quality improvement. Without such preparation, educators may revert to traditional, content-heavy teaching methods that undermine the principles of CBME [3; 10].

The integration of Competency-Based Medical Education (CBME) faces several significant challenges, including logistical complexity**,** resource constraints, and resistance to change. The implementation of CBME necessitates comprehensive restructuring of medical curricula, which involves aligning learning objectives with competency frameworks, redesigning assessment methods, and adjusting teaching practices across diverse clinical settings. This requires considerable institutional coordination and faculty engagement, often compounded by limited financial and technological resources, which may hinder effective integration. Additionally, resistance to change is frequently encountered, particularly among faculty members and administrators who are accustomed to traditional time-based education models. Overcoming this resistance requires not only extensive faculty development but also a shift in institutional culture towards the adoption of competency-driven teaching and assessment paradigms. Furthermore, the successful implementation of CBME is contingent upon the availability of reliable, valid, and feasible assessment tools capable of accurately measuring competencies across various stages of training. The lack of sufficiently validated tools, combined with the practical challenges of their application in real-world clinical environments, presents an ongoing barrier to effective competency evaluation [1; 4].

Conclusions. The integration of Competency-Based Medical Education (CBME) into undergraduate medical curricula presents a promising framework for enhancing the development of competent, reflective, and adaptable healthcare professionals. By aligning learning objectives, teaching strategies, and assessment tools with targeted competencies, CBME ensures that students are assessed based on their ability to demonstrate specific, observable skills, rather than on their performance relative to peers. However, several challenges remain, including the need for reliable assessment tools, faculty development, and institutional support to facilitate CBME implementation. The integration of creativity and innovative pedagogical methods can enhance critical thinking, problem-solving, and adaptability

among medical students, aligning well with CBME's goals. Additionally, studies have shown that the use of Entrustable Professional Activities (EPAs) and formative and summative assessments plays a crucial role in ensuring that students are prepared to take on professional responsibilities independently.

Despite significant strides in embedding Competency-Based Medical Education (CBME) into medical curricula, further research is essential to refine and validate assessment tools, particularly within real-world clinical environments. There is a need for ongoing exploration into overcoming resistance to change and ensuring alignment with competency-based approaches across institutions. This will necessitate continued efforts in faculty development and the cultural transformation of educational practices. Future studies should focus on the longitudinal impact of CBME on clinical performance, the evolution of professional identity, and its applicability across diverse healthcare settings. Additionally, research should address the development and implementation of reliable, scalable assessment tools that are adaptable to various clinical contexts. Ultimately, the successful integration of CBME requires an inclusive, adaptive framework that takes into account both technical innovations and the cultural shifts needed within medical education institutions, fostering a more competency-driven approach to healthcare education globally.

REFERENCES:

1. Bhat M., Bhat A. Assessment in competency-based medical education: A systematic review. Cureus. 2020. Vol. 12(12). e12200. https://doi.org/10.7759/cureus.12200

2. Competency-Based Medical Education (CBME). Retrieved from https://www.aamc.org/about-us/mission-areas/medical-education/cbme

3. Dath D., Iobst W., Holmboe E. S. The importance of faculty development in the transition to competency-based medical education. *Medical Teacher.* 2010. Vol. 32(8). P. 683–686. https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500710

4. Frank J. R., Snell L., Ten Cate O., Holmboe E. S., Carraccio C., Swing S. R., ... & Harris K. A. Competency-based medical education: theory to practice. *Medical Teacher.* 2010. Vol. 32(8). P. 638–645. https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.501190

5. Girish B. Assessment in Competency-Based Medical Education (CBME) [Slide presentation]. 2021. Retrieved from https://www.slideshare.net/slideshow/assessment-in-competency-based-medical-education-cbme-dr-girish-b-cisp-2-mci/238444753

6. Gummesson C., Alm S., Cederborg A., et al. Entrustable professional activities (EPAs) for undergraduate medical education – development and exploration of social validity. *BMC Med Educ.* 2023. Vol. 23. P. 635. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04621-6

7. Ісаєва О. С., Шумило М. Ю. Оновлені стандарти освіти лікарів–фахівців нової генерації *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 6(174). P. 10–14. https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-174VI72-02

8. Laird-Fick H. S., DeMuth R., Gold J., Ferenchick G., Mavis B., Lipscomb W., Wagner D. An Exemplar Milestone Framework for Scaffolding a Competency-Based Medical School Curriculum. *Med Sci Educ*. 2022. Vol. 32(3). P. 611–614. https://doi.org/10.1007/s40670-022-01558-1

9. Möller R., Dittmar M., Ehlers J. P., Hege, I. Electronic portfolios to support competency-based learning and assessment in undergraduate medical education: A scoping review. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24(1). P. 135. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06553-1

10. Riesen E., Morley M., Clendinneng D., Ogilvie S., Murray J. Faculty development for competency-based education: A systematic review. *MedEdPublish*. 2022. Vol. 13. P. 220. https://doi.org/10.12688/mep.19748.2

11. Sheriff D. S. Competency-based Medical Education in India. *Annals of SBV*. 2020. Vol. 9(2). P. 39–41. https://doi.org/10.5005/jp-journals-10085-8125

12. Shanmathi K. A., Meena T. S., Vidhya Selvam, Revathy T. G. Assessing the Impact of Competency-Based Medical Education (CBME): Insights from Medical Students. *Texila International Journal of Public Health*. 2024. DOI: 10.21522/TIJPH.2013.12.04.Art023

13. Shumylo M., Isayeva O., Khmilyar I., Huziy I., Yaremko H., Drachuk M. Creativity as an essential aspect in medical education. *Creativity Studies*. 2022. Vol. 15(1). P. 182–198. DOI https://doi.org/10.3846/cs.2022.133320

14. The CanMEDS Framework. Retrieved from https://www.royalcollege.ca/en/standards-and-accreditation/canmeds.html

15. Williams K. N., Lazzara E. H., Sadighi M., Chandran N., Joshi K., Raj S., Shields I., Nichols B., Testa D., Hernandez J., Michael M., Rege R., Greilich P. Integrating behavioral assessment in instructional design for competency-based medical education. *Frontiers in Medicine*. 2024. Vol. 11. P. 1432319. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1432319

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE READINESS OF OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE ACTIVITIES

УДК 378.312
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.32

Керницький О.М.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри організації роботи з персоналом
Національної академії
Національної гвардії України

Дяченко І.І.,
аспірант
Української державної льотної академії

У науковій статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ.

Розглянуто різні наукові підходи до понять «діяльність», «готовність», «готовність до діяльності». Визначено сутність, структуру та критерії готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Основними методологічними підходами, на засадах яких необхідно проєктувати процес формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, визначено суб'єктно-діяльнісний підхід, що передбачає цілеспрямовану організацію та управління освітньою діяльністю курсанта у контексті його навчання та становлення у професії, здобуття досвіду, спирання на суб'єктні властивості особистості курсантів; гуманістичний підхід, що спрямований на розвиток умов для формування особистості курсанта у ВВНЗ, його інтелектуального та морального розвитку; компетентнісний підхід як основа формування вмінь і навичок для успішного виконання завдань, засобом вирішення яких є комунікативна діяльність офіцера НГУ під час практичної підготовки; індивідуальний підхід, що забезпечує підготовку курсантів з урахуванням їх фаху, вікових та індивідуальних особливостей в освітньому процесі ВВНЗ тощо.

Констатовано, що мета підготовки курсантів визначається змістом їх професійної діяльності і сформульована у державних документах, наказах, розпорядженнях Командувача НГУ тощо.

Проведено дослідження поняття «комунікативна діяльність», що передбачало розмежування таких базових дефініцій, як «спілкування» й «комунікація» та обґрунтування їхнього взаємозв'язку та ролі під час діяльності.

Відповідно до аналізу проблем підготовки майбутніх офіцерів сформульовано основні напрями покращення процесу формування їх готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Ключові слова: *діяльність, готовність фахівця, професійна підготовка, майбутні офіцери НГУ, готовність до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.*

The scientific article considers theoretical and practical aspects of the formation of the readiness of future NGU officers for professionally oriented communicative activities. The main contradictions of the training of future NGU officers in higher educational institutions are identified. Various scientific approaches to the concepts of «activity», «readiness», «readiness for activity» are considered. The essence, structure and criteria of the readiness of future NGU officers for professionally oriented communicative activities are determined. The main methodological approaches, on the basis of which it is necessary to design the process of forming the readiness of future NGU officers for professionally oriented communicative activities, are identified as the subject-activity approach, which provides for the purposeful organization and management of the cadet's educational activities in the context of his training and formation in the profession, gaining experience, relying on the subjective properties of the cadet's personality; a humanistic approach, which is aimed at developing conditions for the formation of the cadet's personality in higher educational institutions, his intellectual and moral development; competency-based approach; an individual approach that ensures the training of cadets taking into account their specialty, age and individual characteristics in the educational process of the Higher Military Educational Institution. It was stated that the purpose of training cadets is determined by the content of their professional activity and is formulated in state documents, orders, instructions of the NGU Commander. A study of the concept of «communicative activity» was conducted, which provided for the differentiation of such basic definitions as «communication» and «communication» and the justification of their relationship and role during activity. In accordance with the analysis of the problems of training future officers, the main directions for improving the process of forming their readiness for professionally oriented communicative activity were formulated.

Key words: *activity, specialist readiness, professional training, future officers of the NGU, readiness for professionally oriented communicative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах повномасштабної війни з РФ військові частини Національної гвардії України (НГУ) потребують підготовлених та кваліфікованих офіцерських кадрів, що здатні керувати військовими підрозділами НГУ в умовах тривалої війни з російським агресором.

Керівництво держави та НГУ сьогодні вимагають, щоб майбутні офіцери мали розвинуті командирські якості, були готові до роботи з особовим складом, вирішення різноманітних навчально-виховних ситуацій під час бойової, спеціальної, професійно-психологічної підготовки тощо [Дан]. Таким чином, питання, що пов'язані з готовністю до роботи з особовим складом, професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів НГУ як керівників військових підрозділів,

організаторів бойової та професійної підготовки усе гостріше постають на порядку денному, що потребує перегляд концепцій та технологій підготовки майбутніх офіцерів НГУ у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні теоретико-методичні положення компетентнісного підходу розкриті в працях В. Кременя, О. Пометун, С. Сисоєвої, Н. Ничкало, О. Коваленко та ін. Дидактичні аспекти підготовки фахівців у ВВНЗ розроблено О. Бойком, О. Диденком, М. Нещадимом, В. Ягуповим, О. Керницьким, П. Онипченком, Ю. Кузем та іншими.

Але вони не відображають шляхи та методи вирішення проблем покращення професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів НГУ під час їх навчання у ВВНЗ.

Аналіз проблем підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ дає підстави стверджувати про несформовані потреби у курсантів професійного та особистісного зростання, правил і технік професійно орієнтованої комунікативної діяльності, невміння налагоджувати та підтримувати контакти з підлеглими в умовах професійної діяльності, що утруднює виконання завдань підрозділами, створює атмосферу недовіри підлеглих до командирів.

Отже, сьогодні цей стан справ є відображенням таких суперечностей:

– між вимогами держави до рівня розвитку професійної компетентності військовослужбовців та традиційною практикою її формування у майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ;

– між необхідністю становлення та розвитку готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності і недосконалістю методів її формування;

– між вимогами командування НГУ до командирів підрозділів і недостатнім усвідомленням молодими офіцерами необхідності володіння такою готовністю після закінчення ВВНЗ.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, її структуру та зміст.

Виклад основного матеріалу. Основними методологічними підходами, на засадах яких, на нашу думку, необхідно проєктувати процес формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, такі:

– суб'єктно-діяльнісний підхід, що передбачає цілеспрямовану організацію та управління освітньою діяльністю курсанта у контексті його навчання та становлення у професії, здобуття досвіду, спирання на суб'єктні властивості особистості курсантів;

– гуманістичний підхід, що спрямований на розвиток умов для формування особистості курсанта у ВВНЗ, його інтелектуального та морального розвитку;

– компетентнісний підхід як основа формування вмінь і навичок для успішного виконання завдань, засобом вирішення яких є комунікативна діяльність офіцера НГУ під час практичної підготовки;

– індивідуальний підхід, що забезпечує підготовку курсантів з урахуванням їх фаху, вікових та індивідуальних особливостей в освітньому процесі ВВНЗ тощо.

У рамках вирішення завдань дослідження особливого значення набувають такі принципи підготовки курсантів:

– орієнтованість усієї підготовки на розвиток особистості майбутнього офіцера НГУ;

– відповідність змісту навчання сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки, бойовому досвіду дій військ;

– відповідність результатів підготовки майбутніх офіцерів НГУ вимогам, які висуваються керівництвом держави та НГУ;

– оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу;

– застосування інноваційних методів навчання курсантів, що довели свою ефективність в умовах війни;

– раціональне використання сучасних методів і засобів (технічних засобів) навчання на різних етапах підготовки майбутніх офіцерів;

– практична спрямованість професійної підготовки;

– системність і взаємозв'язок гуманітарних, природничих, технічних і суспільних наук.

Серед наявних підходів науковці виокремлюють декілька аспектів розгляду поняття «готовність»: функціональний, особистісний і особистісно-діяльнісний аспекти [2, 3]. У функціональній площині готовність розглядають як короткочасний або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції; можливість швидко мобілізувати психічні та фізичні ресурси, які необхідні для успішного виконання діяльності за фахом.

Особистісний підхід: готовність розглядається як вияв індивідуально-особистісних якостей під час діяльності; як характеристика особистості або особистісне новоутворення тощо.

Формування готовності означає створення системи таких мотивів, рис особистості, накопичення знань, умінь, навичок, які забезпечують фахівцю можливість ефективно виконувати свої функції [3]. Отже, на основі наведеного можна зазначити, що готовність виступає суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, стійкості та ефективності, є складним явищем і цілісним утворенням, що виражає загальну спрямованість суб'єкта на певну активність тощо. Це також комплекс якостей, знань, практичних навичок і вмінь, станів та

відносин, необхідних для досягнення соціально й особистісно значущих цілей і результатів [4].

Готовність індивіда до професійної діяльності досліджували такі учені як: С. Максименко, О. Бойко, О. Керницький, О. Хацаюк, А. Шемчук, В. Ягупов та ін. З точки зору педагогічної науки існує декілька підходів стосовно дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності: креативний, персоналістичний, культурологічний, змішаний, прикладний тощо.

Дослідження поняття «комунікативна діяльність» передбачає розмежування таких базових дефініцій, як «спілкування» й «комунікація» та обґрунтування їхнього взаємозв'язку та ролі під час діяльності. У філософському енциклопедичному словнику зазначено походження поняття «комунікація» від латинського слова communicatio, communico – «роблю загальним, зв'язую, спілкуюся», що означає «спосіб повідомлення»; «спілкування, передавання інформації»; «особлива форма взаємодії людей у їхній пізнавально-трудовій діяльності, що здійснюється головним чином засобом мови» [5].

У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «спілкування» розкривається як «процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру» [6, с. 378]. Науковці ж стверджують, що «спілкування» є ширшим поняттям, аніж комунікація та пропонує виділяти в його структурі три взаємопов'язані сторони: комунікативну, яка полягає в обміні інформацією між суб'єктами спілкування; інтерактивну як організацію взаємодії між індивідами, що передбачає обмін знаннями, ідеями, діями; перцептивну, яка є процесом обопільного сприйняття і пізнання партнерами по спілкуванню один одного, встановлення взаєморозуміння [7].

Ю. Ненко [8] виокремлює певні відмінності між поняттями «спілкування» та «комунікація»:

спілкування є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, тоді як у комунікації партнери є засобами стосовно певної мети, що знаходиться поза ними;

для комунікації характерним є субординація, підпорядкованість, що вказує на неоднаковий статус партнерів; у спілкуванні переважають зв'язки координації, тобто визначеної узгодженості партнерів.

Аналіз наукових праць засвідчив, що готовність майбутнього офіцера НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності – це, на нашу думку, інтегративний стан особистості та результат її спеціальної підготовки, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання, що містить аксіологічний, знаннєвий і діяльнісний компоненти як сукупність знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей, які забезпечують повноцінну здатність випускника ВВНЗ до провадження професійно орієнтованої комунікативної діяльності у професійній сфері формувань НГУ.

Унаслідок аналізу наукової літератури та досвіду практичної діяльності, відповідно до структури досліджуваного феномену виокремлено критерії визначення рівня сформованості готовності офіцера до професійно орієнтованої комунікативної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та рефлексійний.

На основі виокремлених критеріїв визначено три рівні сформованості готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності – низький, нормативний і високий.

Згідно визначення особливостей професійної діяльності офіцерів НГУ тактичної ланки, основними критеріями сформованості професійно орієнтованої комунікативної діяльності можна назвати такі:

– спрямованість особистості курсанта на оволодіння функціями професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцера НГУ;

– сформованість когнітивного компонента (теоретичних знань щодо професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцера НГУ);

– сформованість комунікативно-діяльнісного компонента (умінь та навичок професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцера НГУ);

– сформованість рефлексійного компонента (умінь оцінювати власний рівень сформованості навичок професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцера НГУ тощо).

Відповідно до аналізу проблем підготовки майбутніх офіцерів сформульовано основні напрями зміни такого становища: розроблення сучасних концепцій підготовки фахівців для силових структур, що базуються на інноваційних підходах, методах та формах підготовки; врахування досвіду університетів провідних країн світу щодо підготовки майбутніх офіцерів; розроблення та застосування сучасних діагностичних методів та процедур вимірювання якості професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ; створення інформаційно-освітнього середовища, що дозволяє побудувати творчу та комфортну атмосферу для самореалізації та самовдосконалення курсантів; впровадження новітніх форм та методів підвищення кваліфікації НПП у ВВНЗ.

Висновки. У науковій статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів НГУ. Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ.

Розглянуто різні наукові підходи до понять «діяльність», «готовність», «готовність до діяльності». Визначено сутність, структуру та критерії готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Подальшим напрямком дослідження є проєктування педагогічної технології формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованої комунікативної діяльності під час навчання у ВВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данильченко О.А. Педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* Запоріжжя: КПУ. Випуск 70, 2020 р. С. 201-205

2. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 41. С. 155

3. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. Психологія. 2010. Вип. 11. С. 320-326

4. Сіцінський А.С. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 20.02.02 / Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2002. 19 с.

5. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.

6. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. 1440 с.

7. Пухальська Г.А. Проблема формування комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2018. № 42. С. 173-177

8. Ненько Ю.П. Професійно-орієнтовна комунікативна підготовка офіцерів служби цивільного захисту як об'єкт наукового дослідження. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ.* 2016. Вип. 2. С. 177-185.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHERS' COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 37.013.73
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.33

Ковальська В.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Харківського національного університет імені В.Н. Каразіна

Старков К.І.,
аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Харківського національного університет імені В.Н. Каразіна

Статтю присвячено аналізу трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому середовищі як ключового чинника ефективного функціонування сучасних освітніх організацій. Обґрунтовано необхідність переосмислення традиційних моделей професійної комунікації між учасниками освітнього процесу в контексті цифровізації управлінських і педагогічних процесів. Зазначено, що цифрові зміни зумовлюють появу нових форматів взаємодії, які дедалі частіше реалізуються у віртуальному просторі, вимагаючи від педагогів сформованості цифрової культури, адаптивності, відкритості до інновацій.

Здійснено аналіз сучасних наукових підходів до розуміння суті здатності педагогів до комунікативної взаємодії в умовах цифрового середовища. У межах дослідження визначено та обґрунтовано її структурні компоненти: технологічний (уміння ефективно використовувати цифрові засоби для професійної взаємодії), мовленнєво-комунікативний (здатність до формулювання зрозумілих і коректних повідомлень із дотриманням норм цифрової етики), емоційно-психологічний (розвинені навички цифрового емоційного інтелекту), етико-ціннісний (усвідомлення значущості партнерської взаємодії в цифровому форматі, академічної доброчесності), організаційно-рефлексивний (здатність до саморегуляції в комунікації, планування, аналізу й корекції процесів професійної взаємодії у цифровому середовищі). Визначено зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на розвиток у педагогів здатності до комунікативної взаємодії в умовах цифрового середовища. Серед зовнішніх чинників виокремлено стан цифрової інфраструктури, доступність інноваційних сервісів і платформ, організаційну, технічну підтримку. Внутрішні чинники охоплюють професійну мотивацію, готовність до постійного навчання, відкритість до інновацій, володіння цифровими інструментами, навички критичного мислення та саморефлексії.

Ключові слова: *цифрова компетентність, здатність до комунікативної взаємодії, педагоги, цифрове освітнє середовище, інноваційні підходи.*

The article is devoted to the analysis of the transformation of teachers' communicative interaction in the digital educational environment as a key factor in the effective functioning of modern educational organizations. It substantiates the necessity of rethinking traditional models of professional communication among participants in the educational process in the context of the digitalization of managerial and pedagogical practices. It is noted that digital changes give rise to new formats of interaction, increasingly implemented in virtual spaces, which require teachers to develop digital culture, adaptability, and openness to innovation.

The study examines current scientific approaches to understanding the essence of teachers' ability for communicative interaction in digital environments. Within the research, the structural components of this ability are identified and substantiated: the technological component (the ability to effectively use digital tools for professional interaction), the verbal-communicative component (the ability to formulate clear and appropriate messages in accordance with digital ethics standards), the emotional-psychological component (well-developed skills of digital emotional intelligence), the ethical-value component (awareness of the importance of partnership-based digital interaction and academic integrity), and the organizational-reflexive component (the ability to self-regulate in communication, plan, analyze, and adjust the processes of professional interaction in digital environments). The article also identifies external and internal factors influencing the development of teachers' ability for communicative interaction in digital environments. External factors include the level of digital infrastructure development, availability of innovative services and platforms, and organizational and technical support. Internal factors encompass professional motivation, readiness for continuous learning, openness to innovation, proficiency in digital communication tools, as well as critical thinking and self-reflection skills.

Key words: *digital competence, communicative interaction, teachers, digital educational environment, innovative approaches.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток системи освіти в умовах цифровізації потребує кардинального переосмислення як змістових, так і процесуальних засад комунікативної взаємодії педагогів, що, у свою чергу, зумовлює необхідність інноваційної трансформації педагогічної комунікації відповідно до викликів інформаційного суспільства. Цифрове освітнє середовище, яке формується на перетині сучасних технологій, мережевих сервісів та інтерактивних платформ, створює нові можливості для професійного спілкування педагогічних працівників, забезпечує доступ до глобального досвіду та знань, а також сприяє інтенсифікації обміну педагогічними практиками. Водночас динамічне розширення цифрових інструментів, зростання ролі медіа-грамотності та вимоги до високого рівня комунікативної гнучкості актуалізують потребу в нових моделях професійної взаємодії між учасниками освітнього процесу, які базуються на принципах відкритості, партнерства, довіри та технологічної обізнаності.

За цих умов першочерговим завданням системи підвищення педагогічної кваліфікації, професійних спільнот і управлінських структур у сфері освіти є створення умов для формування цифрової комунікативної культури педагогів, яка передбачає володіння не лише технічними навичками використання цифрових засобів комунікації, а й стратегічне

розуміння їх потенціалу для побудови ефективної взаємодії в освітньому просторі. Особливої уваги набуває розвиток таких форм професійної взаємодії, як віртуальні педагогічні спільноти, цифрові колаборативні платформи, мережеве наставництво, що дозволяють забезпечити безперервний обмін знаннями, досвідом, інноваційними ідеями та сприяють формуванню стійкої професійної ідентичності педагогів у цифровому середовищі. Саме тому дослідження процесів трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому просторі освіти є актуальною науковою проблемою, розв'язання якої сприятиме як підвищенню ефективності освітнього процесу, так і розвитку людського капіталу сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах цифровізації суспільства й модернізації освіти питання трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому середовищі набуває особливої актуальності. Наукові дослідження О. Овчарук, А. Клєби, Ю. Трещової, О. Ковальчук, Л. Линовицької, О. Пилипенко, К. Пономаренко присвячені аналізу особливостей цифрових освітніх середовищ, зокрема у контексті взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Питання педагогічної комунікації у цифрових форматах висвітлюються в роботах зарубіжних дослідників, зокрема М. Алавамле, Л. М. АльТвейт, Г. Р. Аль-Сахт, Р. Джохар, Е. Елізар, Д. Анніса, які розглядають цифрові компетентності педагогів та моделі ефективної цифрової взаємодії в освітньому процесі. Значну увагу приділяється новим формам цифрової комунікації, таким як синхронна та асинхронна взаємодія, гейміфікована педагогічна комунікація, використання соціальних мереж у професійній діяльності педагогів тощо. Таким чином, аналіз останніх досліджень свідчить про зростаючу увагу наукової спільноти до питань трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому просторі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до проблем цифрової трансформації освіти, низка важливих аспектів комунікативної взаємодії педагогів у цифровому середовищі залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, обмежено висвітлені особливості трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому просторі, що охоплює не лише інструментальні й технологічні складники, але й змістовно-ціннісні, етичні, психологічні та культурні аспекти взаємодії. Потребують уточнення структурні компоненти здатності до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому середовищі, а також умови, які забезпечують ефективне впровадження новітніх моделей взаємодії в освітньому просторі, що динамічно змінюється під впливом цифровізації.

Метою статті є виявлення особливостей трансформації комунікативної взаємодії педагогів у цифровому просторі освіти, а також виокремлення теоретичних і прикладних передумов розвитку здатності до такої взаємодії в умовах швидких змін цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освітнього простору суттєво змінює традиційні підходи до комунікації між педагогами, вимагаючи переходу від лінійних, інституційно обмежених форм взаємодії до відкритих, гнучких, мережевих моделей. Це зумовлено, по-перше, тим, що цифровізація освіти трансформує саму природу комунікації між педагогами, роблячи її більш динамічною, доступною та мережево-орієнтованою. Як зазначають Л. Северина, О. Здоровець, О. Бєляєва [5], в умовах цифрового середовища педагогічна комунікація набуває ознак полілогу в інтерактивних платформах, де кожен учасник є не лише реципієнтом, а й генератором професійного контенту. По-друге, зростає потреба у розвитку цифрової компетентності педагогів як передумови ефективної взаємодії. На думку А. Клєби [1], цифрова комунікація не може бути зведена лише до володіння ІКТ-інструментами – вона включає здатність до конструктивної співпраці, емоційного резонансу, а також етичної та культурної рефлексії. По-третє, змінюються очікування педагогів щодо якості професійної взаємодії – від формальної до гнучкої, партнерської, заснованої на довірі та спільному створенні знань [3, 11]. В умовах освітніх змін постає запит на середовище, яке підтримує не лише інформаційний обмін, а й рефлексивне осмислення досвіду, розвиток інноваційного мислення, критичної дискусії [7, 9].

Отже, інноваційна трансформація комунікативної взаємодії полягає у зміні функцій, форматів, каналів і стратегій спілкування, що відбувається під впливом кількох детермінант, серед яких: розвиток цифрових платформ, переорієнтація освітніх процесів на гнучке навчання, розмиття меж між формальною та неформальною освітою. У нових умовах педагог виступає не лише мовцем, а й модератором, фасилітатором, куратором комунікативних процесів у цифровому середовищі [8, 12]. Тому особливої уваги серед науковців набуває дослідження здатності до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому середовищі як складової їхньої цифрової компетентності. Аналіз наукових джерел [1, 4, 6, 10] дозволив узагальнити розуміння дослідників означеної здатності як інтегральної професійної характеристики педагога, що виявляється у його спроможності ефективно, цілеспрямовано, етично та технологічно обґрунтовано ініціювати, підтримувати й розвивати професійні комунікації з колегами, здобувачами освіти та іншими суб'єктами освітнього процесу

Таблиця 1

Структурні компоненти здатності до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому середовищі

Компонент структури	Змістова характеристика компоненту
Технологічний	Здатність ефективно використовувати цифрові інструменти (Zoom, Google Meet, інтерактивні дошки) для професійної взаємодії
Мовленнєво-комунікативний	Уміння формулювати повідомлення відповідно до норм цифрової етики, використання мультимодальних форматів комунікації
Емоційно-психологічний	Розвинені навички цифрового емоційного інтелекту: емпатія, толерантність, підтримка в онлайн-спілкуванні
Етико-ціннісний	Усвідомлення значущості цифрової взаємодії для розвитку партнерських відносин, академічної доброчесності, колегіальності
Організаційно-рефлексивний	Здатність до саморегуляції в комунікації, планування та аналіз ефективності професійної взаємодії в цифровому просторі

з використанням цифрових засобів і платформ. Досліджувана здатність охоплює когнітивний аспект (знання цифрових інструментів та сервісів для комунікації), операційно-технологічний аспект (вміння застосовувати цифрові інструменти відповідно до цілей педагогічної взаємодії), етико-ціннісний аспект (дотримання норм академічної доброчесності, цифрового етикету, захисту персональних даних), соціально-комунікативний аспект (емпатійність, партнерська позиція, готовність до співпраці у цифровому середовищі).

Отримані результати наукового пошуку уможливили визначення структури здатності до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому середовищі, яку представлено у табл. 1.

Таким чином, розвиток здатності до комунікативної взаємодії педагогів у контексті цифровізації освіти постає не як ізольований процес опанування технічних інструментів, а як комплексна трансформація професійної діяльності, що зумовлена низкою взаємопов'язаних передумов. Умовно їх можна класифікувати як зовнішні (системні) та внутрішні (індивідуально-професійні), що, у свою чергу, визначають глибину, динаміку та сталість змін у сфері педагогічної взаємодії у цифровому середовищі.

До зовнішніх (системних) передумов належать загальні тенденції цифрової трансформації освіти, що проявляються в стратегічних документах національного та міжнародного рівнів. Зокрема, у «Цифровій трансформації освіти і науки України» [2] проголошується необхідність впровадження цифрових рішень, які забезпечують відкритість, прозорість, інклюзивність та ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу. Універсальні цифрові сервіси, платформи дистанційного навчання, хмарні технології, мобільні додатки для зворотного зв'язку та електронного оцінювання створюють інфраструктурні можливості для якісної педагогічної взаємодії. Водночас, важливу роль відіграють організаційно-методичні умови на рівні закладів освіти, серед яких: наявність цифрової стратегії закладу, підтримка ІКТ-ініціатив, забезпечення педагогів обладнанням і доступом до цифрових ресурсів, розвиток корпоративної культури відкритості та цифрової взаємодії. Саме за таких умов цифрова компетентність педагогів виходить за межі суто функціонального інструментарію і перетворюється на стійку професійну якість.

До внутрішніх (індивідуально-професійних) передумов належать насамперед сформованість мотиваційної установки педагога на постійний саморозвиток у цифровому середовищі, його здатність до самостійного освоєння цифрових інновацій, а також рефлексивна готовність до змін у звичних моделях педагогічної взаємодії. Крім того, необхідною передумовою є інтеграція цифрової комунікації в усі види професійної діяльності педагога – від планування освітнього процесу до взаємодії зі всіма його учасниками, участі в педагогічних консиліумах, науково-методичних об'єднаннях, мережевих професійних обмінах. Таким чином, здатність педагога до комунікативної взаємодії в цифровому середовищі набуває статусу наскрізної, що пронизує всі рівні професійної діяльності та є важливим чинником забезпечення якості освіти.

Отже, передумови розвитку у педагогів здатності до комунікативної взаємодії в цифровому середовищі охоплюють широкий спектр впливів – від державної освітньої політики до особистісних установок педагога, що в сукупності забезпечують становлення якісно нового формату педагогічної діяльності. Усвідомлення цих передумов є ключовим кроком до побудови ефективної стратегії розвитку цифрової культури в освітньому середовищі.

Таким чином, проведена робота дозволила сформулювати наступні **висновки.** Інноваційна трансформація комунікативної взаємодії педагогів у цифровому просторі освіти є системним процесом, що охоплює зміну функціональних, ціннісних і технологічних аспектів професійного спілкування. Здатність до комунікативної взаємодії постає як ключова складова цифрової компетентності педагога, що включає технологічний, етико-ціннісний, емоційно-психологічний, мовленнєво-комунікативний та організаційно-рефлексивний компоненти. Визначено, що розвиток досліджуваної здатності

залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників, зокрема від стану цифрової освітньої інфраструктури, наявності системної підтримки професійного розвитку та особистісної готовності педагогів до прийняття змін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клєба А.І. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, Т. 2. С. 24-27. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.4

2. МОН України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya

3. Овчарук О. В. Інструменти ефективної комунікації учнів та вчителів у цифровому освітньому середовищі: результати онлайн-дослідження. *Нові технології навчання*. 2024. Вип. 98. С. 148–156. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742749/1/Овчарук%20стаття%20НТН%20148-156.pdf

4. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Проєкт. Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року/ Морзе Н.В. та ін. Київ: 2019, 53 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf

5. Северина Л., Здоровець О., Бєляєва О. Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLIV–XLV. С. 76-83.

6. Alawamleh M., Al-Twait L. M., Al-Saht G. R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2020. 11(2), P. 380–400. URL: https://doi.org/10.1108/aeds-06-2020-0131.

7. Cabanero J. E., Granil Ch. S., Caro R.V. The Emerging Concept of the Digital Pedagogy. *International Journal of Academic Pedagogical Research*. 2022. Vol. 6, Issue 4. P. 63-67. URL: https://www.researchgate.net/publication/366840820_The_Emerging_Concept_of_the_Digital_Pedagogy

8. Gierhart A. R. Digital pedagogy in dialogue: Student teaching during COVID-19. *Journal of Pedagogical Research*. 2023. Vol. 7, Issue 1. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1381360.pdf

9. Haleem A., Javaid M., Qadri M., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers.* 2022. Vol. 3. P. 275-285. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137/

10. Lukianova L., Ovcharuk O. Information Literacy and Digital Inclusion: Challenges of the Modern Information Educational Environment in Ukraine. From Digital Divide to Digital Inclusion. *Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore. 2023. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4_25.

11. Lundtofte T. E., Grønning A. Making sense of digital communication between students, parents, and school leaders. *SAGE Journals*. 2024. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20436106241255663

12. Seng Chee Tan, Voogt J., Tan L. Introduction to digital pedagogy: a proposed framework for design. *Pedagogies*. 2024. Vol. 19. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1554480X.2024.2396944#d1e159

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГІРНИЦТВО» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS MAJORING IN MINING WHILE STUDYING ENGLISH

УДК 378.811.111 : 622
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.34

Ковальчук І.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної
та прикладної лінгвістики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Гайдай І.О.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічних
технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Шадура В.А.,
ст. викладач кафедри теоретичної
та прикладної лінгвістики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Задоєнко О.І.,
асистент кафедри педагогічних
технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки закладів вищої освіти – особливості формування професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Гірництво» під час вивчення англійської мови.

Зокрема, розкривається сутність таких понять як професійно-комунікативна компетентність, що визначається як складне інтегративне утворення, що являє собою сукупність професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, яке забезпечує успішне спілкування у професійній сфері.

Висвітлюються основні завдання вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів 3-го курсу Державного університету «Житомирська політехніка» зі спеціальності «Гірництво» серед яких: оволодіння знаннями та вміннями, що у подальшому навчанні дозволять на високому рівні здійснювати переклад неадаптованої літератури; вивчення нового лексико-граматичного матеріалу, необхідного для ділового спілкування; розвиток соціокультурної компетентності; набуття навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності; одержання новітньої фахової інформації через іноземні джерела; користування усним монологічним та діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної та загальноекономічної літератури рідною та іноземною мовами.

Окреслено структуру (тематичний план) навчальної дисципліни, яка складається з 4 лексичних модулів, а саме: The Structure of the Earth; Changes of Rocks; What is Land Surveying; Mine Managers.

Зазначено теми з курсу англійської мови для майбутніх фахівців з гірництва які доцільно включити у вивчення: The Structure of the Earth / Будова Землі; Changes of Rocks / Зміни гірських порід; Rocks Types / Типи гірських порід; Minerals: Types and Properties / Мінерали: види та властивості; What is Land Surveying / Що таке землевпорядкування; Open-Cast Mining / Відкрита розробка корисних копалин; Underground Mining / Підземна розробка; Mine Managers / Керівники; Environmental Geology / Екологічна геологія; My Future Profession / Моя майбутня професія.

Проаналізовано навчальний посібник «English for Mining Engineers» призначений для аудиторної та самостійної роботи здобувачів вищої освіти, які навчаються за напрямом «Гірництво» за спеціальностями «Розробка родовищ та видобування корисних копалин», «Маркшейдерська справа» та підручник «Career Paths: Natural Resources II – Mining» авторів Вірджинії Еванс, Дженні Дулі та Кеннета Роджерса.

Ключові слова: *компетентність, професійно-комунікативна компетентність, англійська мова, гірництво, заклади вищої освіти.*

The article is devoted to one of the urgent problems of training higher education institutions – features of professional-communicative competence formation of higher education applicants in the specialty «Mining» during study of English.

In particular, the essence of such concepts as professional-communicative competence is revealed, which is defined as a complex integrative formation, which is a set of professional-communicative knowledge, skills and abilities, professionally important qualities, which ensures successful communication in the professional sphere.

The main tasks of studying the academic discipline «Foreign Language in a Professional Direction» for 3rd year students of the State University «Zhytomyr Polytechnic» in the specialty «Mining» are highlighted: mastering knowledge and skills that in further studies will allow to translate unadapted literature at a high level; studying new lexical and grammatical material necessary for business communication; development of socio-cultural competence; acquisition of practical foreign language skills in various types of speech activity; obtaining the latest professional information through foreign sources; using oral monologue and dialogical speech within the framework of everyday, socio-political and general economic literature in the native and foreign languages.

The structure (thematic plan) of the academic discipline is outlined, which consists of 4 lexical modules, namely: The Structure of the Earth; Changes of Rocks; What is Land Surveying; Mine Managers.

The topics of the English course for future mining specialists are indicated, which it is advisable to include as follows: The Structure of the Earth; Changes of Rocks; Rocks Types; Minerals: Typesand Properties; What is Land Surveying; Open-Cast Mining; Underground Mining; Mine Managers; Environmental Geology; My Future Profession.

The study guide «English for Mining Engineers» is designed for classroom and independent work of higher education students studying in the field of «Mining» in the specialties «Development of deposits and extraction of minerals», «Surveying» and the textbook «Career Paths: Natural Resources II – Mining» by Virginia Evans, Jenny Dooley and Kenneth Rogers.

Key words: *competence, professional-communicative competence, English language, mining, higher education establishments.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування професійно-комунікативних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця зі спеціальності "Гірництво" перебуває в полі зору як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку вміння спілкуватись, а також появу кількох навчальних посібників, багато питань цієї проблеми ще не набули належного обґрунтування й однозначного вирішення [5, с. 23-31].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти гірничої та геологічної вищої освіти досліджено Є. Нестєровим, В. Гулій, О. Дерев'янко, О. Ларіоновою, В. Манюком, В. Михайловим, Н. Павлунем, Т. Письменковою, О. Плотніковим та ін.

Згадані праці порушують окремі питання підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Водночас проблема модернізації професійної підготовки майбутніх геологів на бакалаврському рівні, означена як пріоритетний напрямок її розвитку, залишається недостатньо розробленою.

Дослідження підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Гірництво» з англійської мови в Україні проводили кілька науковців та освітніх установ. Серед них – Л. Бердник, Т. Введенська, О. Нестерова, В. Бондаренко, В. Почепов, В. Лапко, П. Воробієнко, Г. Кузнєцова, І. Сахневич, О. Мельник та ін.

Відтак Л. Бердник, Т. Веденська та О. Нестерова розробили практикум з розвитку навичок перекладу в галузі гірництва. У ньому представлено близько 400 англомовних термінів з гірництва та геології з перекладом українською та російською мовами, тематичні фрази трьома мовами, навчально-тренувальні вправи для подолання термінологічних та лексико-граматичних труднощів перекладу текстів гірничого профілю, а також англомовні тексти для читання, перекладу та анотування. Практикум складається з чотирьох частин і призначений для самоконтролю студентами знань з дисципліни «Переклад в галузі гірництва». Він також може бути використаний як довідник з термінології та лексико-граматичних труднощів перекладу фахівцями-науковцями та знавцями англійської мови, які прагнуть ознайомитися з особливостями галузевого перекладу та вдосконалити відповідні навички перекладу [1].

У свою чергу колектив авторів у складі В. Бондаренко, В. Почепов, В. Лапко розглядають підготовку гірничих інженерів в умовах сучасного ринку праці. Автори наголошують на необхідності підготовки фахівців, які володіють сучасними інформаційними технологіями, основами менеджменту у виробничій сфері, маркетингу інноваційної продукції та розумінням професійної іноземної мови. Сучасні гірничі інженери повинні володіти сучасними навичками керування гірничим підприємством та спеціальною поглибленою підготовкою з використанням тісної інтеграції наукової та інноваційної діяльності. Для вирішення цього питання колектив кафедри працює за трьома основними напрямками підготовки висококваліфікованих фахівців, одним з яких є розширення спеціалізацій навчання студентів при підготовці майбутніх гірничих інженерів [3, с. 46].

С. Бойко, О. Волкова, С. Мойсеєнко аналізують шляхи формування мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання. Автори аналізують досвід кількох українських університетів та надають рекомендації щодо покращення викладання англійської мови для спеціальних цілей. Зокрема, розглядаються методи підвищення мотивації студентів, використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання, а також адаптація навчальних матеріалів до потреб студентів технічних спеціальностей [2, с. 16].

П. Воробієнко та Г. Кузнєцова узагальнюють досвід впровадження системи оволодіння англійською мовою в Одеській національній академії зв'язку. Автори описують створення англомовного середовища, викладання англійської мови і фахових предметів на високому рівні, забезпечення повним набором навчальної літератури, стимулювання викладачів і студентів. Зокрема, англомовне середовище створювалося не лише за рахунок викладання англійської мови професійного спрямування, а й усіх предметів англійською мовою, мало комплектних груп, активної участі викладачів і студентів в організації міжнародних заходів, проведення студентських конференцій, конкурсів, хакатонів тощо, участі у програмах мобільності студентів та подвійних дипломів. Високий рівень викладання забезпечувався створенням якісного колективу викладачів за рахунок їх попередньої дворічної підготовки і залученням викладачів – носіїв англійської мови. Методичне забезпечення навчального процесу створювалося викладачами з використання сучасних зарубіжних методик. Використовувались усі види стимулювання викладачів і студентів: моральне, соціальне й матеріальне. Також підкреслено необхідність вивчати і розвивати українську мову [4, с. 13].

І. Сахневич, О. Мельник вивчають застосування проєктної діяльності та медіа освітніх засобів на заняттях з англійської мови професійного спрямування у вищих технічних навчальних закладах. Автори висвітлюють історичні аспекти і реалії сьогодення щодо викладання англійської мови для спеціальних цілей, узагальнюють педагогічні ідеї та досвід провідних науковців, систематизують базові поняття з проблеми. Їх дослідження підкреслюють важливість курсу англійської мови для спеціальних цілей як важливого підґрунтя

теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців до виконання їхніх функціональних обов'язків цією мовою. Практичний досвід імплементації курсів англійської мови для спеціальних цілей через їх зв'язок з майбутньою професійною діяльністю засвідчив посилення у студентів мотивації та налаштованості на безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення з вивчення мови [12, с. 124].

Зазначені праці свідчать про різноманітні підходи до підготовки студентів спеціальності «Гірництво» з англійської мови, включаючи розвиток навичок перекладу, інтеграцію англійської мови в професійну підготовку, використання сучасних методик викладання та стимулювання мотивації студентів. Вони також підкреслюють важливість створення англомовного середовища та використання проектної діяльності для підвищення ефективності навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сформулюємо напрями, що становлять основу для подальших емпіричних досліджень, розробки навчальних програм, методичних матеріалів і вдосконалення педагогічних технологій у професійній підготовці гірничих фахівців:

1) не розроблено цілісної педагогічної моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців гірничого профілю під час вивчення англійської мови;

2) недостатньо вивчено механізми інтеграції професійного змісту спеціальності «Гірництво» з англомовною підготовкою**,** зокрема під час опрацювання спеціальної термінології, текстів, проєктів;

3) не досліджено в повному обсязі питання співпраці викладачів мов і спеціальних дисциплін**,** а також необхідність їх спільної участі у створенні навчально-методичного забезпечення;

4) відсутні чіткі, узгоджені критерії та інструменти оцінювання рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів спеціальності «Гірництво».

Мета статті – розкрити зміст поняття «професійно-комунікативна компетентність» та дослідити особливості її формування для здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Гірництво» під час вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Науки про Землю посідають важливе місце в переліку природничих наук, і є не лише джерелом знань про навколишнє середовище, а й безпосередньо впливають на технічний прогрес та економічний розвиток будь-якої країни.

На нашу думку, професійно-комунікативна підготовка майбутнього геолога має передбачати не лише засвоєння теоретичних знань, формування практичних навичок, умінь (як складових компетентності), необхідних для успішного ведення професійної діяльності, але й набуття майбутнім геологом досвіду роботи в команді, навичок прийняття рішень в складних та неоднозначних ситуаціях, уміння працювати в умовах «неповної інформації», бути готовим самостійно підвищувати власну кваліфікацію тощо.

Вирішення окресленої проблеми стає можливим за умови зміни підходу до вибору педагогічних технологій та методів навчання, які використовуються в професійній підготовці майбутніх геологів [8].

Зважаючи на вимоги стандартів вищої освіти та освітньо-професійних програм щодо технічних спеціальностей в цілому, і гірничої зокрема, в яких компетентностями передбачено формування у здобувачів знань і вмінь з вирішення складних фахових завдань, необхідно спрямовувати їх математичну підготовку на вирішення задач прикладного та інноваційного характеру. Для спеціальності «Гірництво» та її спеціалізацій суттєвим є системне пропедевтичне навчально-математичне поєднання вивчення вищої математики з вимогами до засвоєння освітніх компонентів циклу професійної підготовки [9, с. 70]. Не менш важливою для майбутніх геологів є професійно-комунікативна підготовка з іноземних мов, яка акумулює професійні знання зі знаннями іноземних мов, зокрема англійської. Таким чином, дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» потребує глибокого осмислення та засвоєння і підтверджує актуальність зазначеної нами проблеми.

Отже, давайте більш детально розглянемо поняття професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з гірництва.

Вітчизняні науковці визначили основні характеристики фахівця, якого можна назвати компетентним у професійно-комунікативному плані, зокрема такі:

1) здатність виконувати поставлені завдання, дотримуючись при цьому найбільш ефективних шляхів їх вирішення;

2) прихильність до обраної професії, сформованість мотивації щодо професійної праці;

3) результативність професійної роботи;

4) засвоєння норм та еталонів професійної діяльності;

5) забезпечення постійного професійно-особистісного самовдосконалення;

6) наявність необхідного рівня знань і вмінь для результативної роботи, розвиненість умінь аналізувати та прогнозувати свій подальший професійний розвиток;

7) уміння налагоджувати комунікативний контакт із колегами;

8) готовність до постійного накопичення професійного досвіду, його збагачення за допомогою участі в різних видах творчої фахової діяльності;

9) уміння об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки [7, с. 80].

Отже, ми бачимо, що у понятті «професійно-комунікативна компетентність» відображена готовність особистості до певного типу спільних переживань та дій із колегами та підлеглими.

Е. Манжос визначає професійно-комунікативну компетентність як інтегративну сукупність якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання та передавання інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію та перетворення інформації в знання [10, с. 130].

Зі свого боку, О. Шломенко визначає професійно-комунікативну компетентність фахівця як інтегроване утворення, що дає змогу організовувати людині свідому діалогічну взаємодію в процесі професійного спілкування з окремими людьми чи групами співпрацівників, яке забезпечує підтримку цієї взаємодії у звичайних та екстремальних ситуаціях. Важливими характерними ознаками професійно-комунікативної компетентності є також сформованість в особистості вмінь розуміти мотиви та стилі ділової поведінки інших учасників ділового спілкування, досягати поставлених цілей за допомогою вибору найбільш ефективних шляхів реалізації комунікації, використовувати різні прийоми й технології здійснення комунікативних актів [15, с. 189].

Більшість науковців погоджуються з положенням Т. Симоненко, що поняття "професійно-комунікативна компетентність" є вужчим, ніж "професійна компетентність", оскільки критерії професійної діяльності майбутнього фахівця зумовлюють наявність в адресанта мовлення низки комунікативних умінь, що можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності [13, с. 39].

Інші вчені визначають професійно-комунікативну компетентність як *професійно-особистісну характеристику фахівця*, яка передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації в іншомовному професійному та соціокультурному середовищі [11, с. 18]; *складну інтегративну професійно важливу якість особистості*, яка виявляється в здатності й готовності встановлювати, підтримувати та розвивати ефективну міжособистісну взаємодію в різноманітних ситуаціях професійного спілкування [7, с. 64]; *особистісне утворення*, що включає комплекс комунікативних знань, навичок, умінь, якостей, які дають змогу здійснювати ефективне спілкування в професійній сфері, реалізовувати постійне самовдосконалення й самоосвіту; *особистісну властивість*, що охоплює його мотиви й потреби в професійній комунікативній сфері, професійні комунікативні знання, уміння, навички та комунікативний досвід, необхідні для забезпечення ефективності професійної діяльності [6, с. 118].

Показником рівня розвитку професійно-комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі гірництва є успішність реалізації основних функцій міжособистісної взаємодії: комунікаційної (обмін інформацією); перцептивної (взаємосприйняття, взаємооцінювання та рефлексія між партнерами у спілкуванні); інтерактивної (взаємодія партнерів в спілкуванні) і власних цілей у спілкуванні [7, с. 70-72].

Отже, на основі аналізу низки поглядів і підходів щодо визначення сутності поняття ***«професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця з гірництва»,*** його змістового наповнення, основних ознак і застосування ми розуміємо *професійно-комунікативну компетентність майбутнього геолога як складне інтегративне утворення, що являє собою сукупність професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, яке забезпечує успішне спілкування у професійній сфері.*

Метою навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів 3-го курсу Державного університету «Житомирська політехніка» зі спеціальності «Гірництво» є формування необхідної комунікативної спроможності у сферах ситуативного спілкування в усній і письмовій формах.

Завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

− оволодіння знаннями та вміннями, що у подальшому навчанні дозволять на високому рівні здійснювати переклад неадаптованої літератури;

− вивчення нового лексико-граматичного матеріалу, необхідного для ділового спілкування; розвиток соціокультурної компетентності;

− набуття навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності;

− одержання новітньої фахової інформації через іноземні джерела;

− користування усним монологічним та діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної та загальноекономічної літератури рідною та іноземною мовами.

Результатом вивчення дисципліни є набуття студентами таких компетентностей: *знання*: основну лексику в межах тематики, граматичний мінімум (в межах програми), основну термінологію з актуальних тем (при цьому вживаючи спеціальну лексику та термінологію в межах модулів); *уміння*: здійснювати переклад тематичних матеріалів англійською мовою та переклад українською мовою, читати та розуміти тексти англійською мовою, сприймати інформацію на слух, проводити обговорення, дискусії та презентацій з актуальних тем.

Структура (тематичний план) навчальної дисципліни складається з 4 лексичних модулів, а саме:

The Structure of the Earth; Changes of Rocks; What is Land Surveying; Mine Managers [14].

Розглянемо приблизну структуру курсу іноземної мови (англійської) за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців з гірництва. Зауважимо, що до розробки навчально-методичного забезпечення необхідно залучати не тільки фахівців з іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням (англійської), але й фахівцям з гірництва, зокрема , наприклад, гаранту та членам групи розробників освітньо-професійної програми «Гірництво». Орієнтовний курс англійської мови для майбутніх геологів може бути таким, що включає теми за спеціальністю, а також теми з граматики, базовий глосарій та список використаних джерел [16].

В курс англійської мови для майбутніх фахівців з гірництва доцільно включити так теми:

1. *The Structure of the Earth* / Будова Землі
2. *Changes of Rocks* / Зміни гірських порід
3. *Rocks Types* / Типи гірських порід
4. *Minerals: Types and Properties* / Мінерали: види та властивості
5. *What is Land Surveying* / Що таке землевпорядкування
6. *Open-Cast Mining* / Відкрита розробка корисних копалин
7. *Underground Mining* / Підземна розробка
8. *Mine Managers* / Керівники шахт
9. *Environmental Geology* / Екологічна геологія
10. *My Future Profession* / Моя майбутня професія

Навчальний посібник «English for Mining Engineers» призначений для аудиторної та самостійної роботи здобувачів вищої освіти, які навчаються за напрямом «Гірництво» за спеціальностями «Розробка родовищ та видобування корисних копалин», «Маркшейдерська справа». Він також є корисним для широкого кола осіб, які самостійно вивчають гірничу термінологію англійською мовою. Головною метою посібника є: підготовка студентів до читання професійно орієнтованої літератури; удосконалення навичок усного мовлення і формування навичок групового спілкування у формі дискусії із загальнодоступних та поглиблених професійних проблем у межах знань студентів зазначеної спеціальності; засвоєння необхідного лексичного мінімуму, який має сприяти здійсненню професійної комунікації та діяльності; розуміння основних проблем гірництва. Посібник дозволяє сформувати вміння, що необхідні для самостійної роботи з оригінальними професійно спрямованими англомовними джерелами [16].

Навчальний посібник розрахований на чотири семестри і складається з трьох розділів. Перший розділ «Basic Course» містить 10 уроків для аудиторного засвоєння та для індивідуального опрацювання. Уроки охоплюють актуальні теми сьогодення, пов'язані з розвитком, сучасним станом, проблемами та майбутнім гірничої промисловості. Другий розділ розроблено для закріплення граматичного матеріалу та третій розділ «Guide – Book to Geological Terms», містить глосарій гірничих термінів.

Уроки містять: нову лексику; тематичні тексти (переважно декілька взаємодоповнюючих текстів різного ступеня складності) чи діалоги; ряд практичних завдань для закріплення лексико-граматичних явищ; додаткові тексти для самостійної роботи; ситуації для обговорення під час аудиторних занять [16].

Розглянемо підручник колективу авторів у складі Вірджинії Еванс (VirginiaEvans), Дженні Дулі (JennyDooley) та Кеннета Роджерса(KennethRodgers) «CareerPath. NaturalResoursesII. Mining». У цьому підручнику окреслено такі теми:

1. *The Role of Mining in the World* / Роль гірничої справи у світі
2. *Non-metallic Ores* / Неметалеві руди
3. *Metallic Ores* / Металеві руди
4. *Ore Deposits* / Рудні родовища
5. *Basic Mining Actions* / Основні дії в гірництві
6. *Types of Surface Mining* / Види поверхневого видобутку
7. *Types of Subsurface Mining* / Види підземного видобутку
8. *The Surface Plant* / Поверхневий комбайн
9. *The Crew* / Екіпаж (Команда)
10. *Hand Tools* / Ручні інструменти
11. *Basic Gear* / Основне спорядження
12. *Describing Places in a Mine* / Опис місць у шахті
13. *Numbers 1: Volume/Weights* / Величини 1: Об'єм/Вага
14. *Numbers 2: Distance/Depth* / Величини 2: Відстань/Глибина
15. *Numbers 3: Math Symbols* / Величини 3: Математичні символи
16. *Glossary* / Глосарій

Розглянемо підручник «Career Paths: Natural Resources II – Mining» авторів Вірджинії Еванс, Дженні Дулі та Кеннета Роджерса детальніше. Цей підручник є сучасним навчальним ресурсом, призначеним для студентів і фахівців гірничої галузі, які прагнуть покращити свої навички спілкування англійською мовою в професійному середовищі [17].

Підручник забезпечує рівень володіння мовою від A1 до B1, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR). За структурою він поділений на модулі, кожен з яких охоплює ключові аспекти гірничої справи. *Мета:* розвиток чотирьох основних мовних навичок – читання, аудіювання, говоріння та письма – з акцентом на професійну лексику та ситуації. Зміст модулів полягає в тому, що кожен модуль присвячений

окремій темі, що відображає реальні аспекти гірничої промисловості зокрема:

–типи руд: вивчення різновидів корисних копалин та їх характеристик;

–методи розвідки: ознайомлення з техніками пошуку та оцінки родовищ;

–технології видобутку: аналіз сучасних методів добування ресурсів;

–вплив на довкілля: обговорення екологічних аспектів гірничої діяльності;

–промислова безпека: розгляд стандартів та практик забезпечення безпеки на виробництві [17].

Особливості підручника є реалістичні тексти для читання, зокрема матеріали, що відображають справжні ситуації у гірничій галузі; професійні діалоги **–** сценарії спілкування між фахівцями, що сприяють розвитку мовленнєвих навичок. Підручник містить 45 вправ для перевірки розуміння прочитаного та прослуханого матеріалу, словниковий запасу понад 400 термінів і фраз, специфічних для гірничої справи. Для розвитку навичок говоріння та письма у підручнику є керовані вправи для розвитку продуктивних мовних навичок. Наприкінці є глосарій **–** повний словник термінів і фраз для зручного повторення та закріплення матеріалу.

Додатковими ресурсами підручника є аудіоматеріали: записи у британському та американському варіантах англійської мови для розвитку навичок аудіювання, цифровий додаток (Digibook): електронна версія підручника з інтерактивними вправами, аудіо- та відеоматеріалами, книга для вчителя: містить відповіді до вправ та сценарії аудіо записів для ефективного проведення занять [17].

Зазначимо, що один із авторів підручника – Кеннет Роджерс – ліцензований гірничий інженер з понад 35-річним досвідом у галузі. Його професійна діяльність охоплює управління екологічними відділами енергетичних та гірничих компаній, реалізацію проєктів з управління відходами, рекультивації земель та дослідження ґрунтових вод.

Отже, підручник «Career Paths: Natural Resources II – Mining» є цінним ресурсом для тих, хто прагне поєднати вивчення англійської мови з професійною підготовкою у сфері гірничої справи. Його структурований підхід, актуальний зміст та додаткові матеріали сприяють ефективному навчанню та розвитку необхідних мовних навичок у професійному контексті.

Висновки. Отже, аналіз сучасної теорії та методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування комунікативних навичок з англійської мови у здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Гірництво».

Підкреслено роль навчально-методичного забезпечення у розвитку професійно-комунікативної іншомовної компетентності фахівця з гірництва. Зокрема проаналізовано навчальних посібник, створений колективом Житомирського державного технологічного університету (нині – Державний університет «Житомирська політехніка») та автентичний підручник з англійської мови за напрямком підготовки «Гірництво». На основі результатів проведеного аналізу виокремлено актуальні теми, які сприяють розвитку комунікативних навичок з англійської мови у майбутніх геологів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшої розширення потребує розробка навчально-методичного забезпечення з вивчення англійської мови за спеціальністю «Гірництво» як інструменту формування професійно-комунікативної компетеностності майбутніх фахівців-геологів закладах вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бердник Л.В., Введенська Т.Ю., Нестерова О.Ю. Англійська мова: практикум з розвитку навичок перекладу в галузі гірництва. Дніпро: Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», 2021. 153 с.

2. Бойко С.О., Волкова О.А., Мойсеєнко С.М. Шляхи формування мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 83. С. 15-18.

3. Бондаренко В.І., Почепов В.М., Лапко В.В. Підготовка гірничих інженерів в сучасних умовах ринку праці. Матеріали конференції «Підготовка гірничих інженерів в сучасних умовах ринку праці», 11–12 квітня 2013 р. Дніпро: Національний гірничий університет, 2013. С. 46–49.

4. Воробієнко П., Кузнєцова Г. Особливості викладання англійської мови на технічних факультетах у сучасних умовах. Наука і освіта. 2024. №2. С. 12–18. DOI: 10.24195/2414-4665-2024-2-2

5. Єжижанська Т. С. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Культура і соціальні комунікації. 2012. Вип. 3. С. 23-31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaksk_2012_3_5. (дата звернення: 12.05.2025)

6. Калинюк Н.В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна і фахова проблема Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки, 2013. №3, с. 118.

7. Ковальчук І.С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Дис… канд.пед.наук. Житомир. 2018. 142 с.

8. Кузько М.С. Професійна підготовка майбутніх геологів на бакалаврському рівні із застосуванням ситуативного моделювання. Дис… канд.пед.наук. НАПН України, Ін-т вищої освіти. Київ. 2019. 282 с.

9. Максимов І.І., Ковальчук Т.М., Ковальчук В.А. Особливості підготовки здобувачів спеціальності «Гірництво» через систему професійно-орієнтованих математичних задач. Вісник Криворізького національного університету. Технічні науки. 2011. Вип. 53, с. 70-76.

10. Манжос Е.О. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. Випуск LXXI, том 1, с. 130.

11. Маслак Л.П. Інтегрований підхід в формуванні готовності курсантів вищого військового навчального закладу до міжкультурної комунікації. Теорія та методика викладання філологічних дисциплін: [наук.-метод. матеріали]. Житомир: ЖВІРЕ, с. 18.

12. Сахневич І.А., Мельник О.А. Застосування проектної діяльності та медіаосвітніх засобів на заняттях з англійської мови професійного спрямування у вищих технічних навчальних закладах. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2020. Вип. 1(169). С. 123–128.

13. Симоненко Т.В. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Українська мова і література в школі. 2006. № 6, с. 39.

14. Суховецька С.В., Герасимчук Ю.П. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 184 «Гірництво» освітньо-професійна програма «Управління земельними і водними ресурсами» (Протокол №8 засідання кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки від 26 серпня 2024р., протокол № 7 Вченої ради факультету педагогічних технологій та освіти впродовж життя від 27 серпня 2024 р.). Житомирська політехніка, 2024, 41 ст.

15. Шломенко О.Б. Структурні компоненти професійно-комунікативної компетентності фахівців економічного профілю. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи». 2011. Вип. 36, с. 189.

16. English for Mining Engineers: навч. посібник для студентів гірничо-екологічного факультету / укл.: С.В. Суховецька, С.Г. Кур'ята, Н.І. Крушинська, О.С. Ларіна, Л.Л. Отдєльнова. Житомир. 2016. 132 с.

17. Evans V., Dooley J., Rodgers K. Career Path. Natural Resourses II. Mining. Liberty House, Greenham Business Park, Newbury, UK, Express Publising, 2014. 121 p.

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

TRAINING OF ENGINEERING SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION: PROSPECTS AND CHALLENGES

УДК 355.02:378.046.4:004
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.35

Козяр М.М.,
докт. пед. наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Романишина О.Я.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені В. Гнатюка

Маланюк Н.М.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри вищої математики, математичного моделювання та фізики
Навчально-наукового інституту інформаційних технологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій

У статті висвітлено специфіку підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей в умовах зміни парадигми військової освіти та переорієнтації на цифровізацію. Проаналізовано потенціал платформних рішень та цифрових навчальних середовищ. Узагальнено, що підготовка фахівців інженерних військ в умовах цифровізації є стратегічно важливим завданням. Її практична реалізація повинна базуватись на ідеях системного підходу. Подолання викликів цифровізації апелює до синергетичної взаємодії закладів військової освіти, Міністерства оборони України та суспільства загалом й вимагає державної підтримки та постійного вдосконалення методик навчання. Конкретизовано переваги (можливості застосування різноманітних симуляторів (новітніх зразків озброєння, інженерних машин, засобів військової інженерної діяльності тощо) та віртуальної реальності для моделювання бойових ситуацій та інженерних задач в умовах освітнього процесу; забезпечення скорочення часових витрат на оцінювання рівня підготовленості курсантів шляхом автоматизації процесів навчання через застосування інтелектуальних навчальних платформ та адаптивних програм; інтегрування в професійну підготовку майбутніх військових інженерів технологій великих даних (Big Data) та потенціалу штучного інтелекту, що дають змогу аналізувати тактичні ситуації з різними варіантами розгортання бойової обстановки та приймати рішення в «реальному часі»; збагачення вмінь використовувати безпілотні системи та елементи кіберзахисту, які є невід'ємними елементами сучасного військового інженерного забезпечення та ін.) та виклики (оновлення змісту освітніх стандартів та адаптація навчальних програм до можливостей цифрових технологій; технологічне забезпечення впровадження цифрових інновацій вимагає суттєвих матеріальних ресурсів; розроблені платформи та застосунки для навчання курсантів часто є об'єктами для кібератак; виникає необхідність системного підвищення кваліфікації викладачів та інструкторів, здатних ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі процесі) цифровізації у підготовці майбутніх військових інженерів.

Ключові слова: *військова освіта, фахівці інженерних військ, підготовка, цифровізація, цифрове середовище, інформаційно-комунікаційні технології, інновації.*

The article highlights the specifics of training future specialists in engineering specialties in the context of a paradigm shift in military education and a reorientation to digitalization. The potential of platform solutions and digital learning environments is analyzed. It is summarized that the training of specialists in engineering troops in the context of digitalization is a strategically important task. Its practical implementation should be based on the ideas of a systemic approach. Overcoming the challenges of digitalization calls for synergistic interaction between military education institutions, the Ministry of Defense of Ukraine and society as a whole and requires state support and constant improvement of teaching methods. The advantages (the possibility of using various simulators (the latest models of weapons, engineering vehicles, military engineering equipment, etc.) and virtual reality for modeling combat situations and engineering tasks in the educational process; ensuring a reduction in time spent on assessing the level of preparedness of cadets by automating learning processes through the use of intelligent training platforms and adaptive programs; integrating Big Data technologies and the potential of artificial intelligence into the professional training of future military engineers, which allow analyzing tactical situations with different options for deploying a combat situation and making decisions in "real time"; enriching the skills to use unmanned systems and cyber defense elements, which are integral elements of modern military engineering support, etc.) and challenges (updating the content of educational standards and adapting curricula to the capabilities of digital technologies; technological support for the implementation of digital innovations requires significant material resources; Developed platforms and applications for training cadets are often targets for cyberattacks; there is a need for systematic training of teachers and instructors who are able to effectively use digital technologies in the educational process (the process of digitalization in the training of future military engineers).

Key words: *military education, engineering specialists, training, digitalisation, digital environment, information and communication technologies, innovations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В системі військової освіти цифровізація та трансформація методів навчання з опорою на інформаційно-комунікаційні нині є доконаним фактом. Популяризація цифрових технологій, доповненої реальності, аналізу великих даних уможливила автоматизацію низки рутинних педагогічних завдань у навчанні майбутніх фахівців інженерних військ. Особливої значущості цифровізація набула з початком повномасштабної російсько-української війни, коли виникли часові обмеження на підготовку військовослужбовців. До можливостей цифровізації відносять швидке оновлення контенту, аналіз освітньої статистики, тестовий контроль, автоматизований зворотний зв'язок тощо. Очевидно, що відбувається зміна і традиційних навчальних завдань: у цифровому

суспільстві завдання запам'ятовування, пошуку та зберігання інформації беруть на себе технічні пристрої, а курсантам потрібні вміння і навички вищого рівня – пов'язані з оцінкою, аналізом, синтезом інформації щодо бойової обстановки, створенням нового знання. Наскрізною лінією розвитку військової освіти, в тому числі того її аспекту, що стосується підготовки майбутніх фахівців інженерних військ, є цифрова трансформація, заснована на інтеграції цифрових технологій в усі складники педагогічного процесу: цілі, засоби, форми, методи, зміст, результати; взаємовідносини між учасниками освітнього процесу, що реалізуються в різних сценаріях (особистісному, груповому та просторовому).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування цифрових технологічних рішень у вищій освіті перебуває на вістрі наукових дискусій сучасних авторів. Так, Н. Бобро вважає цифровізацію одним з основних процесів модернізації та підвищення якості освіти [1]. Для впровадження можливостей цифрових технологій у підготовку військовослужбовців Д. Вітер, В. Оліферук та М. Мигун розробили доктринальне забезпечення розвитку системи військової освіти [2]. Водночас, знаходимо розгорнуте витлумачення теоретичних аспектів цифровізації вищої освіти (І. Каневська, Л. Приступа, Д. Говоруха [3]), засноване на врахуванні її викликів та завдань (О. Котуха, Ю. Коцан-Олинець [4]; Ю. Носенко [7]; Ю. Семеняко, І. Брюховецька, Є. Бохонько [9]). Сьогодні зміна парадигми військової освіти базується на положеннях згідно яких відбувається трансформація системи наукової та науково-технічної діяльності в системі Міністерства оборони України (Г. Красота-Мороз, С. Горбачевський, М. Полторак [5]).

В публікаціях В. Крикун та А. Прокопенко розглянуто концептуальні засади впливу цифрових технологічних рішень на структуру та організацію освітнього процесу у військових освітніх закладах, а також окреслено можливості цифрових технологій у розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління [6]. Тоді як О. Шкуренко та В. Крикун спрямували свої наукові розвідки на вирішення проблеми формування цифрової культури офіцерів оперативного рівня в умовах цифрової трансформації вищих військових навчальних закладів [10]. Проте проблема застосування рішень цифровізації у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ не знайшла належного відображення в науковій літературі, що актуалізує тему статті.

Метою статті є аналіз можливостей цифровізації як тренду розвитку військової освіти у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Події, що розгортаються на театрі бойових дій зумовлені, в тому числі, тотальною цифровізацією всіх сфер життя. Такі зміни у військовій діяльності диктують необхідність застосування нових підходів до підготовки фахівців інженерних військ. З погляду цифровізації військової освіти йдеться по використання інформаційних технологій, автоматизованих систем управління, робототехніки та кібербезпеки. Самі ці ключові складники є напрямами оновлення і модернізації військово-інженерної освіти.

Нині відбувається сутнісна трансформація суспільства. У процесі цифровізації суспільство та військова освіта перейшли від індустріального до постіндустріального (інформаційного) розвитку, в якому основним фактором прогресу стала інформація, а основним інструментом – цифрові технології. На основі аналізу досвіду впровадження цифрових технологій педагогів-дослідників у військову освіту Ю. Носенко дійшла висновку, що для впровадження даних технологій необхідно не тільки виявляти елементи освітнього процесу, що «вимагають комп'ютеризації», а й враховувати при цьому освітню специфіку предметної галузі для інформатизації навчально-тренувального процесу загалом [7].

Очевидно, що в умовах інформатизації військової освіти актуалізується потреба побудови інноваційного (інформаційного) освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей до професійної діяльності з врахуванням тих викликів, які диктує сучасна війна. Роль інноваційного освітнього середовища в умовах цифровізації обґрунтовується Н. Бобро [1], на думку якої в епоху стрімких змін у всіх сферах життєдіяльності людей на особливу увагу заслуговують питання оновлення змісту та якості освіти.

Вирішення цієї проблеми можливе за допомогою моделювання освітнього середовища, системотворчим компонентом якого стане формування принципово нової системи безперервної військово-інженерної освіти. В науковій педагогічній літературі створення такого середовища пов’язують з категорією «цифрове освітнє середовище» – «digital learning environment». Військові педагоги підкреслюють, що цифрове освітнє середовище (ЦОС) є сучасним етапом процесу цифровізації і може розумітися як відкрита сукупність цифрових технологій і систем, які призначені для вирішення різних завдань підготовки військовослужбовців [8].

Розробка та реалізація ЦОС в підготовці майбутніх фахівців інженерних військ включає широке впровадження засобів онлайн навчання, у тому числі відкритих навчальних онлайн-курсів, курсів з інтерактивною участю і відкритим доступом в мережі інтернет, а також використання хмарних технологій і додаткових технічних засобів, таких як пристрої віртуальної та доповненої реальності,

симулятори, тренажери тощо. Такий вектор цифровізації підготовки військовослужбовців забезпечить адаптивність навчання, що полягає у створенні освітнього простору, в якому комп'ютер використовується як основний навчальний інтерактивний пристрій.

Цифрове освітнє середовище дозволяє розширити можливості задоволення освітніх потреб курсантів. В контексті підготовки військових інженерів цифрове освітнє середовище повинно охоплювати сучасні інформаційні технології, які забезпечують занурення здобувачів в ситуативні завдання; засоби, що розширюють обізнаність військовослужбовців про сучасні методи ведення бою та забезпечення інженерної підтримки в умовах різних кліматичних та погодних умов; методи підготовки майбутніх фахівців інженерних військ до протидії кібератакам; сприяють розвитку вмінь курсантів використовувати безпілотні системи та елементи кіберзахисту. З точки зору технічної оснащеності, цифрове освітнє середовище має задовольняти вимоги інтерактивності, мобільності, відкритості, доступності та забезпечувати цифровими інструментами освітньої діяльності. Такий підхід до побудови освітнього середовища забезпечує викладачам та інструкторам можливості для організації навчально-тренувального процесу з урахуванням вимог ефективної комунікації, створення умов для реалізації командної роботи тощо.

Цифровізація професійної підготовки військових інженерів висуває на порядок денний низку викликів, з якими зіштовхуються викладачі та інструктори. Йдеться про адаптування навчальних програм, системне підвищення кваліфікації. Припускаємо, що окреслені виклики частково вирішуються за рахунок використання платформних рішень для створення цифрового освітнього середовища.

Поза як, цифрові платформи сприяють об'єднанню, на основі комплексного використання передових технічних та технологічних рішень, програмного забезпечення в єдиний інформаційний простір та забезпечують їх ефективне функціонування. Окремий інтерес в умовах цифрової трансформації військової освіти складають освітні платформи, які створюють єдиний інформаційний простір для віддаленого навчання користувачів, надаючи їм повний комплекс методичних матеріалів за вибраним курсом. Крім того, цифрові освітні платформи дозволяють здійснювати контроль отриманих знань і зробити висновки щодо результативності освоєння навчального матеріалу, як самому курсанту, й викладацько-інструкторському складу закладів військової освіти.

Основними завданнями цифрових платформ у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ є:

– можливість переглядати навчальні матеріали у зручний для курснатів час;

– систематичний контроль освітньої успішності здобувачів;

– цифровізація та оптимізація процесу підвищення кваліфікації викладацько-інструкторського складу;

– можливість використання технологій великих даних для аналізу курсантами тактичних ситуацій, організації конструктивного діалогу під час прийняття рішень та ін.

Використання цифрових платформ у військовій освіті має, як сильні, так та слабкі сторони. Сьогодні дослідники підкреслюють, що цифровізація навчання майбутніх фахівців інженерних спеціальностей вимагає суттєвих матеріальних затрат [8]. Разом з тим, цифрові платформи є важливим інструментом в організації навчання військових інженерів в умовах формування нової стратегії ведення війни. Їх функціонування сприяє відкритості, прозорості, достовірності даних, покращенню якості внутрішньовідомчої та міжвідомчої інформаційної взаємодії, покращенню якості підготовки фахівців.

Висновки. На основі аналізу наукової літературу та практики сучасної підготовки майбутніх військових інженерів доцільно підсумувати, що цифровізація відкриває нові можливості для підвищення ефективності навчання курсантів цієї військово-облікової спеціальності. Глобально йдеться про створення цифрових освітніх середовищ, що потребують використання певних платформних рішень. До переліку такого оновлення військової освіти доцільно віднести: можливості застосування різноманітних симуляторів (новітніх зразків озброєння, інженерних машин, засобів військової інженерної діяльності тощо) та віртуальної реальності для моделювання бойових ситуацій та інженерних задач в умовах освітнього процесу; забезпечення скорочення часових витрат на оцінювання рівня підготовленості курсантів шляхом автоматизації процесів навчання через застосування інтелектуальних навчальних платформ та адаптивних програм; інтегрування в професійну підготовку майбутніх військових інженерів технологій великих даних (Big Data) та потенціалу штучного інтелекту, що дають змогу аналізувати тактичні ситуації з різними варіантами розгортання бойової обстановки та приймати рішення в «реальному часі»; збагачення вмінь використовувати безпілотні системи та елементи кіберзахисту, які є невід'ємними елементами сучасного військового інженерного забезпечення.

Разом з тим, підготовка майбутніх військових інженерів в епоху цифровізації зіштовхується з низкою викликів, як-от: оновлення змісту освітніх стандартів та адаптація навчальних програм до можливостей цифрових технологій; технологічне

забезпечення впровадження цифрових інновацій вимагає суттєвих матеріальних ресурсів; розроблені платформи та застосунки для навчання курсантів часто є об'єктами для кібератак; виникає необхідність системного підвищення кваліфікації викладачів та інструкторів, здатних ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Підготовка фахівців інженерних військ в умовах цифровізації є стратегічно важливим завданням, досягнення якого повинно базуватись на ідеях системного підходу. Подолання викликів цифровізації, припускаємо, спирається на синергетичну взаємодію закладів військової освіти, Міністерства оборони України та суспільства загалом й вимагає державної підтримки та постійного вдосконалення методик навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобро Н. Цифровізація освіти: виклики та можливості у xxi столітті. *Молодий вчений*. 2024. № 5 (129). С. 46-50. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-5-129-8

2. Вітер Д., Оліферук В., Мигун М. Доктринальне забезпечення розвитку системи військової освіти: методичні рекомендації. К.: НУОУ, 2023. 128 с.

3. Каневська І. М., Приступа Л. М., Говоруха Д. О. Теоретичні аспекти цифровізації вищої освіти: проблеми і перспективи розвитку. Економіка та суспільство. 2023. Вип. 53. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-58

4. Котуха О. С., Коцан-Олинець Ю. Я. Цифровізація сучасної вищої освіти: виклики та завдання. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 11. С. 444–447. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-11/107

5. Красота-Мороз Г., Горбачевський С, Полторак М., Трансформація системи наукової та науково-технічної діяльності в системі Міністерства оборони України шляхом цифровізації. *Військова освіта*. 2020. №2 (46). С. 150-161. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/150-160.

6. Крикун В. Д., Прокопенко А. А. Розвиток професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління з використанням технологій дистанційного навчання. Інноваційна педагогіка. 2020. Випуск 24. Т. 1. 198-203. https://doi.org/10.32843/2663–6085/2020/24-1.38

7. Носенко Ю. Г. Сучасні цифрові виклики в системі військової освіти. Перспективи та інновації науки. 2024.№ 3 (37). С. 467-477.

8. Руснак І., Мірненко В., Оліферук В., Вітер Д. Інноваційна військова освіта: стан та перспективи розвитку. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2022. № 28. С. 238-250.

9. Семеняко Ю. Б., Брюховецька І. В., Бохонько Є. О. Цифровізація у вищій освіті: інституційні підходи до викладання та навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 182–186.

10. Шкуренко О. М., Крикун В. Д. Розвиток цифрової культури офіцерів оперативного рівня в умовах цифрової трансформації вищих військових навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № (215). С. 302-309. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-302-309

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE SPHERE OF LEISURE: THEORETICAL ASPECT

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

UDC 37.035:379.8]:303.01](045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.36

Baldyniuk O.D.,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

The article is devoted to the study of socio-pedagogical work in the field of leisure, which allows social workers not only to realize the importance of leisure in human life, but also to master specific knowledge, methods and technologies for organizing a meaningful, useful and emotionally rich leisure space. The concept of «leisure» is considered, which is defined as time free from work and study, which remains after solving various necessary cases. A theoretical analysis of the essence of socio-pedagogical work in the field of leisure is carried out, its main tasks, functions and significance in modern society are determined, and the potential of leisure activities as an important resource for socialization and personality development is outlined. In particular, the structure of leisure is analyzed, which includes: communication; sports and recreation activities, games and outdoor recreation; passive-reproductive and intellectual-cognitive activities; artistic, technical, natural science creativity; amateur activities of an applied nature and socially active activities. The following functions of leisure have been identified: socialization, information and education, creative development, communicative, recreational and hedonistic, value-orientation and educational. The main attention is focused on substantiating the importance of studying the academic discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure» for the formation of systemic knowledge and understanding of the basics of organizing work in the field of leisure in future social workers, designing and conducting various forms of organizing leisure, forming a fundamentally new approach to cultural and leisure activities. It is emphasized that during the study of the academic discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure» applicants master such soft skills as sociability, the ability to work in a team, skills in working with clients, the ability to solve problem situations, etc.

Key words: *leisure, leisure structure, leisure activity, leisure organization, leisure structure, social worker, social and pedagogical work.*

Стаття присвячена вивченню соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля, що дозволяє соціальним працівникам не тільки усвідомити значення дозвілля в житті людини, а й оволодіти конкретними знаннями, методами та технологіями організації змістовного, корисного та емоційно насиченого дозвіллєвого простору. Розглянуто поняття «дозвілля», яке визначається як вільний від роботи та навчання час, що залишається після вирішення різного роду необхідних справ. Здійснено теоретичний аналіз сутності соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля, визначено її основні завдання, функції та значення в сучасному соціумі, а також окреслено потенціал дозвіллєвої діяльності як важливого ресурсу соціалізації та розвитку особистості. Зокрема, проаналізовано структуру дозвілля, що включає в себе: спілкування; спортивно-оздоровчу діяльність, ігри та відпочинок на природі; пасивно-репродуктивну та інтелектуально-пізнавальну діяльності; художню, технічну, природничо-наукову творчість; аматорську діяльність прикладного характеру та суспільно активну діяльність. Визначено такі функції дозвілля, як: соціалізації, інформування та просвітництва, творчо розвивальну, комунікативну, рекреаційно-гедоністичну, ціннісно-орієнтаційну та виховну. Основна увага зосереджується на обґрунтуванні важливості вивчення навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» для формування у майбутніх соціальних працівників системних знань і розуміння основ організації роботи у сфері дозвілля, проектування та проведення різних форм організації дозвілля, формування принципово нового підходу до культурно-дозвіллєвої діяльності. Наголошується, що під час вивчення навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» здобувачі оволодівають такими навичками soft skills як комунікабельність, уміння працювати в команді, навички роботи з клієнтами, уміння вирішувати проблемні ситуації тощо.

Ключові слова: *дозвілля, структура дозвілля, дозвіллєва діяльність, організація дозвілля, структура дозвілля, соціальний працівник, соціально-педагогічна робота.*

Problem statement. In the modern world, leisure has ceased to be just a time for rest and entertainment. It has become a powerful resource for socialization, self-realization and spiritual development of the individual. It is in free time that values are most often formed, creativity is manifested, and human potential is revealed. Therefore, socio-pedagogical work in the field of leisure is gaining exceptional importance today – both in the education system and in ensuring the psychological well-being of the population. Studying the subject «Socio-pedagogical work in the field of leisure» allows future social workers not only to realize the importance of leisure in human life, but also to master specific knowledge, methods and technologies for organizing a meaningful, useful and emotionally rich leisure space. After all, leisure is not only rest, but also a powerful tool for education, development, prevention of deviations and support for socially vulnerable segments of the population.

Analysis of recent research and publications. Scientific research by foreign and domestic scientists indicates the relevance of leisure research among the population. In particular, research on cultural and leisure activities is presented by such famous foreign authors as J. Dumazedier, J. Kelly, S. Parker, J. Friedman, J. Shivers. Leisure as a component of free time is considered by domestic scientists V. Bilokon, A. Volovyk, V. Volovyk, I. Petrova, S. Kharchenko and others. The role of leisure activities in the process of socialization of children with disabilities and the disclosure of their creative potential is found in the studies of N. Ostanina. The features of the implementation of socio-pedagogical activities in the field of youth leisure are highlighted in the works of I. Beletska, G. Oliynyk, I. Petrova, N. Sushik. The use of animation as an innovative technology for organizing leisure time for student youth is presented in the works of T. Skoryk and A. Verbytska. The issue of the peculiarities of organizing leisure activities for the elderly is presented in the works of O. Malyshko, I. Petrova, B. Pangelova and N. Pangelova, etc.

The purpose of the article – to carry out a theoretical analysis of the essence of socio-pedagogical work in the field of leisure, to determine its main tasks, functions and significance in modern society, and to outline the potential of leisure activities as an important resource for socialization and personal development.

Presentation of the main material. In the modern scientific and practical sphere, the term «leisure» is usually used in three main meanings: 1) as part of free time; 2) as a type of non-working (free) activity with various variations; 3) as a state or psychological experience that a person experiences at a particular moment [3].

Let us consider how scientists consider «leisure» in their works. Foreign scientists believe that leisure comes from the Latin word «licere», which means «to be allowed», the French word «loisir» («free time») and the English word «leisure» («freedom of choice of actions») [1, p. 215]. Ukrainian researcher V. Volovyk interprets leisure as «the time that remains for a person after the implementation of all types of activities dictated by external expediency» [3].

V. Kremin considers the term «leisure» as «time free from work and study, remaining after solving various necessary tasks» [4]. The structure of leisure includes: «communication; sports and recreation activities, games and outdoor recreation; passive-reproductive or entertainment activities (walks, watching TV, listening to music); intellectual and cognitive activities of an active nature (reading, classes in clubs, attending electives); artistic, technical, natural science creativity; amateur activities of an applied nature (sewing, knitting, photography); socially active activities (volunteer activities within the framework of public movements, associations, organizations, charitable activities, mutual assistance)» [11, p. 7].

Leisure performs the following functions:
– «socialization;
– information and education;
– creative development;
– communicative;
– recreational and hedonistic;
– value-orientation;
– educational» [2, p. 56].

In this regard, socio-pedagogical work in the field of leisure is becoming an important area of activity for specialists who are called upon to promote the harmonious development of the individual, social integration and improvement of the quality of life.

The academic discipline «Social-pedagogical work in the field of leisure» is developed in accordance with the educational and professional program «Social Work» of the second (master's) level of higher education in the specialty 231 Social Work, field of knowledge 23 Social Work.

This elective component is offered to higher education students in the third semester of the second year. The course consists of 120 hours (4 ECTS credits). Of these, 20 hours are allocated to lectures and practical classes, and 80 hours are allocated to independent work and the completion of an individual educational and research task [6].

The goal of «Social and pedagogical work in the field of leisure» is to form in future social workers systemic knowledge and understanding of the basics of organizing work in the field of leisure, designing and conducting various forms of organizing leisure, and forming a fundamentally new approach to cultural and leisure activities.

The objective of the course is to familiarize students with such concepts as «leisure», «cultural and leisure activities»; to characterize the structure and functions of free time; to provide students with special knowledge of the theory of leisure practice, skills and abilities in the field of organizing leisure activities.

During the study of the academic discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure» the following competencies are formed:

– the ability to carry out socio-pedagogical patronage in the conditions of an educational institution, to promote the socialization of children and youth;

– the ability to analyze complex problems in the field of leisure activities, the main regulatory legal acts that regulate socio-pedagogical work in the field of leisure; to choose and apply tools for organizing cultural and leisure activities of the population in society.

An important place is given to the formation of soft skills:

– the ability to work in a team;
– the ability to solve problem situations;
– sociability;
– skills in working with clients.

During the study of this discipline, applicants must achieve the following learning outcomes:

– carry out social education of children and youth in conditions of different levels of the social environment;

– analyze complex problems in the field of leisure activities, the main regulatory legal acts that regulate socio-pedagogical work in the field of leisure; select and apply tools for organizing cultural and leisure activities of the population in society.

The first topic «Leisure as a branch of scientific knowledge» aims to familiarize higher education students with the purpose and main tasks of the academic discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure».

While studying this topic, students analyze the subject and tasks of leisure as an objective social necessity; the essence of free time and its structure; consider the specifics of leisure activities; determine the functions, principles and levels of leisure.

It is important to study the topic in which students become familiar with the main stages of the development of leisure as a socio-cultural phenomenon. In particular, they study the content of leisure during the primitive period, in the era of Antiquity and in the Middle Ages; carry out a comparative characteristic of domestic leisure and socio-cultural and national traditions of leisure of the peoples of the world in order to identify common features and differences in the formation of cultural and leisure practices.

In modern society, which is in conditions of dynamic changes and social challenges, the role of a social worker has significantly increased. One of the important areas of his activity is the organization of cultural and leisure activities aimed at the socialization of the individual, support of emotional well-being and the formation of a healthy social environment. Within the framework of studying the topic «Activities of a social worker as an organizer of cultural and leisure activities», higher education students consider issues related to the selectivity of the leisure organization program; principles of organizing leisure activities; functions of a social worker as an organizer of leisure.

Cultural and leisure activities are not just entertainment or recreation. They are a space for communication, self-expression, and acquiring new knowledge and skills. A social worker acts here not only as an organizer, but also as a mediator between the needs of the individual and the possibilities of the socio-cultural environment. He analyzes the interests of different population groups (children, youth, people with disabilities, the elderly) and creates conditions for their active participation in cultural life.

An important place is given to the consideration of regulatory and legal acts that regulate the socio-pedagogical work of a specialist in the field of leisure. Regulatory and legal acts regulate the issues of accessibility of cultural and leisure services for various categories of the population, protection of the rights of children, youth, persons with disabilities, as well as ensuring social integration and prevention of antisocial behavior.

The basic documents that create the basis for such work include the Constitution of Ukraine, the Laws of Ukraine «On Social Services» [9], «On Childhood Protection» [8], «On Social Work with Children and Youth» [10], and the «Code of Ethics for Social Work Specialists (Social Workers and Social Educators) of Ukraine» [7].

Special attention should be paid to international regulatory and legal documents ratified by Ukraine, in particular the UN Convention on the Rights of the Child [5], which provide general principles that professionals should adhere to in their practice.

Within the content module «Designing and organizing various forms of leisure with different age groups», students study the needs, interests, attitudes, and motives of leisure activities of different age categories. In particular, they consider the types, forms, principles, and methods of leisure for children and adolescents; the organization of leisure activities at school. An important place is given to understanding the conditions for the formation and development of a club association.

Considerable attention is paid to the specifics of leisure work with adults and the elderly. Thus, during lectures and practical classes, higher education students identify common and distinctive aspects of organizing leisure for adults and the elderly; they become familiar with types of leisure activities for adults (sports, hobbies, cultural events, travel) and for the elderly (literary circles, crafts, music, theater and film screenings, physical activity such as yoga, Pilates, walks, etc.).

According to the results of studying the discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure», future specialists in the social sphere must be able to identify the interests and needs of the population in various types of cultural and leisure activities, taking into account their specifics, age, gender, and education; involve children, adolescents, and adults in active cultural and leisure activities; model situations that contribute to the organization of socio-pedagogical complexes in an open social environment.

Studying this discipline contributes to the formation of professional competence of a specialist who must be able to create conditions for positive socialization of the individual, organize collective forms of leisure, and promote the development of the creative potential of citizens. Such training becomes especially relevant in conditions of war, crisis, and social isolation, when people need not only material, but also emotional, cultural, and spiritual support.

By applying various forms of work (theme evenings, creative workshops, festivals, interactive games, social events), the social worker will

contribute to the development of communication skills, strengthening interpersonal relationships and forming positive self-esteem in participants. He also performs a preventive function, helping to avoid social isolation, deviant behavior and emotional burnout.

Conclusions and further prospects in this direction. Thus, we can conclude that the discipline «Socio-pedagogical work in the field of leisure» is important in the structure of professional activity of social sphere specialists. It forms the ability to see a person not only as an object of assistance, but as a full-fledged participant in social life, capable of self-realization and interaction with others through the prism of meaningful leisure. And the actual activity of a social worker as an organizer of cultural and leisure activities requires a high level of professionalism, creative approach and empathy – qualities that form trust, support and social cohesion.

REFERENCES:

1. Балдинюк О. Д. Готовність майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи у сфері дозвілля з молоддю. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск LXXX. Том 1. 2017. С. 214-218.

2. Вдович С., Бабій І. Можливості дозвілля в естетичному вихованні студентської молоді. Суспільство та національні інтереси. 2024. № 6. С. 52-61.

3. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля: підручник /А. Воловик, В. Воловик. Харків : [б.в.], 1999. 332 с.

4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Конвенція про права дитини від 16.11.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

6. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота, 2024 URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/ОПП-Соціальна-робота-2024.pdf

7. Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України : наказ Міністерства України у справах молоді та спорту від 09.09.20051965. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05#Text

8. Про охорону дитинства: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 30, ст. 142. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

9. Про соціальні послуги: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 18, ст. 73. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

10. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 42, ст. 213. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text

11. Соціальна робота у сфері дозвілля: навчальний посібник / Укладач О. Д. Балдинюк. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 142 с.

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ЯК НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ

SOCIAL PREVENTION AS A DIRECTION OF PEDAGOGICAL WORK WITH MILITARY PERSONNEL

УДК 37.06:355.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.37

Береза Р.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Герус О.П.,
професор кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Годованський О.О.,
ст. викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Сьогодні Збройні Сили України з честю та незламною мужністю захищають суверенітет нашої держави. Наслідки російської агресії найбільш відчутні для наших воїнів-захисників, які мужньо боронять незалежність та територіальну цілісність України. Екстремальні умови ведення бойових дій з особливою гостротою підняли актуальність проблеми збереження психічного здоров'я військовослужбовців, необхідності надання їм психологічної допомоги та соціальної підтримки.

Закономірно, в суспільстві постала надважлива потреба щодо налагодження соціальної профілактики – дієвих заходів, які спрямовані покращити морально-психологічний стан військовослужбовців, посилити відчуття їх комфортного перебування у військовому колективі, зміцнити віру у себе та в справу захисту держави.

Зважаючи на це, проблема соціальної профілактики воїнів набуває особливо важливого значення в умовах сучасного військово-педагогічного процесу, а відтак, ставить перед офіцерами завдання, вирішення яких покликане гарантувати військовослужбовцеві гідні умови його професійної діяльності.

Безсумнівно, невпинний процес інтеграції Збройних Сил України у простір НАТО розвивається спільно з посиленням гуманізації військової служби. Тому, на наше переконання, центральне місце у ньому й надалі займатиме постать військовослужбовця, на яку й повинні бути скеровані основні педагогічні та навчально-виховні дії військових педагогів, науково-педагогічних працівників та офіцерів.

Саме тому, в цьому змісті проблема соціальної профілактики військовослужбовців зазнає нових викликів та потребує кардинальної перебудови багатьох підходів. Беручи до уваги основні принципи військового навчання та виховання, напрацьовані такими відомими українськими військовими педагогами та вченими, як В. Ягупов, Н. Замотаєва, О. Капінус, О. Бойко, М. Нещадим та цілим рядом інших, ми керуємось авторським підходом щодо пошуку нових засобів, методів та форм, які здатні ще більше збагатити сучасні військові навчально-виховні знання та практичні здобутки новим змістом, оригінальними підходами та новітніми рисами і особливостями, які відповідатимуть актуальним вимогам військової освіти.

Ключові слова: *соціальна профілактика, виховний процес, морально-психологічний стан, військове виховання, військовослужбовець, педагогічний метод, форми виховання, профілактичний засіб, поведінка, спілкування, офіцер-педагог, військовий педагог.*

Today, the Armed Forces of Ukraine are defending the sovereignty of our state with honor and unwavering courage. The consequences of Russian aggression are most acutely felt by our warrior-defenders who bravely fight for Ukraine's independence and territorial integrity. The extreme conditions of combat operations have brought the issue of preserving the mental health of military personnel to the forefront, highlighting the urgent need for psychological assistance and social support.

Naturally, a critical societal demand has emerged for the establishment of social prevention mechanisms – effective measures aimed at improving the moral and psychological well-being of service members, enhancing their sense of comfort within the military unit, and reinforcing their confidence in themselves and in their mission to defend the nation.

In this context, the issue of social prevention among soldiers has gained exceptional significance within the framework of the modern military-pedagogical process. Consequently, it imposes new responsibilities on officers, the resolution of which is intended to ensure decent conditions for the professional activity of military personnel.

Undoubtedly, the ongoing integration of the Armed Forces of Ukraine into the NATO sphere is evolving alongside the intensification of the humanization of military service. Therefore, in our view, the central focus should remain on the individual service member, toward whom the primary pedagogical and educational efforts of military educators, academic staff, and officers must be directed.

Accordingly, the issue of social prevention among military personnel faces new challenges and requires a fundamental rethinking of many existing approaches. Taking into account the core principles of military training and education developed by prominent Ukrainian military educators and scholars such as V. Yahupov, N. Zamotayeva, O. Kapinus, O. Boyko, M. Neshchadym, among others, we are guided by an original approach aimed at discovering new tools, methods, and forms that can further enrich contemporary military pedagogical knowledge and practice with innovative content, creative strategies, and modern characteristics that align with the current demands of military education.

Key words: *social prevention, educational process, moral and psychological state, military education, service member, pedagogical method, forms of upbringing, preventive measures, behavior, communication, officer-educator, military educator.*

Постановка проблеми. Реалії воєнного часу ставлять перед українським суспільством вимогу новітніх підходів у роботі військових педагогів з особовим складом. Вирішення проблем, які внаслідок російсько-української війни почали відчутно загострюватися на тлі явної турбулентності, притаманної передусім морально-психологічному клімату, який панує у військових колективах і вимагає вирішення нових завдань, що постають перед офіцерами-педагогами, науково-педагогічним складом військових навчальних закладів щодо поліпшення роботи саме з соціальної профілактики військовослужбовців. Відтак, цей стан окреслює пошук та вимагає застосування на практиці нових

психолого-педагогічних підходів та навчально-виховних дій, кінцевою метою яких є забезпечення непохитної моральної стійкості майбутніх офіцерів, посилення їхньої професійної підготовки та набуття ними нових знань, навичок та умінь.

У цьому змісті соціальна профілактика набуває особливого значення. Адже, саме опанування її основними принципами, методами, формами та засобами надасть військовому педагогові нові можливості в роботі з особовим складом, розширить сферу застосування раніше набутого ним навчально-виховного інструментарію, який, у великій мірі, забезпечить налагодження у військовому колективі сприятливого морально-психологічного клімату, відкриє перед військовослужбовцями нові перспективи для удосконалення їхньої культури поведінки, спілкування, взаємовідносин, створить бажані умови для подальшого вдосконалення професійної досконалості майбутніх офіцерів.

Тож, на наш погляд, явище соціальної профілактики у військовому середовищі на сучасному етапі набуває особливої проблеми, вирішення якої у системі військового навчання та виховання не є можливим без пошуку та впровадження у військовий навчально-виховний процес нових психолого-педагогічних підходів та форм роботи з військовослужбовцями.

Аналіз основних досліджень. Проблематика удосконалення соціальної профілактики військовослужбовців неодноразово привертала до себе увагу цілого ряду як вітчизняних, так і закордонних вчених, педагогів та психологів. Напрацьовані ними новітні погляди та підходи якісно відобразилися у поліпшенні загального стану психолого-педагогічної роботи у військовому колективі.

Так, чимало уваги загальним проблемам соціальної профілактики приділяли такі вчені, як В. П. Лютий [7], Т. В. Семигіна [8], Т. В. Журавель [5], інші. Багато вчених, з-поміж яких – О. В. Безпалько [3], Н. В. Зимівець [1], інші у своїх працях розглядали соціальну профілактику як явище, притаманне, здебільшого, медичній сфері.

А такі вчені та педагоги, як Г. М. Бевз [2], А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Куріна, І. А. Печенко [4], І. Д. Звєрєва [6] й цілий ряд інших багато уваги приділили вивченню проблем дитячої соціальної профілактики.

Що ж до соціальної профілактики, яка передусім стосується саме військовослужбовців, то надзвичайно вартісними є погляди відомого сучасного вченого та військового педагога В. В. Ягупова [9], який з особливою гостротою розглядав цю проблему як таку, що завжди потребувала свого вирішення саме у військовому середовищі.

Втім, на наш погляд, саме проблема соціальної профілактики з-поміж військовослужбовців на сьогодні потребує більш ґрунтовного та розширеного підходу.

Тож, у цій статті ми пропонуємо дещо новітні підходи, які багато у чому стануть корисними і прийнятними для застосування офіцерами-педагогами у виховні роботі з військовослужбовцями.

Вважаємо, що наше дослідження знадобиться усім, хто прагне поглибити власний досвід у справі належного забезпечення морально-психологічного клімату, який повинен панувати у військовому колективі.

Мета дослідження. Активізувати увагу військових педагогів, офіцерів та дослідників військово-виховних проблем на пошуку нових підходів щодо налагодження соціальної профілактики військовослужбовців. Адже, це допоможе підвищити якість професійної підготовки майбутнього офіцера. А також опанування педагогом питаннями військово-соціальної профілактики стане у пригоді й спеціалістам, покликаним налагоджувати задовільний морально-психологічний клімат у військовому колективі.

Висвітлення поняття “соціальна профілактика військовослужбовця” як пріоритетної форми з подальшим застосуванням її у навчально-виховній роботі з особовим складом надасть військовим педагогам можливість досягнути суттєвої ефективності у справі становлення та формування особистості сучасного воїна. А привернення до поставленої проблеми уваги осіб, які впритул займаються соціально-профілактичною роботою з військовослужбовцями, допоможе визначити для них сучасні підходи й окреслить новітні напрями у справі комплексного виховання майбутніх оборонців Української Держави.

Мета статті. Висвітлити форми, методи та засоби соціальної профілактики військовослужбовців, які набули особливої актуальності на сучасному етапі становлення та розвитку Збройних Сил України й здатні допомогти офіцерам та військовим педагогам у розширенні їхніх додаткових можливостей в забезпеченні якісного формування особистості майбутнього офіцера. Створити якісно нові умови для різнобічного духовного, морально-етичного та культурного розвитку українських військовослужбовців, що сприятиме неухильному підвищенню рівня їхнього професійного зростання.

Детально висвітлити явище “соціальної профілактики військовослужбовців”, яке покликане невпинно напрацьовувати нові психолого-педагогічні підходи, методи, прийоми та форми, котрі у щоденній навчально-виховній роботі військових педагогів та офіцерів посідають чільне місце й сприяють належному формуванню у військовослужбовців морально-психологічних вартостей, які забезпечуватимуть підвищення рівня їхньої внутрішньої культури, морально-етичних переконань та відповідатимуть суспільним запитам.

Виклад основного матеріалу. Соціальна профілактика військовослужбовців на етапі воєнного

сьогодення набула особливого значення. Розглядаючи її з педагогічного підходу маємо усвідомити, що у зміст цього поняття в умовах військової служби ми вкладаємо напрацювання системи запобігання, обмеження та локалізацію негативних явищ, які можуть виникати та нести у собі аморальні, агресивні або ж відверто конфліктопричинні дії, які вкрай негативно позначатимуться на морально-психологічному кліматі військового колективу, а тому можуть стати причиною порушення військової дисципліни чи опиняться на заваді здобуттю військовослужбовцем професійних навичок, умінь та знань.

Тож соціальна профілактика військовослужбовців у сучасних умовах має набути особливого підходу у вирішенні своїх завдань. Вона повинна сприяти безперестанному набуттю воїнами Збройних Сил України характеристик та якостей, котрі б забезпечили надійний захист суверенітету та територіальної цілісності нашої держави та якнайширше відповідали сучасним вимогам армій країн НАТО.

Отже, в аспекті педагогічного підходу соціальна профілактика з-поміж військовослужбовців має базуватися насамперед на досягненні основної мети – запобіганню відхилень від норм соціальної поведінки, культури спілкування та взаємовідносин у військовому колективі, а також стати для військових педагогів запорукою у збереженні психічного та фізичного здоров'я військовослужбовців, гарантією у створенні належних умов з розвитку їхньої життєдіяльності.

На наше переконання, з метою ефективного налагодження соціальної профілактики з-поміж військовослужбовців військовому педагогові передусім слід визначити об'єктоносіїв педагогічного впливу. Як показує наш досвід, до цієї категорії насамперед слід віднести військовослужбовців, які зазнали на своєму психічному здоров'ї негативного впливу, причиною якого могли стати як сімейно-побутові негативи (неповні сім'ї, аморальна система виховання, брак освіти тощо), так і явища, набуті ними в процесі отримання бойового досвіду.

Адже, не є секретом, що російсько-українська війна для багатьох військовослужбовців стала непомірним випробуванням, яке суттєво, аж до явних видозмін, вплинуло на їхню психіку, тим самим, кардинально змінивши такі психологічні характеристики військовиків, як воля, емоційний стан, звиклу до цього манеру спілкування та комунікації у соціальному середовищі й багато чого іншого із цього ряду.

Тож, визначення педагогом об'єктності у справі застосування ним соціально-педагогічного впливу на окремих військовослужбовців має стати головною передумовою у досягненні виховної мети.

Звідси виникає питання, а хто ж може становити суб'єктну інстанцію у соціально-педагогічному впливі на військовослужбовців.

Значна нестача кваліфікованих педагогів-спеціалістів, які б достатньо володіли фаховими знаннями з психолого-педагогічних наук, необхідними вміннями та досвідом призводить до того, що критично важливими питаннями соціально-педагогічної профілактики військовослужбовців нерідко займаються недостатньо підготовлені фахівці, що у багатьох аспектах суттєво ускладнює досягнення поставленої мети.

Слід взяти до уваги, що у сфері соціального впливу на особистість вчені розрізняють два основні види соціально-профілактичних дій педагога. До першої відносять загальну профілактику, яка покликана у своєму масиві педагогічного впливу на військовослужбовців чітко визначати та виправляти психолого-поведінкові, комунікаційні та інші хиби, якими страждає колектив.

Зауважимо, що у цьому різновиді соціальної профілактики комплекс педагогічної дії на військовослужбовців зазвичай несе у собі комплексне навантаження. Його уміле застосування педагогом стає запорукою вирішення проблемних явищ, притаманних колективній спільноті військовослужбовців, й надалі підсилює неприпустимість щодо їхнього новітнього повернення.

Другим різновидом соціально-профілактичних дій є спеціальна профілактика, яка передбачає зосередженість педагога на небажаних явищах, котрі виникають у негативному психолого-поведінковому стані окремих військовослужбовців або окремих мікрогруп військового колективу.

Зазначимо, що ефективність у профілактиці аномальних психолого-поведінкових соціальних явищ як у першому, так і в другому різновидах повинна підпорядковуватися певному алгоритму дій військового педагога. Адже відсутність такої послідовності стане перепоною у досягненні ним поставленої мети.

Тож, виходячи з нашого досвіду педагогічної роботи з військовослужбовцями, з метою налагодження якісних профілактичних дій, ми зазвичай надаємо перевагу наступним крокам, які набули бажаного ефекту у досягненні цілого ряду як психологічних так і професійно-орієнтованих якостей, якими військовослужбовці будуть послуговуватися у майбутньому.

До цих дій ми відносимо:

1. З'ясування та встановлення першопричини виникнення у середовищі військовослужбовців факторів, які спонукають їх до порушень соціально прийнятих норм під час їхнього перебування у військовому колективі.

2. Налагодження взаємодії суб'єкт-об'єктних носіїв соціальної профілактики, що передбачає налагодження військовим педагогом належних, сповнених взаємної довіри відносин, як запоруки успішного вирішення соціальних проблем, що вже виникли.

3. Опираючись на комплекс соціальних проблем, які виникли як у військовому колективі, так і в поведінці окремих військовослужбовців, педагог повинен скласти план власних дій, які бажано розподілити на поточний та перспективний формати. Поточний у своєму змісті повинен передбачати нагальне втручання у вже наявну проблему, а перспективний повинен стосуватися одержання педагогам кінцевого результату своїх дій.

4. Диференційований підхід як запорука окремо визначеного впливу на особистість. Дія, яка логічно відводитиме педагога від стандартних та шаблонних кроків, забезпечуючи збереження психологічної цілісності та індивідуальної виразності як усього військового колективу, так і окремих його членів та мікрогруп.

5. Визначення педагогом факторів негативного впливу на військовослужбовців середовища, в якому вони перебувають. До них слід віднести за наявності: а) криміногенну атмосферу населеного пункту, у якому або поблизу якого знаходиться розташування військової частини; б) негативне лідерство морально-поведінкового змісту окремих військовослужбовців у колективі; в) негативний морально-поведінковий приклад окремих офіцерів, колег-військовослужбовців, працівників Збройних Сил України, які несуть службу або ж працюють у підрозділах військової частини.

6. Налагодження педагогом системи соціометричних замірів щодо ефективності проведених дій та отриманих внаслідок їх втілення результатів. Адже відомо, що аналітика, аналіз та контроль у будь-якій справі є необхідністю, яка забезпечує переконання у правильно обраному шляху.

На підставі нашого багаторічного досвіду із застосування соціально-профілактичних дій з-поміж військовослужбовців можна визначити специфічну послідовність змін, які можна спостерігати передусім у поведінці військовослужбовців за умови неухильного педагогічного впливу на нього.

Тож, профілактика щодо окремого врегулювання норм поведінки військовослужбовця зазвичай піддається таким етапам:

1. Інфантильність військовослужбовця до негативних виявів, які є наслідком його власної поведінки. Відсутність усвідомлення ролі такої поведінки та спричинених нею наслідків, які підсилюють загально негативне тло, у якому формуються основні принципи загального морально-психологічного клімату, який панує у військовому колективі і в якому перебуває військовослужбовець та його товариші.

На цьому етапі педагогові слід з'ясувати причинно-наслідкові чинники, котрі впливають на саме таке ставлення військовослужбовця до власної поведінки та накреслити перспективний план щодо подолання негативу наслідків таких його поведінкових дій.

2. Виклик у військовослужбовця зацікавленості щодо змін алгоритму власної поведінки.

На цьому етапі педагог, застосовуючи такі методи, як пояснення, роз'яснення, переконання, приклад та цілий ряд інших надає військовослужбовцеві змогу розібратися у ризиках, які можуть виникнути внаслідок його негативних поведінкових дій, довести до його свідомості кінцевий результат, до якого може призвести така поведінкова протидія, запобігти подальшому нехтуванню ним морально-етичними нормами, неприйнятними усьому військовому співтовариству, в якому він перебуває.

3. Спонукання військовослужбовця до реальних видозмін у власній поведінці.

На цьому етапі відбувається своєрідний старт самоусвідомлення військовослужбовцем потреби у позитивних змінах негативних сторін, що мають місце у його власній поведінці.

Тут педагог, застосовуючи такі методи, як переконання, часткове навіювання, деякі інші може домогтися швидкого досягнення визначеної ним мети, яка полягає в усвідомленні військовиком реальної потреби щодо подальшого заповнення ним певних прогалин, зміни на краще тих негативів, які керують його поведінкою.

4. Етап активізації власних поведінкових дій військовослужбовця, які врешті перетворюються на його власне переконання у тому, що він й насправді рухається у правильному напрямі щодо покращення власної поведінки.

Підтримка та посилена мотивація педагогом дій військовослужбовця на цьому етапі є запорукою виховного успіху, який повинен якомога відчутніше впливати на виправлення поведінкової культури підлеглого.

5. Усвідомлення військовослужбовцем ефекту осягнення ним нового якісно вищого рівня у його власній поведінці. Це відчуття неодмінно наштовхуватиме його до цілковитого розуміння й врешті до непохитного переконання у тому, що проведений ним самим аналіз між тим, що відбувалося з ним до початку поведінкових реформацій та на стадії їхнього закінчення призвели до наслідку, який підтвердив якісні поведінкові зміни, завдяки чому до його особи крок-за-кроком почали повертатися колишня увага, повага та позитивна оцінка, яка знаходить своє відображення передусім у щирому та дружньому ставленні його товаришів.

Методи моральної підтримки військовослужбовця педагогом, підсилення у його психіці переконання у правильності здійснених ним кроків, а також зміцнення віри у досягненні поставленої мети стають незаперечним фактором позитивної педагогічно-виховної дії наставника.

6. Етап власного поведінкового самоутвердження військовослужбовця. Сам по собі цей етап зазвичай перетворюється для військовослужбовця

на потужну морально-психологічну сатисфакцію, яка небезпідставною надає йому додаткової упевненості у тому, що модель поведінки, яка стала притаманною виключно його морально-етичному стилю завдяки позитивним видозмінам, які були досягнуті ним у підвищенні загальної культури спілкування, збагаченні власного мовленнєвого запасу, поглибленні толерантності у відносинах з товаришами по службі тощо є його власним надбанням й може слугувати прикладом, гідним для наслідування іншими.

На цьому етапі, як і під час попередніх, від педагога вимагається пильно й аналітично спостерігати за поведінкою військовослужбовця, щоби саме ця модель враз не переросла у самозакоханість підлеглого й не набула у ньому ознак хизування перед іншими щодо отриманих ним якісно нових характеристик.

А тому, як не дивно, саме на цьому етапі, якщо поведінкові надбання підлеглого набирають завищених ознак, як то для прикладу, самовихваляння, педагогові слід застосувати відносно такого військовослужбовця метод профілактичного покарання, який водночас матиме за мету здійснити поведінкову кореляцію окремих поведінкових вчинків підлеглого, що сприятиме поступовій стабілізації наявних у нього поведінкових відхилень. Втім, застосовуючи цей метод, педагог не повинен перебільшувати очікувань щодо його виховних наслідків. Бо ж у противному випадку ця педагогічна дія може призвести до зневіри підлеглого у результатах його власних досягнень та надалі схилити його до відновлення окремих негативних дій, які були властивими його поведінці на початковому етапі.

Іншими словами, під час педагогічної кореляції, на цьому етапі військовий педагог передусім має дбати про недопущення поведінкового рецидиву у діях військовослужбовця.

7. Етап можливого повернення військовослужбовця до попередньої поведінкової практики або ж його навернення до її окремих елементів.

Так званий психологічно-поведінковий рецидив є явищем, з яким досвідченому педагогові слід боротися доволі відверто та сумлінно. Адже наслідком повернення до старого у поведінці військовослужбовця може стати повне нівелювання усіх здобутків, отриманих педагогом у виховній роботі з ним раніше.

Саме на цьому етапі метод профілактичної бесіди, розповіді, наведення позитивного прикладу, рівно ж, як і роз'яснення педагогом правових наслідків, які можуть знову опанувати поведінкою військовослужбовця, а при їхньому новітньому допущенні ще й зможуть призвести до порушення ним норм суспільного життя – усе це врешті може стати підставою для публічного осуду військовим колективом таких дій свого товариша й заново повернути його у стан буття, який притаманний особі, з якою загалом увесь військовий колектив не бажає мати будь-яких стосунків.

Зазначимо, що для найефективнішого проходження педагогічно-профілактичних заходів щодо впливу на поведінку військовослужбовця та виправлення негативних рис військовому педагогові слід дотримуватися ряду регуляторно-поведінкових дій, які у значній мірі залежатимуть від власного досвіду педагога, рівня властивої саме йому педагогічної техніки та майстерності.

До переліку таких дій ми відносимо:

1. Психолого-педагогічна підтримка військовослужбовців у процесі їхньої соціальної адаптації. Зміст цього поняття містить у собі роз'яснення та пояснення педагогом норм, правил та вимог, які ставляться перед військовослужбовцем з метою його психологічно-комфортного входження у військовий колектив.

2. Психолого-педагогічна допомога. Ця дія передбачає своєчасне втручання педагога в критичні, на його погляд, проблеми та труднощі, які можуть постати перед військовослужбовцем. Конфліктогенність, брутальність у поведінці та спілкуванні, інші подібні цим ознаки завжди потребуватимуть негайного втручання як військових педагогів, так і в окремих випадках військових психологів.

3. Оздоровчо-соціальна педагогічна підтримка. Популяризація педагогом з-поміж військовослужбовців знань з культури фізичного виховання та самовдосконалення, норм та правил особистої гігієни, законів здорового способу життя – усе це і є якнайкращою педагогічною дією, яка має на меті соціальну підтримку військовослужбовця у відмінній фізичній формі, а відтак ще й є гарантом його постійної боєздатності.

4. Моральна підтримка. Її основне завдання полягає у цілеспрямованих діях педагога щодо стимулювання успішних здобутків військовослужбовця у навчанні, самовихованні, самоосвіті та процесі самовдосконалення, що неодмінно призводить до бажаної від нього самовіддачі, яка ще більше посилюватиме військову виправку та набуття військовиком професійної досконалості.

5. Матеріально-заохочувальна підтримка. Дії педагога, скеровані на ініціативу перед командуванням військової частини щодо матеріального заохочення військовослужбовця, в більшості випадків мають позитивний ефект. Адже, коли поряд із похвалою, ставлення у приклад для інших тощо військовик ще й отримує матеріальне стимулювання, як то вручення йому іменної зброї, грошової премії або ж пам'ятного подарунка, то це надає військовослужбовцю додаткового стимулу для досягнення ним все нових вершин у своєму професійному удосконаленні.

Втім, у застосуванні цього підходу педагог повинен дотримуватися справедливості щодо

оцінювання результатів військової служби та якості виконання військовослужбовцем своїх безпосередніх службових обов'язків та бойових завдань.

Висновки. 1. Створення умов для соціально-педагогічної профілактики військовослужбовців є необхідним чинником військово-виховного процесу та професійного становлення майбутніх офіцерів. Соціально-педагогічна профілактика відіграє ключову роль у забезпеченні боєздатності сучасних Збройних Сил України, оскільки її впровадження та постійна підтримка надають майбутнім офіцерам значні можливості для покращення морально-психологічного стану та професійного розвитку.

2. Соціально-педагогічна профілактика військовослужбовця, як і окремого військового підрозділу, не повинна перетворитися для військового педагога на єдино обраний напрям у роботі з особовим складом. Необхідно розуміти, що навіть при ретельному дотриманні педагогом усіх вимог у налагодженні цього процесу серед підлеглих, цей напрям не здатний запобігти усім виховним, морально-етичним та іншим проблемам, які можуть нерідко виникати у діяльності офіцера.

Втім, дієва організація та створення військовим педагогом сприятливих умов для соціальної профілактики військовослужбовців неодмінно сприятиме ефективності підготовки майбутніх офіцерів й неминуче підвищить якість виховного процесу у військовому колективі.

3. Подальший розвиток та удосконалення різновидів соціально-педагогічної профілактики військовослужбовців неухильно сприятиме появі нових, інноваційних підходів у вихованні та становленні майбутніх офіцерів, сприятиме розвитку у них необхідних морально-психологічних та лідерських якостей, громадянської свідомості, потужної мотивації в справі захисту суверенітету та територіальної цілісності України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки: посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / За заг. ред. Р. Х. Вайноли, Т. Л. Лях. Київ: ТОВ „ДКБ „РОТЕКС", 2007.190 с.

2. Бевз Г.М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. 352 с.

3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

4. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / За заг. ред. Н.В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

5. Журавель Т.В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / За заг. ред. О. В. Безпалько. Київ: Академвидав, 2013. С. 85–101.

6. Звєрєва І.Д. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики. Навчальний посібник. Київ: Радуга,2011. Ч.1. 224 с.

7. Лютий В. П. Соціальна профілактика. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. І. Звєрєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 207 с.

8. Семигіна Т. В. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин та туризму, 2020. 275 с.

9. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ АЛГОРИТМІВ І ПРОЦЕДУР ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ[1]

TRANSFORMATION OF ALGORITHMS AND PROCEDURES OF TECHNOLOGY FOR FORMING CRITICAL THINKING OF YOUTH IN WARTIME CONDITIONS

УДК 159.955.1:316.343-054.5]:[351.862.4:342.78](477.52/.6)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.38

Курило В.С.,
докт. пед. наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
перший проректор
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Караман О.Л.,
докт. пед. наук, професор,
ректор
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Степаненко В.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті акцентовано увагу на проблемі технологізації процесу формування критичного мислення, яка, з одного боку, полягає в неможливості його алгоритмізації, а іншого – в можливості виокремлення умов, за яких реалізація певних алгоритмів сприятиме розвитку критичного мислення. Визначено особливості трансформації алгоритмів і процедур технології формування критичного мислення молоді в умовах війни. Наголошено, що така трансформація тісно пов'язана зі сферою освіти та передбачає перебудову і реконструювання освітнього процесу на основі застосування наскрізного підходу, основне завдання якого полягає у тому, що навчаючи, водночас необхідно розвивати критичне мислення, або ж розвиваючи критичне мислення, одночасно потрібно застосовувати засоби навчання. Зазначено, що складові компонентів технології формування критичного мислення охоплюють усі необхідні напрями для організації алгоритмічної діяльності в контексті поставлених перед молоддю освітніх завдань. Процедури представлено як дії або кроки, які мають конкретну мету та спрямовані на отримання певних результатів, а алгоритм – як сукупність відповідних логічних процедур, які забезпечують вирішення поставлених завдань. Охарактеризовано скорочений (критичний аналіз невеликих медіатекстів) і розгорнутий (більш поглиблений критичний аналіз великих медіатекстів) варіанти алгоритму. Окреслено алгоритми і процедури критичного мислення з позиції «рефлексивної» моделі освіти, де фокус навчальної діяльності спрямовано не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів і характеристик предметів та явищ, формулювання самостійних суджень як продукту критичного мислення, спрямованість на творчу мисленнєву діяльність. Розглянуто особливості трансформації технології формування критичного мислення молоді з урахуванням використання штучного інтелекту в освіті.

Ключові слова: *алгоритм, війна, критичне мислення, молодь, процедура, технологія формування критичного мислення, штучний інтелект.*

The article focuses on the problem of technologizing the process of forming critical thinking, which, on the one hand, consists in the impossibility of its algorithmization, and on the other hand, in the possibility of identifying conditions under which the implementation of certain algorithms will contribute to the development of critical thinking. The features of the transformation of algorithms and procedures of the technology for forming critical thinking of youth in wartime are determined. It is emphasized that such a transformation is closely related to the sphere of education and involves the restructuring and reconstruction of the educational process based on the application of an end-to-end approach, the main task of which is that while teaching, it is necessary to develop critical thinking, or while developing critical thinking, it is necessary to simultaneously apply teaching aids. It is noted that the components of the technology of forming critical thinking cover all the necessary areas for organizing algorithmic activity in the context of educational tasks set for young people. Procedures are presented as actions or steps that have a specific goal and are aimed at obtaining certain results, and the algorithm is a set of corresponding logical procedures that ensure the solution of the tasks set. The abbreviated (critical analysis of small media texts) and expanded (more in-depth critical analysis of large media texts) variants of the algorithm are characterized. The algorithms and procedures of critical thinking are outlined from the position of the "reflexive" model of education, where the focus of educational activity is not on the assimilation of certain information, but on the comprehension of the internal meanings and characteristics of objects and phenomena, the formulation of independent judgments as a product of critical thinking, and the focus on creative thinking activity. The features of the transformation of the technology for forming critical thinking in young are considered, taking into account the use of artificial intelligence in education.

Key words: *algorithm, war, critical thinking, youth, procedure, technology for forming critical thinking, artificial intelligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Особливість будь-якої технології полягає в тому, що вона алгоритмізує і контролює діяльність за допомогою відповідних стандартів, правил, норм та умов, регулює і спрямовує хід процесу у потрібному напрямі, забезпечує його раціональність, вносить у діяльність певні корективи, гарантує прогнозований результат за відповідних умов та може бути використана багаторазово для вирішення аналогічних завдань [13]. Проблема технологізації процесу формування критичного мислення полягає в тому, що, з одного боку, його неможливо алгоритмізувати [14]. З іншого ж боку, можна виокремити умови, за яких реалізація певних алгоритмів сприятиме розвитку критичного мислення [7], що по суті і складає основу технології формування критичного мислення молоді та обумовлює можливість її трансформації. Це особливо актуально

[1] Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

в умовах війни, коли трансформацій зазнають інформаційна, освітня, соціальна та інші сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом в Україні з'являється все більше публікацій, присвячених проблемі безпечного використання інтернету, але недостатньо уваги приділяється такому важливому аспекту, як формування критичного мислення при використанні інтернет-джерел і медіа-ресурсів, що особливо актуально у воєнний час. Однак, у деяких наукових публікаціях вже почали лунати аргументи на користь розвитку критичного мислення, зокрема формування в молоді навичок критичного оцінювання веб-ресурсів [6]. Так, Р. Бердо, вивчаючи вплив сучасних інформаційних технологій на розвиток критичних й аналітичних навичок у здобувачів вищої освіти, зроблено висновок, що відповідний вплив забезпечується з урахуванням комплексу умов, пов'язаних з: цілями навчання, які мають відповідати соціальному замовленню суспільства щодо підготовки здобувачів освіти конкретної спеціальності і цілям особистісного та професійного зростання кожного здобувача вищої освіти; застосуванням інтерактивних методів розвитку критичного мислення; поєднанням форм навчання; наданням простору індивідуального вибору програмного забезпечення; контролем і самоконтролем процесу розвитку критичного мислення та аналітичних навичок [2].

В. Марковою зазначено, що сучасні інформаційні потоки характеризуються великим обсягом інформації та значною швидкістю. У таких умовах, особливо в умовах інформаційної війни, молодь стикається с постійними загрозами спотворення реальності як на стадії створення і передачі інформаційного повідомлення, так і на стадії генерування повідомлення джерелом інформації, що вимагає від її споживача застосування певних алгоритмів і процедур критичного мислення в конкретних умовах [10]. Однак, досліджень, присвячених вивченню відповідних алгоритмів і процедур, не так багато.

О. Тягло висловлено думку, що однією з причин ускладнення застосування критичного мислення в нашій країні є брак ясного розуміння його сутності, алгоритмів та шляхів опанування [15]. Н. Садкова, з'ясовуючи методичні умови ефективного розвитку критичного мислення у процесі навчання, вивчено та застосовано ряд методів, які передбачають виконання певних процедур і дають можливість активізувати мислення, мотивувати, стимулювати та залучати до творчої, продуктивної діяльності, сформувати вміння логічно й аргументовано викладати матеріал тощо [3]. Т. Рідель визначено умови технології провокативного навчання як додаткового ресурсу для розвитку критичного мислення, який має значний потенціал, але водночас і низку обмежень у застосуванні, та вимагає дотримання певних умов щодо створення відповідного середовища, зокрема особливого клімату, психологічного комфорту, взаємної довіри, побудови суб'єкт-суб'єктних відносин тощо [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Неможливість алгоритмізації критичного мислення, з одного боку, але можливість реалізації і трансформації його певних алгоритмів і процедур за створення певних умов, з іншого боку, свідчать про складність і недостатність вивчення проблеми дослідження та обумовлюють потребу подальших розвідок.

Мета статті – визначити особливості трансформації алгоритмів і процедур технології формування критичного мислення молоді в умовах війни.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

Виклад основного матеріалу. Трансформація алгоритмів і процедур технології формування критичного мислення молоді в умовах війни тісно пов'язана зі сферою освіти та передбачає перебудову і реконструювання освітнього процесу на основі застосування наскрізного підходу, завдання якого полягає у тому, що навчаючи, водночас необхідно розвивати критичне мислення, або ж розвиваючи критичне мислення, одночасно потрібно застосовувати засоби навчання. Це можливо за умов адаптації всіх складників технології формування критичного мислення в контексті поставлених перед молоддю освітніх завдань.

Цілепокладання як складник ціле-результативного компонента технології формування критичного мислення, окрім жорсткого дотримання відповідних процедур для кожного етапу навчання, передбачає обов'язкове проєктування спеціальних завдань із розвитку критичного мислення молоді що реалізують відповідний потенціал предмета, та формулювання на цій основі ясних і вимірюваних результатів навчання [11].

Розглядаючи технологію розвитку критичного мислення як елемент методичної системи навчання в умовах інформаційного середовища, О. Костиніч зазначає, що ця технологія містить у собі три етапи, пов'язані з пробудженням інтересу до нової інформації, засвоєнням її змісту та її осмисленням. Відповідні етапи передбачають виконання певних процедур – дій або кроків, що мають на меті досягнення конкретної мети або результату.

Для першого етапу характерні такі процедури: вільне висловлювання власних думок; фіксування висловлювань учасників освітнього процесу (навіть якщо вони не вірні); поєднання індивідуальної і групової роботи.

Процедурами другого етапу є: ознайомлення з новою інформацією; встановлення її зв'язку з вже отриманими знаннями; пошук відповідей на питання, які виникли раніше; постановка нових запитань та окреслення незрозумілих моментів; підготовка до аналізу почутого чи прочитаного.

На третьому етапі відбуваються систематизація і побудова маршруту засвоєння нових знань для цілеспрямованого їх використання [8].

У контексті російсько-українсько війни критичне мислення молоді набуває особливої ваги. Воно постає одним із найдієвіших способів резистентності особистості до маніпулятивного впливу, що передбачає точний алгоритм, послідовність добре узгоджених інтелектуальних дій, які сприяють упорядкуванню міркувань, усувають різні протиріччя та неясності в інформації, обумовлюють конструктивну діяльність особистості, підвищують її імунітет щодо різних видів маніпуляцій [9].

Алгоритм є сукупністю логічних процедур, які забезпечують вирішення завдань [17, с. 105]. Алгоритми можуть передбачати скорочений і розгорнутий варіанти. Так, наприклад, скорочений алгоритм, застосовують для аналізу невеликих медіатекстів (фотографія, картинка, рекламний ролик, відеосюжет, документальний фільм та ін.), оскільки вони не завжди потребують застосування критичного аналізу за всіма алгоритмами. Технологія стимулювання розвитку критичного мислення у цьому випадку реалізується за допомогою тренування певних розумових дій і мисленнєвих навичок: з'ясування джерела інформації; встановлення ознак повідомлення / медіатексту; визначення цільової аудиторії; виявлення мети медіаповідомлення; очікування зворотної реакції аудиторії; розкриття застосованих інформаційно-психологічних технологій впливу на глядача з боку медіа; порівняння сприйнятого повідомлення з іншими джерелами; пошук додаткових аргументів і контраргументів; формулювання висновків та оцінювання сприйнятого; висловлення особистої позиції щодо сприйнятого медіатексту.

Прикладом застосування розгорнутого варіанту алгоритму може слугувати більш поглиблений критичний аналіз великих медіатекстів, який передбачає, крім вищезазначеного, застосування додаткових засобів у більш розширеній роботі (формат медіаклубу, методика рольових типів сприймання, роль експерта, методика інтерпретаційних підходів, аналіз медіапродукту під різними кутами зору тощо) [17].

«Рефлексивна» модель освіти (М. Ліпман) позиціонує дещо інше бачення алгоритмів і процедур критичного мислення. За цією моделлю фокус навчальної діяльності спрямовується не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів і характеристик предметів та явищ. Формулювання самостійних суджень як продукту критичного мислення спрямоване на творчу мисленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що ґрунтується на жорстких алгоритмах і стереотипах [16, с. 281]. Мисляча людина, коли піддає власні мисленнєві процеси рефлексії, використовує суттєві критерії і процедурні норми [16, с. 282]. Аналогічної думки дотримується С. Терно, який відзначає, що критичне мислення послуговується не алгоритмами, а евристиками та напівевристиками, оскільки такий тип мислення використовується для розв'язування складних проблем і творчих задач. Тому важливим є навчання молоді не лише алгоритмічним, а й евритичним методам, що і буде сприяти розвитку критичного мислення [14].

Складником суб'єкт-суб'єктного компонента технології формування критичного мислення молоді в умовах війни є суб'єктність, як здатність, що «забезпечує людині ефективне автономне функціонування у нерозкритій повністю системі життєвих координат» [4, с. 85]. Масове суспільство може значною мірою трансформувати індивідуальну психіку людини та повністю підкорити індивідуальну свідомість. У цьому аспекті, враховуючи новітні тенденції, необхідно звернути увагу на те, якою є природа суб'єкта в сучасному суспільстві культури споживання та яким чином формуються суб'єктні характеристики людини як носія масового типу культури та свідомості. Якщо суспільство перетворює особистість людини на об'єкт впливу і не дає їй можливості обирати між суб'єктністю та об'єктністю, то таке суспільство є «насильницьким» [4]. Опір масі стає можливим, якщо індивід володіє необхідними атрибутами суб'єктності (самостійність, активність, впевненість, стійкість, критичне мислення, відповідальність тощо), які мають поетапний алгоритм прояву. Основою суб'єктності за відповідних умов є критично-аналітичний підхід до сприйняття дійсності, рефлексійно глибокий і відповідальний світогляд особистості [5]. Звісно, єдиного алгоритму формування суб'єктності людини не існує, але можна виділити ключові аспекти та умови, які сприяють її розвитку.

Складником концептуального компонента технології формування критичного мислення молоді є педагогічний задум, що полягає у моделюванні такого освітнього процесу, який сприятиме ефективній організації алгоритмічної діяльності здобувачів освіти за рахунок їх творчої спрямованості, проблемності та урахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців.

Організація алгоритмічної діяльності відбувається в освітньому середовищі, яке створюють педагогічні умови. Саме вони диктують вибір змісту технології формування критичного мислення молоді, а також відповідно до етапів сформованості алгоритмічної діяльності обумовлюють

вибір методів навчання, необхідних студентам для формування відповідних алгоритмічних дій [13].

Складником змістово-технологічного компонента технології формування критичного мислення є відбір матеріалу для засвоєння змісту програмного навчання, його структурування відповідно до послідовного досягнення результатів навчання. Відбір змісту також має враховувати потреби розвитку критичного мислення молодої людини, бути різноманітним з погляду на джерела інформації, альтернативним та контроверсійним, передбачати власні інтерпретації і творчу діяльність.

Організаційна складова технології формування критичного мислення визначає вимоги, алгоритм проєктування та використання форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності. Форми організації навчання мають бути технологічними, мати чітку структуру та передбачати жорстку послідовність завдань, які розв'язують на кожному етапі, виконуючи певну алгоритмізовану послідовність дій та операцій. Щоб зробити оптимальний адекватно змісту вибір методу навчання, потрібно знати інструментарій технології, опанувати розмаїття методів / стратегій, що її складають, дотримуватись алгоритму їх реалізації, розуміючи, де в якій частині заняття та чи інша стратегія доречна і максимально ефективна [11].

Необхідною складовою будь-якої технології є перевірка її дієвості та ефективності. Відповідно, складовою діагностичного компонента технології формування критичного мислення молоді є поетапна алгоритмічна діяльність під час її реалізації. Діагностичний компонент обов'язково повинен включати рефлексію, оскільки результати первинного, проміжного і підсумкового контролю допомагають виявити й усвідомити допущені у процесі роботи помилки, запустити необхідні механізми корекції [13].

У дослідженні також розглянемо особливості трансформації технології формування критичного мислення молоді з урахуванням використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті. Слід зазначити, що сьогодні більшість студентів використовують генеративні моделі. З одного боку, використання ШІ дає можливість молоді застосовувати розширений алгоритм, який може автоматично агрегувати й аналізувати великі набори даних, спрощуючи вирішення проблем і виконання завдань. Однак, беззаперечне прийняття результатів генеративної моделі призводить до труднощів у розрізненні фактів від неправди. Алгоритми ШІ навчені передбачати наступне слово в рядку слів. Незалежно від того, наскільки добре виконане завдання, процес міркування відсутній. Чим більше користувачів сприймають відповідь алгоритму як факт, тим більше спотворюються їхні оцінки та судження. Таким чином, якщо метою штучного інтелекту є оптимізація завдань, то багато алгоритмів не передбачають критичного осмислення, міркувань чи розуміння контексту. Користувачі, покладаючись на штучний інтелект, не застосовують алгоритми критичного мислення, не усвідомлюють ризики, що призводить до отримання спотворених і неточних результатів [1].

Висновки. Отже, трансформація алгоритмів і процедур технології формування критичного мислення молоді в умовах війни тісно пов'язана зі сферою освіти і відбувається на основі застосування наскрізного підходу до навчання. Складові компонентів відповідної технології охоплюють усі необхідні напрями для організації алгоритмічної діяльності в контексті поставлених перед молоддю освітніх завдань. У цьому контексті процедури являють собою дії або кроки, які мають конкретну мету та спрямовані на отримання певних результатів, а алгоритм є сукупністю відповідних логічних процедур, які забезпечують вирішення поставлених завдань. В контексті вивчення питання трансформації алгоритмів і процедур технології формування критичного мислення молоді в умовах сьогодення постає проблема застосування ШІ у сфері освіти та його впливу на навички критичного мислення, що потребує додаткових досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амос З. Як штучний інтелект впливає на критичне мислення? 2025. URL: https://salo.li/ee81efD (дата звернення: 13.05.2025)

2. Бердо Р. Вплив інформаційних ресурсів на розвиток критичного мислення та аналітичних навичок майбутнього правознавця. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загальнотехнічних та безпекових наук:* матер. III Всеукр. наук.-практ. конфер. (Київ, 21 черв. 2023 р.). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 16–21. URL: https://salo.li/5Aeb6d7 (дата звернення: 15.05.2025)

3. Блог вчителя історії та правознавства Садкової Наталії Яківни. Технологія розвитку критичного мислення. 2013. URL: https://nsadkova.blogspot.com/p/blog-page_73.html (дата звернення: 13.05.2025)

4. Вереш І. Особливості суб'єкт-об'єктних відносин у масовому суспільстві. 2018. С. 85–91. URL: https://salo.li/5821089 (дата звернення: 12.05.2025)

5. Довбня В. Суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2024. Вип. 30. №1. С. 204–2020. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12

6. Дементієвська Н. П. Формування навичок критичного оцінювання веб-ресурсів і проблема безпеки учнів в інтернеті. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2015. № 7. С. 46–51.

7. Демченко Ю. М. Технології критичного мислення на уроках математики в контексті вимог освітнього стандарту Нової Української Школи. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 8. С. 124–127.

8. Костиніч О. Технологія розвитку критичного мислення учнів на уроках фізики. *Наукові записки*.

Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 4 (2). С. 139–143.

9. Курило В .С., Степаненко В . І. Критичне мислення як складова резистентності до маніпулятивного впливу і резильєнтності особистості в умовах війни. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 131–134.

10. Маркова В. Фактчекінгові медіаресурси у формуванні критичного мислення населення. *Портал медіаосвіти і медіаграмотності*. Академія української преси, 2020. URL: https://salo.li/ED7b1B7 (дата звернення: 13.05.2025)

11. Пометун О. І. Як трансформується технологія розвитку критичного мислення у навчанні історії. 2020. С. 49–50. URL: https://salo.li/a4a4dda (дата звернення: 13.05.2025)

12. Рідель Т. Провокативне навчання як ресурс для розвитку критичного мислення. URL: https://salo.li/6aB4BFC (дата звернення: 13.05.2025)

13. Сметаніна Л.С. Педагогічна технологія організації алгоритмічної діяльності та її реалізація на практиці. *Народна освіта*. 2009. Вип. 3(9). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/smetanina.htm (дата звернення: 27.04.2025)

14. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії і процедури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2015. Вип. 44. Т. 2. С. 179–183.

15. Тягло О. В. Поняття і загальний алгоритм критичного мислення: лекція. 2022. URL: https://salo.li/127B5B8 (дата звернення: 13.05.2025)

16. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20 (2). С. 276–286. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707706/1/25.pdf (дата звернення: 14.05.2025)

17. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навч.-метод. посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с. URL: https://salo.li/BaB4bEB (дата звернення: 15.05.2025)

РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ПРОВЕДЕННЯ НЕСКЛАДНИХ ДОСЛІДІВ

SENIOR PRESCHOOL AGE BY CONDUCTING SIMPLE EXPERIMENTS

УДК 373.2.091.3:001.8+005.336.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.39

Агіляр Туклер В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Українського державного педагогічного університету

У статті здійснено теоретичний аналіз питання формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку. Здійснено уточнення дифініцій: «дослідницька компетентність», «формування дослідницьких навичок у дітей». В статті проаналізовано нормативно-правові документи в яких зазначено проблему формування дослідницької компетентності дітей дошкільного віку. Проведено аналіз психолого-педагогічних досліджень. Встановлено, що дослідницька компетентність розглядається науковцями в розумінні інтегрованої якості, що поєднує знання, вміння, навички та досвід особистості. Проявляється в здатності дітьми здійснювати дослінницьку діяльність, опановувати новими знаннями, вміннями, пізнанні та відкритті нового в результаті власних дослідницьких дій. Констатовано, що формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку ефективно здійснюється засобом проведення нескладних дослідів. Акцентовано на тому, що діти старшого дошкільного віку під час проведення нескладних дослідів спостерігають за об`єктами природи, розглядають їх властивості, здійснюють висновки, відбувається пізнавальний розвиток дітей. Використовуючи нескладні досліди діти роблять самостійні відкриття, набувають вмінь та навичок в дослідницькій діяльності. Автори статті підводять до думки, що на сучасному етапі реорганізації дошкільної освіти в Україні формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку наьуло пріоритетного значення. Подано методичні рекомендації для студентів та вихователів з метою оптимізації процесу формування дослідницької компететності дітей старшого дошкільного віку засобом проведення нескладних дослідів. Формування дослідницької компететності дітей старшого дошкільного віку формується завдяки використанню методів, що сприяють активній пізнавальній діяльності дітей, зокрема нескладні досліди, створення розвивального природничо-екологічного середовища в умовах закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: *нескладні досліди, дослідницька компетентність, старший дошкільний вік, дослідницькі навички, методичні рекомендації.*

The article provides a theoretical analysis of the issue of forming research competence in senior preschool children. The definitions have been clarified: "research competence", "formation of research skills in children". The article analyzes regulatory documents that address the problem of forming research competence in preschool children. A comprehensive analysis of psychological and pedagogical research was conducted. It has been established that scientists consider research competence to mean a integrated quality, combination of knowledge, abilities, skills, and experience of an individual. It manifests itself in the ability of children to carry out pre-research activities and master new knowledge, skills, cognition, and discovery of new things as a result of their own research activities. It has been found that the formation of research competence in senior preschool children is effectively done by conducting simple experiments. The emphasis is on the fact that children of senior preschool age observe natural objects, consider their properties, draw conclusions, and develop cognitively while conducting simple experiments. Using simple experiments, children make independent discoveries and acquire skills and abilities in research activities. The authors of the article conclude that at the current stage of reorganization of preschool education in Ukraine, the formation of research competence of children of senior preschool age has acquired priority importance. The article provides methodical recommendations for students and educators to optimize the process of forming research competence in senior preschool children by conducting simple experiments. The formation of research competence in senior preschool children is formed through the use of methods that promote active cognitive activity of children, especially simple experiments, and the creation of a developmental, natural, and ecological environment in the conditions of a preschool educational institution.

Key words: *simple experiments, research competence, senior preschool age, research skills, methodical recommendations.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, в якому стрімко розвивається науково-технічний прогрес освіта стає ключовим фактором для підготовки нового покоління до успішної реалізації в житті. Особливу увагу приділяють розвитку пізнавальних та творчих здібностей, розвитку основ критичного мислення, а експериментування є важливим інструмент для досягнення цієї мети.

У Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція 2021 року), чинних освітніх програмах засвідчується, що в дітей старшого дошкільного віку формується ціннісне ставлення до природи, уявлення про об'єкти та явища природи, свідоме дотримання природодоцільної поведінки, дослідницька компетентність, проявляється інтерес до дослідницької діяльності та

експериментуванню. Серед дослідницьких навичок виділяємо такі, як спостережливість, увага до деталей, здатність робити висновки на основі результататів проведених нескладних дослідів. В дослідницькій діяльності розвивається уява та творчість, мислення, здатність пропонувати нові ідеї та шукати нестандартні рішення.

В дітей старшого дошкільного віку природньо проявляється бажання досліджувати світ, знайомитись з навколишньою дісністю різними способами, що входить у перелік компетентностей визначених Державним стандартом дошкільної освіти. У зазначеному документі вказано, що здібності та вміння дітей дошкільного віку охоплюють здатність дитини досліджувати об`єкти та предмети за допомогою сенсорної системи, аналізувати, узагальнювати, виявляти спільне та відмінне у предметах, порівняння, аналіз, вміння робити власні висновки на основі здобух знань (БКДО). Основні завдання формування дослідницької компетентності дітей дошкільного віку відображено в змісті освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». В зазначеному освітньому напрямі зазначені вимоги щодо оволодіння дітьми знаннями, навичками, вміннями використання системи сенсорних еталонів.

Проведення нескладних дослідів визначаємо як ефективний метод формування дослідницької компетенності. На нашу думку, в процесі виконання дослідів діти самостійно визначають причинно-наслідкові зв'язки, отримують позитивні емоції від результатів своєї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наукових дослідженнях Г. Бєлєнької, О. Вознюк, О. Говрило, Н. Лисенко, Л. Козак, Н. Гавриш, Т. Ткачук, С. Ясинської розглянуто дослідницькі навички дітей як поєднанання знань, життєвих навичок, досвіду якими оволододівають діти старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. Проявляються дослідницькі навички в пізнавальній активності дітей, проявах інтересу до експериментування, самостійних діях, аналізу власної діяльності.

Основоним завданням педагогів закладу дошкільної освіти у формуванні дослідницької компетентності є підтримка та розвиток у дітей інтересу до дослідів, відкриттів, створення необхідного природничо-екологічного середовища. Методичні засади організації роботи з дітьми дошкільного віку засобами нескладних дослідів наводяться у працях Н. Гавриш, Г. Бєлєнької, З. Плохій, Н. Яришевої та ін. Недостатне розкриття теоретичних та прикладних аспектів у дослідженнях науковців зумовили визнати актуальність означеної проблеми для нашого дослідження.

Постановка завдань. Головною метою статті є здійснення теоретико-методологічного аналізу питання формування досліднцької компетентності. Нами було визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз щодо визначення понять «дослідницька компетентність», «дослідницькі навички дітей дошкільного віку»; особливості формування дослідницької компетентності дітей дошкільного засобом проведення нескладних дослідів.

2. Розробити методичні рекомендації для вихователів щодо оптимізації формування дослідницької компетенції дітей дошкільного віку.

Основний матеріал дослідження. Формування основ світогляду особистості відбувається починаючи з дошкільного дитинства, виховання відповідального ставлення до природи в дошкільному віці займає вагомого значення та є невід'ємною складовою освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. У дошкільному віці діти інтенсивно здобувають та засвоюють знання, чуттєвий досвід, що сприяє формуванню дослідницької компетенції та есперементуванню [1].

Ознайомлення дітей з природою та навколишнім довкіллям має величезне значення для їх подальшого розвитку, адже під час ознайомлення дітей із об'єктами природи розширюється їхня орієнтація в навколишньому середовищі, формуються пізнавальні здібності та мисленнєві процеси. Окрім цього, природне довкілля має значний виховний потенціал. У процесі формування природничо-екологічної компетентності, дослідницької компетентності, емоційно– ціннісного ставлення до природи формується інтерес до явищ та об'єктів природи, мотивація дитини до природоохоронної діяльності, переконання в необхідності бережливого ставлення людей до природи [3].

В Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено на тому, що основне завдання сучасного закладу дошкільної освіти полягає у гармонійному всебічному розвитку особистості дитини. Зокрема, у Державному стандарті дошкільної освіти однією з ключових компетентностей визначено природничо-екологічну, що передбачає здатність дитини до доцільної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на ціннісному ставленні до природи, вміння досліджувати об'єкти та явища природи [1, с. 12].

Проблему формування дослідницької компетентності дітей дошкільного віку в діяльності досліджено в працях Г. Бєлєнької, О.Вознюк, О. Гаврило, Л. Іщенко, Н.Лисенко, Н.Гавриш, Л.Козак та інші. В контексті нашого дослідження, розглядаємо поняття «дослідницької компетентності» у відповідності з тлумаченням науковців В. М. Головань, В. Яценко, що це інтегрована психологічна якість, що поєднує знання, вміння, навички та життєвий досвід особистості. В результаті забезпечується ціннісне ставлення до навколишнього середовища та виявляється в здатності дітей здійснювати дослідницьку діяльність з метою здобуття нових знань, пізнанні та відкритті особливостей навколишньої

дійсності, формування критичного мислення [4]. Вважаємо, що діти старшого дошкільного віку природно прагнуть до дослідження навколишньої дійсності, здійснення нових відкриттів особливостей об'єктів та явищ природи.

Особливості психологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку висвітлено у працях психологів в галузі дошкілля (К. Карасьова, І. Карабаєва, В. Кузьменко, Л. Кононко, С. Ладивір Т. Піроженко, Т. Яценко та ін.). Науковці стверджують, що період дошкільного дитинства є сенситивним для формування особистості, її психологічних якостей, розвитку мислення, творчості, мовлення та дослідницьких навичок.

Дослідниця І. Товкач вважає, що формування дослідницьких навичок у дітей є важливою задачею, оскільки саме в періоді дошкільного дитинства особистість активно пізнає навколишній світ, відбувається розвиток мислення та мовлення. Зацікавленість та пізнавальна активність визнаються ключовими складовими психічного розвитку особистості. У цьому віці діти виявляють зростаючий інтерес до оточуючого світу та намагаються розкрити його таємниці [9, с. 8-9]

Відповідно з дослідженням О. Гаврило, в процесі ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи використовують різноманітні форми і методи вибір яких визначається змістом програми і залежить від природного довкілля, створеного еколого-розвивального середовища ЗДО, життєвого досвіду дітей [3].

Використання нескладних дослідів в умовах ЗДО стало предметом досліджень науковців В. Приступи, Л. Штефана. На думку дослідників, в ході проведення дослідів діти мають спостерігати за об'єктами природи, взаємодіяти з ними, робити висновки, пізнавально розвиватись. В умовах сучасного розвитку суспільства методи завдяки яким діти роблять самостійні відкриття, проявлять пізнавальну активність, винахідливість повинно надаватись пріоритетне значення [5].

Проведення з дітьми нескладних дослідів у природі ґрунтується на задоволенні потреби дитини у нових враженнях, що становить основу формування дослідницьких навичок та пізнанні навколишнього світу. Чим різноманітнішою і інтенсивнішою є дослідницька діяльність дітей дошкільного віку, тим більше нової інформації вона отримує та повноцінніше розвивається. Вирішальне значення для розвитку дітей має не наявність знань, а тип їх засвоєння, який визначається видом діяльності, в якій опановувались знання. Таким чином, варто використовувати методи та форми роботи з дітьми в яких діти самостійно здобуватимуть знання, залучатимуться до осмисленої діяльності, дослідження властивостей предметів.

Діти дошкільного віку природньо прагнуть до відкриттів, отримання нових вражень та емоцій, допитливості, прагнуть самостійно знайти відповіді на власні питання, експериментувати. В результаті проведення нескладних дослідів в дітей формуються повні та реалістичні знання. Результати дослідницької діяльності переконують дітей у вірності прийнятих рішень або їх запереченні. В процесі проведення дослідів розвиваються аналізатори, формуються практичні навички, вміння висловлювати та доводити власну думку [6, с. 45].

Під час проведення елементарних дослідів важливо показати дітям значення води в житті людини, як неживого об'єкта природи. Зокрема, уточнити їх знання про властивості води: без запаху, без кольору, приймає форму посуду, в якому знаходиться, може перетворюватися на лід і пар, при таненні сніг перетворюється на воду, перетворення снігу процесі танення на брудну воду. Окрім дослідів з водою, снігом, піском, магнітами, повітрям також проводяться досліди з тваринами. Втім в результаті досліду живі об`єкти природи немають постраждати (пересування дощового черв`яка, визначення улюбленої їжі хом`яка, реакції органів чуттів у тварин).

З метою проведення нескладних дослідів у ЗДО використовується інноваційна технологія організації STREAM-лабораторій. Це відносно новий елемент створення еколого-розвивального середовища ЗДО. Оснащення екологічні лабораторії створюються з метою зацікавлення дітей до дослідницької діяльності, сприяє розвитку креативного мислення, спостережливості. Варто організувати декілька видів лабораторії: лабораторія в окремому приміщенні, тематичні мінілабораторії, лабораторія на веранді, лабораторія на ділянці дитячого садка. Для проведення нескладних дослідів у STREAM-лабораторіях можуть застосовуватися матеріали різних розмірів і форм: природній матеріал, лійки, палички, трубочки, папір, колби тощо.

Серед вимог до оргнізацій лабораторій для проведення дослідів виділяємо:

– доступність у використанні предметів для дітей дошкільного віку;

– дотримання правил безпеки життєдіяльності дітей;

– доступність розміщення обладнання для проведення дослідів;

– різноманітність обладнання для проведення дослідів: з водою, піском, природніми матеріалами, магнітами, рослинами, тваринами, повітрям, валеологічної тематики.

Головне завдання оснащення STREAM-лабораторій полягає в тому, щоб розширити уявлення дітей про фізичні властивості довкілля, ознайомлення з різними властивостями речовин, розвиток уявлення дітей про деякі чинники середовища, про властивості води, ґрунту, повітря тощо [7, с. 31-34]. Лабораторії природи оснащені

зручними столиками та стільчиками за якими діти сидять, розміщено шафи для утримання досліджуваного матеріалу: колбочки, стаканчики, лієчки, підноси, мірні стаканчики та ложки, мисочки, природний матеріал (насіння, плоди дерев, листя та інше), ваги, дитячі мікроскопи, лупа, фарби, пісок, земля, корисні копалини, камінці, магніт, мушлі, рослинна олія, сода, оцет, лопатки, грабельки, вітрячки, набори ігор з повітрям, плакати, ілюстрації, картинки. З дітьми варто проводити досліди з метою формування дослідницьких навичок, умінь, знань про явища та об'єкти природи, формування уявлень про особливості рідин, рослин, будову рослин, реакції різних сполук, змішування фарб, вивчення властивостей різних матеріалів. Окремим осередком для дослідницької діяльності є метеомайданчик, де встановлений флюгер, гігрометр, сонячний годинник, квітковий годинник. З дітьми доцільно зробити природній гігрометр з шишки та фіксувати в щоденнику природи зміни атмосферного тиску.

Однією із складових еколого-розвивального середовища виокрекремлюємо організацію куточка природи в якому підібрано тропічні рослини за якими зручно доглядати: квітуча бегонія, узамбарська фіалка, клівія, цикламен, хлорофітум, фікус, колеус, монстера, драцена, зігокактус, алоє, каланхое, плющ восковий, традесканція, сеткрезія. В підборі рослин також варто враховувати різноманітність рослин: швидкоростучі, декоративно-листяні, красиво-квітучі, сукулентні, виткі та ампельні, рослини, що легко живцюються і не вибагливі у догляді. Різноманіття рослин одна з умов для проведення спостережень з дітьми, використання прийомів порівняння, активізації пізнавальної активності. Окрім рослин в куточку природи доцільно розташувати акваріум з рибками: гупі, мечоносці, золоті рибки (телескоп, червона шапочка), сомики, скалярії, равлики котушки. Тривалі спостереження за об'єктами в куточку природи розширюють уявлення дітей про життя риб, підвищують інтерес до живих об`єктів природи, мотивують дітей до подальшого дослідження рослинного та тваринного світу.

Проведення нескладних дослідів в організованому природничо-екологічному середовищі сприятиме формуванню в дітей уявлень про об'єкти, предмети та явища природи, активізуватиме пізнавальний розвиток і закладе основи для усвідомлення правильного ставлення до природного довкілля, формування дослідницької компетенції.

Практичні експерименти в старшому дошкільному віці виступають ефективним засобом стимулювання пізнавальної активності та розвитку дитячого інтелекту. Основна мета цих експериментів полягає в тому, щоб надати дітям можливість власноруч досліджувати і вивчати світ, оточуючий їх, через конкретні практичні дії та спостереження [8, с. 15-18].

Практичні експерименти не лише розширюють знання дітей про природу і навколишній світ, але й сприяють розвитку їхнього критичного мислення. Діти вчаться ставити запитання, висувати припущення, спостерігати за результатами експериментів і робити висновки. Цей підхід підтримує формування навичок самостійного мислення та активної пізнавальної діяльності [2, с. 17-19]. Таким чином, нескладні досліди є ключовим елементом в освітньому процесі, що забезпечує пізнавальний розвиток дітей та активну взаємодію з оточуючим світом.

Відповідно з теоретичним дослідженням питання, виокремимо методичні рекомендації у формуванні дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку:

– створення еколого-природничого середовища, лабораторії для проведення нескладних дослідів;

– систематичне проведення спостережень в природі;

– використання проблемних питань, ігрових вправ для активізації пізнавальної активності дітей;

– підтримання та заохочення ініціативи дітей дошкільного віку;

– надання дітям свободи та права на помилку;

– заохочення дітей до самостійних висновків.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності в дітей старшого дошкільного віку дозволили нам зробити висновки та визначити подальші перспективи наукових досліджень з цієї проблематики. Дослідницька компетентність дітей старшого дошкільного віку визначена в Базовому компоненті дошкільної освіти спрямована на сенсорно-пізнавальний розвиток, вмінні здійснювати аналіз, синтез, узагальнення , обстежування предметів, робити висновки. Ефективним методом формуванння дослідницької компетентності є проведення нескладних дослідів в природі, організація природничо-екологічного середовища для експериментувань, врахування вікових особливостей дітей. Подальшою перспективою наукових розвідок вказаної тематики визначаємо в розробці підбірки дослідів для формування дослідникої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20

2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг.ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с., с. 17-19

3. Гаврило О. І. Підготовка дошкільників до вивчення природознавства у школі. 2014.URL:https://

repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/8759/3/Розділ%20моногр%20%282%29.pdf

4. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ. 2012. Вип. 7. С. 55-62.

5. Методика ознайомлення дітей з природою : електронний посіб. / уклад. В. В. Приступ, Л. Ю. Штефан. 209 с. URL: https://krempeddoshk.at.ua/_ld/1/122_99s.pdf, с. 105]

6. Ознайомлення дітей з природним довкіллям : навч.-метод. посіб. для студентів пед. вузів / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад. Т. М. Дука. Умань : Візаві, 2020. 155 с.

7. Стеценко І.Б. Обґрунтування необхідності переходу від STEM-освіти до STREAM-освіти в дошкільному віці. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2016. №8. С. 3134

8. Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників; автор. колектив ; наук. керівник К.Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 146 с., с. 15-18

9. Товкач І. Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять. Молодий вчений. 2014. № 3(06). С. 103-106.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ МОБІЛЬНОГО ДИТЯЧОГО САДКА НА ХЕРСОНЩИНІ (З ДОСВІДУ «ШКОЛИ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»)

WORKING PECULIARITIES OF THE MOBILE KINDERGARTEN IN THE KHERSON REGION (FROM THE EXPERIENCE OF THE “SCHOOL OF LIBERAL ARTS”)

УДК 373.2:159.922.7
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.40

Головатюк В.О.,
практичний психолог
Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради

У статті описано досвід роботи мобільного дитячого садка «Fun Academy on Wheels» («Весела академія на колесах»), створеного на базі комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, та проаналізовано ефективність цього проєкту в аспекті психологічної реабілітації дітей із прифронтових громад та їхньої психологічної готовності до навчання в школі. Функціювання мобільного дитячого садка здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту».

Мобільний центр «Fun Academy on Wheels» – це автобус, обладнаний усіма необхідними матеріалами для занять із дітьми, а також спортивним інвентарем для активного дозвілля. Робоча група, до складу якої входять логопед, психолог, вихователь-дошкільник, учитель початкових класів, учитель англійської мови, з вересня 2024 року до травня 2025 року провела низку зустрічей із дітьми в містах і селах Херсонщини, де немає можливості очної освіти. Рухові вправи, ігри спрямовані на формування комунікативних навичок у дошкільнят, розвиток здатності контролювати свій емоційний стан.

Для аналізу ефективності мобільного центру було проведено констатувальну й контрольну діагностики. Наведені показники свідчать, що в результаті занять у мобільному дитячому садку зменшився відсоток дітей із високим рівнем соціальної невпевненості, тривожності, сором’язливості й агресивності, дещо збільшився рівень відповідальності.

Робота аналізованого мобільного дитячого садка за 9 місяців має показники, що свідчать про зменшення наслідків психологічної травми (стресу), тобто можемо говорити про психологічно-реабілітаційний потенціал дитячого садка такого типу. Натомість у роботі з підготовки дітей до школи, що охоплює їхній фізичний, психологічний і соціальний розвиток, мобільний дитячий садок ефективності не має, зокрема через несистемність такої роботи та знижений інтерес батьків до рекомендацій щодо підготовки дітей до шкільного навчання в періоди, коли садок не приїжджає.

Ключові слова: *дошкільна освіта, мобільний дитячий садок, соціалізація, психічне здоров’я дитини, психологічна готовність до навчання в школі.*

The article describes the experience of the mobile kindergarten «Fun Academy on Wheels», created on the basis of the municipal institution «Educational Complex «School of Liberal Arts» of the Kherson Regional Council, and gives the analysis of this project effectiveness in terms of psychological rehabilitation of children from the frontline communities and their psychological readiness for school. The mobile kindergarten operates in accordance with the Law of Ukraine «On Preschool Education».

The mobile center «Fun Academy on Wheels» is a bus equipped with all the necessary materials for classes with children, as well as sports equipment for active leisure. From September 2024 to May 2025 the working group, which includes a speech therapist, a psychologist, a preschool teacher, a primary school teacher, and an English teacher, held a series of meetings with children in cities and villages of the Kherson region, where there is no possibility of face-to-face education. Physical activities and games are aimed at forming communication skills in preschoolers, developing the ability to control their emotional state.

To analyze the effectiveness of the mobile center, an ascertainment and control diagnostics were conducted. The given indicators show that as a result of classes in the mobile kindergarten, the percentage of children with a high level of social insecurity, anxiety, shyness, and aggressiveness decreased, and the level of responsibility slightly increased.

The work of the analyzing mobile kindergarten for 9 months has indicators proving a reduction in the consequences of psychological trauma (stress), that is, we can talk about the psychological and rehabilitation potential of a kindergarten of this type. However, in the work of preparing children for school, which covers their physical, psychological and social development, mobile kindergarten is not so effective, in particular due to the lack of systematic work and the reduced interest of parents in recommendations for preparing children for school during periods when kindergarten is not available.

Key words: *preschool education, mobile kindergarten, socialization, mental health of a child, psychological readiness for school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Через дії країни-агресорки в Україні найдужче страждають діти. Більшість маленьких українців набула травматичний досвід, пов’язаний із воєнними діями. Постраждалими є і ті, хто залишається в Україні, і ті, хто з родинами виїхав за кордон. Постійні тривоги, руйнування, втрати, відсутність зв’язку та звичайних можливостей для комунікації, взаємодії з однолітками, вимушена зміна місця проживання, проблеми адаптації до нових умов життя і навіть неможливість звичного відпочинку – усе це відбивається на психіці дітей, занурює їх в атмосферу постійного стресу. Діти, які мають пізнавати світ, здобувати знання, проводити час зі своїми близькими й однолітками, перетворилися на «маленьких дорослих», які з тривогою дивляться в майбутнє. Дитячі роки, які мали би бути наповнені безтурботністю, веселощами,

перетворюються на очікування поганих новин, важких подій, на тривожні спогади, постійну боротьбу за виживання.

Безсумнівно, війна знижує можливості гармонійного розвитку особистості та її психологічний потенціал. Перебуваючи в небезпеці, тривалому стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку й освіти, суттєво ускладнюється процес соціалізації, адже неможливо в умовах небезпечного середовища гармонійно та всебічно розвиватися, засвоювати соціальний досвід [9, с. 284]. Негативними чинниками, що ускладнюють процес соціалізації дітей, є втрата рідних, близьких, друзів, домівки, перебування на лінії бойового зіткнення, постійні звуки повітряної тривоги. Усе це суттєво відбивається на дитячий психіці, впливає на поведінку й діяльність дітей, перешкоджаючи повноцінній соціалізації їх [7, с. 257].

В Україні вже з'явилась категорія дітей, які об'єднані проблемами війни та потребують негайної підтримки дорослих.

Саме таку підтримку забезпечує мобільний Центр розвитку «на колесах», який профінансований і підтриманий фінськими компаніями (проєкт «Fun Academy on Wheels» [10]), Міністерством внутрішніх справ Фінляндії, Українською державною службою якості освіти, Українським інститутом розвитку освіти й Асоціацією інноваційної та цифрової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри складну ситуацію з дошкільними закладами в деяких регіонах України, науковці вивчають та обговорюють актуальні питання дошкільної освіти в умовах воєнного стану. 2023 року відбулася конференція «Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації», учасники якої підсумували, що дошкільна освіта України «потребує модернізації відповідно до викликів часу» [8, с. 8], і для цього потрібне об'єднання зусиль практиків, теоретиків, законотворців, представників громадських організацій.

Науковці М. Омельченко, Т. Кузнецова, О. Аматьєва, досліджуючи дистанційне навчання дітей з ООП під час війни, указують, що наслідки воєнного стану (напруга, відчуття тривоги, страху, невизначеності тощо), безсумнівно, дуже ускладнює соціалізацію дитини – як з особливими освітніми потребами, так і нормотипової. Водночас навіть в умовах дистанційної роботи педагоги досягають певних результатів, коли здійснюють комплексний підхід до організації навчально-корекційного та виховного процесів, системно співпрацюють із батьками, використовують різноманітні форми ігрової діяльності [3].

Практичний бік реабілітаційної роботи в прифронтовому закладі освіти (на прикладі КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради) описано в статті А. Кияновського й Г. Гуренок [1]. Психологічна реабілітація всіх учасників освітнього процесу та педагогічна реабілітація здобувачів освіти здійснюється в змішаному форматі, проте автори зазначають, що «результати реабілітації підвищуються, якщо є можливість організувати безпечне середовище для очної комунікації дітей [1, с. 79].

Звісно, онлайн-спілкування не є повноцінною заміною очної освіти. Так само не стає заміною і мобільний дитячий садок, але в небезпечних умовах прифронтових громад він допомагає щонайменше пом'якшити негативні наслідки впливу війни на психічне здоров'я дітей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Мобільний дитячий садок – явище нове в Україні, не досліджене в наукових працях. Перший навчальний рік роботи такого садка на базі КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» в Херсонській області, по суті, пройшов в режимі експерименту, і його функціювання, безперечно, потребує аналізу.

Мета нашої статті – описати досвід роботи мобільного дитячого садка «Fun Academy on Wheels» при комунальному закладі «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради та проаналізувати ефективність цього проєкту в аспекті психологічної реабілітації дітей із прифронтових громад та їхньої психологічної готовності до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Якщо за місцем проживання діти дошкільного віку не можуть отримувати освітні послуги, зокрема через безпекову ситуацію, для надання таких послуг можна використовувати спеціально облаштований транспортний засіб – мобільний дитячий садок. У Херсонській області такий «садок на колесах» з'явився у вересні 2024 р. завдяки фінським компаніям (проєкт «Fun Academy on Wheels» [10]), Міністерству внутрішніх справ Фінляндії, Українській державній службі якості освіти, Українському інституту розвитку освіти й Асоціації інноваційної та цифрової освіти та працює на базі комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради.

Функціювання мобільного дитячого садка здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», за яким територіальну доступність дошкільної освіти забезпечують, зокрема, шляхом «створення... мобільних дитячих садків для надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти за місцем проживання дітей на територіях, на яких не забезпечено безоплатне здобуття дошкільної освіти в інший спосіб» [5].

У Положенні про мобільний дитячий садок прописано основні засади такого типу організації освітньої діяльності, наприклад:

– «суб'єктами освітньої діяльності з типом організації освітньої діяльності «мобільний дитячий садок» формуються групи вихованців, зокрема вікові, різновікові, інклюзивні тощо, з різним розпорядком перебування, як правило, з короткотривалим перебуванням до 4 годин»;

– «освітній процес має ґрунтуватися на культурних цінностях Українського народу, інших цінностях і принципах, визначених статтею 15 Закону України «Про дошкільну освіту»;

– «освітній процес організовується у безпечному, здоровому та інклюзивному освітньому середовищі, здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку вихованців, їхніх особливих освітніх потреб»;

– «освітній процес організовують педагогічні працівники та особи, залучені до освітнього процесу, які у партнерстві з батьками забезпечують єдність розвитку, виховання і навчання вихованців, беруть участь у створенні безпечного освітнього середовища» [6, с. 3–5].

Проєкт «Fun Academy on Wheels» («Весела академія на колесах») уже розпочав свою роботу. Під керівництвом директора КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» А. Кияновського створено робочу групу, до складу якої входять логопед, психолог, вихователь-дошкільник, учитель початкових класів, учитель англійської мови. Педагоги й психологи пройшли професійні курси на платформі Fun Academy Campus, що дало їм змогу з максимальною ефективністю використати можливості мобільного центру. У містах і селах Херсонщини, де діти позбавлені можливості очної освіти, проведено низку зустрічей із дітьми, спрямованих на оптимізацію їхнього психічного стану, стимуляцію пізнавальної активності, розширення соціального досвіду, розвитку творчого потенціалу. Рухові вправи, ігри сприяли формуванню комунікативних навичок у дітей, розвитку здатності контролювати свій емоційний стан.

Мобільний дитячий садок (центр) «Fun Academy on Wheels» – це автобус, обладнаний усіма необхідними матеріалами для занять із дітьми, а також спортивним інвентарем для активного дозвілля (див. відео [2]).

Через російську агресію на Херсонщині багато закладів освіти знищено або не працюють у зв'язку з неможливістю створити безпечне освітнє середовище. Тому цей мобільний садок допоможе хоча б частково компенсувати відсутність дошкільної освіти, можливості повноцінної соціалізації та підтримати дітей, які найбільше цього потребують. Автобус приїжджає за певним графіком у ті населені пункти, де зараз немає дитсадків, що працюють. Він зупиняється там, де є укриття.

Така «Весела академія на колесах» – це не просто класна чи ігрова кімната, а комплексний мобільний освітній простір, створений для підтримки дітей, сімей, учителів і спільнот, які потребують допомоги, особливо тих, хто перебуває в кризових ситуаціях. У такому центрі можна поєднати гру, терапію та сучасні освітні принципи в одному динамічному мобільному пристрої. Автобус обладнаний навчальними матеріалами для дітей раннього й дошкільного віку, терапевтичною кімнатою та навіть кухнею для сухих перекусів. Це не типовий шкільний автобус, а інноваційний багатоцільовий транспортний засіб, функціювання якого спрямоване на всебічний розвиток дитини. Фактично «Fun Academy on Wheels» – компактний, але повнофункційний дитячий садок, терапевтична кімната. Усередині є місця для організації повноцінної комунікації 10 дітей, здійснення психологічної підтримки й сеансів терапії. У такому мобільному центрі є спортивне та ігрове обладнання для заохочення фізичної активності як усередині, так і поза автобусом. Також в автобусі є мобільні планшети й екран для інтерактивного навчання.

Унікальною особливістю нашого мобільного садка є його гнучкість. Автобус можна адаптувати до конкретних потреб громади, яку він відвідує. Незалежно від того, чи йдеться про підготовку автобуса для сеансу терапії, проведення тренінгу для педагогів чи організацію ігор на свіжому повітрі, місцеві співробітники можуть самостійно адаптувати простір для оптимального використання.

Для аналізу ефективності мобільного центру було проведено констатувальну й контрольну діагностики.

Констатувальна діагностика була проведена у вересні 2024 року. У дослідженні взяли участь 58 дітей дошкільного віку (5-6 років), які позбавлені можливості відвідувати заклад дошкільної освіти, та їх батьки. Для дослідження було використано комплекс діагностичних методик, які дозволили з'ясувати особливості соціального розвитку дошкільнят. Було визначено рівень соціальної невпевненості, тривожності, сором'язливості, відповідальності та агресивності. Показники частотного аналізу результатів констатувальної діагностики представлені в таблиці 1.

Наведений розподіл показників соціального розвитку показав, що 70,7% досліджуваних (41 дитина) продемонстрували високий рівень соціальної невпевненості, що свідчить про невміння гармонійно взаємодіяти зі світом. Діти з таким рівнем соціальної невпевненості не вміють і не бажають спілкуватися з однолітками, при ускладненнях впадають у паніку, не бажають розлучатися з батьками, часто демонструють мовчазність, плаксивість. Високий рівень соціальної невпевненості часто поєднується із високим рівнем тривожності, що й було виявлено під час діагностики. Високий рівень тривожності продемонстрували 72,4%

досліджуваних (42 дитини). Такі дошкільники проявляють підвищену схильність відчувати занепокоєння в усіляких життєвих ситуаціях, зокрема й у таких, які не є загрозливими, вони постійно очікують несприятливого розвитку подій. 67,2% досліджуваних (39 дітей) продемонстрували високий рівень сором'язливості, ознаками якої є нерішучість, надмірна обережність у спілкуванні. Сором'язливість часто супроводжується підвищеною тривожністю, невпевненістю в собі, боязкістю. Невміння адекватно реагувати на події, які відбуваються навколо, часто проявляється у формі агресивних дій. Високий рівень агресивності продемонстрували 65,5% досліджуваних (38 дітей). Основною причиною агресивності досліджуваних є внутрішній дискомфорт, несформованість адекватних поведінкових реакцій. Ознакою соціальної зрілості дитини є відповідальність за свої вчинки, дії, усвідомлення наслідків їх для оточення. Низький рівень відповідальності виявився властивим для 32,8% досліджуваних (19 дітей). Такі дошкільники демонстрували нездатність дотримуватися правил поведінки, виконувати власну обіцянку, невміння доводити розпочату справу до кінця [4, с. 180-191]. Наведені ознаки спричинені неможливістю повноцінної взаємодії з однолітками, унаслідок чого виявились несформованими навички спілкування, ускладненим є процес соціалізації.

Незвичні умови, оригінальність простору мобільного центру, привабливий стимульний матеріал, форми роботи, адекватні віку дітей, майстерність фахівців сприяли тому, що діти змогли відволіктись від тривоги, страхів, зануритися у світ дитинства. Маленькі відвідувачі опановували навички спілкування та взаємодії з однолітками. Також було проведено низку занять, присвячених підготовці дітей до навчання в школі. Надано рекомендації батькам.

Про ефективність функціювання мобільного центру свідчать позитивні емоцій дітей, висока пізнавальна й рухова активність, вільна комунікація, стійкий інтерес до всіх запропонованих заходів. Дотримання певної періодичності таких зустрічей дозволила (хоча б частково) забезпечити соціалізацію дітей, підготувати їх до школи.

Після низки зустрічей із дошкільнятами проведено **контрольну діагностику**, частотний аналіз результатів якої представлено в таблиці 2.

Наведені показники свідчать, що зменшився відсоток дітей із високим рівнем соціальної невпевненості, тривожності, сором'язливості й агресивності. На 10% збільшився показник високого рівня відповідальності.

Після контрольної діагностики також проведено **дослідження психологічної готовності дітей до навчання в школі**, результати якого покомпонентно представлено в таблиці 3.

Частотний аналіз результатів діагностики показав, що більшість дітей продемонстрували середній рівень психологічної готовності. Середній рівень мотиваційної готовності продемонстрували 55,4% досліджуваних (31 дитина), розумової готовності – 50% досліджуваних, емоційно-вольової готовності – 53,6% досліджуваних (30 дітей), соціально-психологічної готовності – 55,4% досліджуваних (31 дитина). Серед компонентів найбільш сформованою виявилась мотиваційна готовність, високий рівень якої продемонстрували

Таблиця 1

Результати констатувальної діагностики (п=58)

Показники соціальної поведінки	Рівні					
	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
1. Соціальна невпевненість	41	70,7	15	25,9	2	3,4
2. Тривожність	42	72,4	7	12,1	9	15,5
3. Сором'язливість	39	67,2	12	20,7	7	12,1
4. Відповідальність	28	48,3	11	18,9	19	32,8
5. Агресивність	38	65,5	12	20,7	8	13,8

Таблиця 2

Результати контрольної діагностики (п=58)

Показники соціальної поведінки	Рівні					
	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
1. Соціальна невпевненість	31	55,4	20	35,7	5	8,9
2. Тривожність	37	66,1	11	19,6	8	14,3
3. Сором'язливість	30	53,6	20	35,7	6	10,7
4. Відповідальність	38	67,9	10	17,8	8	14,3
5. Агресивність	29	51,8	17	30,4	10	17,8

Таблиця 3

Результати діагностики психологічної готовності до шкільного навчання (п=58)

Компоненти психологічної готовності	Рівні					
	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
1. Мотиваційна готовність	17	30,4	31	55,4	8	14,2
2. Розумова готовність	16	28,6	28	50,0	12	21,4
3.Емоційно-вольова готовність	15	26,8	30	53,6	11	19,6
4.Соціально-психологічна готовності	9	16,0	31	55,4	16	28,6

30% дошкільнят, що свідчить про їхнє бажання змінити свій соціальний статус. Найменш сформованою виявилася соціально-психологічна готовність: лише 9% досліджуваних виявили високий рівень.

Робоча група «Веселої академії на колесах» розробила рекомендації для батьків дошкільнят, але констатувала знижений інтерес батьків до наданих рекомендацій.

Висновки. Діти особливо гостро переживають події, пов'язані з війною, тому необхідною для них є підтримка й допомога дорослих. Функціювання мобільного дитячого садка (центру) може пом'якшити негативні наслідки впливу воєнних дій на нервовий та психічний стан дітей, створивши ефективні умови для процесу їхньої соціалізації та підготовки до систематичного навчання в школі.

Вибіркове обстеження дошкільників Херсонщини свідчить про наслідки психологічної травми (стресу) у 100% дітей, проблеми щодо підготовки їх до школи та недостатній рівень психологічної готовності до шкільного навчання.

На базі КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради організовано роботу мобільного дитячого садка «Весела академія на колесах» («Fun Academy on Wheels») – спеціально обладнаного автобуса з педагогами та психологом. Показники за 9 місяців роботи цього проєкту свідчать про зменшення наслідків психологічної травми (стресу) у дошкільнят, тобто можемо говорити про психологічно-реабілітаційний потенціал мобільного дитячого садка такого типу.

Натомість у роботі з комплексної підготовки дітей до школи, що охоплює їхній фізичний, психологічний і соціальний розвиток, мобільний дитячий садок ефективності не має, зокрема через несистемність такої роботи та знижений інтерес батьків до рекомендацій щодо підготовки дітей до шкільного навчання в періоди, коли садок не приїжджає.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кияновський А., Гуренок Г. Особливості організації психологічної та педагогічної реабілітації в прифронтовому закладі освіти (на прикладі комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради). *Проблеми освіти.* Вип. 1(100). С. 68–81. https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.05

2. Мобільний дитячий садок із Фінляндії до України: підтримка дітей під час війни [Відео]. *Мережа Українських Освітніх Хабів – EduHub* : ютуб-канал. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Ioi_PevGKvY (дата звернення: 20.05.2025).

3. Омельченко М.С., Кузнецова Т.Г., Амат'єва О.П. Досвід роботи закладів дошкільної освіти щодо дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами під час війни. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 71, Т. 2. С. 47–51. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.9

4. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.

5. Про дошкільну освіту : Закон України № 3788-IX від 06.06.2024. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/86206/#google_vignette (дата звернення: 20.05.2025).

6. Про погодження проєкту акта [постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про мобільний дитячий садок»] : Лист МОН № 1/8317-25 від 25.04.2025. URL: https://www.drs.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/3333.pdf (дата звернення: 20.05.2025).

7. Процик Л.С., Пампура І.І. Психологічні особливості та правовий захист дітей в період збройного конфлікту. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, №11. С. 253–267. https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.17

8. Сисоєва С.О., Рейпольська О.Д. Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації. *Вісник НАПН України*. 2023. Вип. 5(2). С. 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5207

9. Суятинова К. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63, Т. 2. С. 281–286. https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-46

10. Fun Academy on Wheels: A Mobile Fun Learning Center (FLC). Fun Academy : website. 2024, Aug 6. URL: https://www.funacademy.fi/post/fun-academy-on-wheels-a-mobile-fun-learning-center-flc (date of access: 20.05.2025).

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

MENTAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: DIDACTIC TOOLKIT

УДК 373.2.015.311-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.41

Кириліва В.О.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій
і методик дошкільної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Холтобіна О.У.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри технологій
дистанційного навчання та цифрової
дидактики в дошкільній освіті
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

У статті розглядається питання розумового виховання дітей старшого дошкільного віку як одного з пріоритетних напрямів сучасної дошкільної освіти. Авторки акцентують увагу на важливості формування у дітей шостого року життя не тільки системи певних знань, а й пізнавальної активності, основ логічного мислення та уяви, а також елементів аналітичної діяльності як таких, що закладають підґрунтя для подальшого успішного навчання дітей у школі. Задля цього вони пропонують використовувати в освітньому процесі широкий спектр дидактичних інструментів, обґрунтовуючи виховні та розвивальні можливості кожного.

Авторки доводять, що потужний потенціал для розумового розвитку старших дошкільників мають дидактичні ігри. Предметні, настільно-друковані або словесні, вони стимулюють пізнавальний інтерес та самостійну розумову діяльність дітей. У ході таких ігор дошкільники не лише здобувають нові знання та закріплюють уже вивчене, а й формують навички логічного мислення та критичного осмислення інформації.

Крім того, дослідниці розкривають потенціал інтелектуальних ігор та логічних вправ. Зокрема, обґрунтовують значення авторських розробок В. Воскобовича, З. Дьєнеша, Дж. Кюізенерата та подружжя Нікітіних для формування у вихованців старших вікових груп навичок аналізу, узагальнення, класифікації, серіації, а також уміння робити прості логічні висновки.

Окрема увага у статті приділяється експериментам та дослідам як засобам розумового виховання дітей. Зазначається, що вони активізують пізнавальну діяльність дошкільників, стимулюють інтелектуальну допитливість, розвивають уміння логічно мислити, формулювати власні судження та аргументовано висловлювати думки. У процесі експериментування та дослідницької діяльності діти не лише поглиблюють знання про навколишній світ, природні явища та взаємозв'язки у довкіллі, а й формують первинні уявлення про наукові способи пізнання дійсності.

Поряд з можливостями експериментів та дослідів, описуються й можливості дитячої літератури та різних видів конструкторів як таких, що активно впливають на розвиток психічних процесів старших дошкільників та сприяють реалізації завдань розумового виховання дітей цього віку.

Ключові слова: *розумове виховання, старший дошкільний вік, дидактична гра, інтелектуальна гра, логічні вправи, експериментування, досліди, конструювання, дитяча література.*

The article examines the issue of mental education of senior preschool children as one of the priority areas of modern preschool education. The authors emphasize the importance of developing in children of the sixth year of life not only a system of certain knowledge, but also cognitive activity, the basics of logical thinking and imagination, as well as elements of analytical activity as such, which lay the groundwork for the further successful study of children at school. For this purpose, they propose using a wide range of didactic tools in the educational process and substantiate the educational and developmental capabilities of each.

The authors prove that didactic games have a powerful potential for the mental development of older preschoolers. Subject, board-printed or verbal, they stimulate cognitive interest and independent mental activity of children. In such games, preschoolers not only gain new knowledge and consolidate those that were obtained earlier, but also develop skills of logical thinking and critical understanding.

In addition, the researchers reveal the potential of intellectual games and logical exercises. In particular, they substantiate the importance of the author's developments of V. Voskobovich, Z. Dienes, J. Kuizener and the Nikitin spouses for the formation of skills of analysis, generalization, classification, serialization, as well as the ability to make simple logical conclusions in preschoolers of older age groups.

Special attention in the article is paid to experiments and experiences as means of mental education of children. It is noted that they activate the cognitive activity of preschoolers, stimulate intellectual curiosity and develop the ability to think logically, formulate their own judgments and express opinions in a reasoned manner. In the process of experimentation and research activities, children not only deepen their knowledge of the world around them, natural phenomena and relationships in the environment, but also form primary ideas about scientific methods of cognition of reality.

In addition to the possibilities of experiments and experiences, the possibilities of children's literature and different types of construction sets are described. The authors indicate that they have an active influence on the development of mental processes of senior preschoolers and contribute to the implementation of mental education tasks for children of this age.

Key words: *mental education, senior preschool age, didactic game, intellectual game, logical exercises, experimentation, experiments, construction, children's literature.*

Постановка проблеми. У процесі модернізації сучасної системи дошкільної освіти особливої значущості набуває проблема розумового виховання дітей старшого дошкільного віку як одного з провідних напрямів, що забезпечує розвиток у вихованців пізнавальної активності, логічного мислення, уяви та елементарних аналітичних умінь, закладаючи тим самим основу інтелектуальної готовності дітей до подальшого навчання у школі. Реалізація його завдань передбачає раціональний добір та використання у роботі такого дидактичного інструментарію, який виступав би засобом організації

пізнавальної діяльності дошкільників, сприяв би засвоєнню й обробці ними нової інформації та формуванню умінь застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність критичного переосмислення та оцінки ефективності тих засобів, які використовуються сьогодні у розумовому вихованні дітей шостого року життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема розумового виховання дітей старшого дошкільного віку не є новою і має тривалу історію у теоретико-методологічному дискурсі. Значний внесок у її розробку зробили такі видатні педагоги і психологи минулого, як Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Сухомлинський, С. Русова та К. Ушинський, а також такі сучасні науковці, як А. Богуш, Т. Вінник, Н. Гавриш, І. Кравцова, Н. Коваль, О. Кононко, К. Крутій, С. Ладивір, Н. Лисенко, В. Литвин, В. Моляко, Т. Піроженко, О. Рейпольська, О. Савєнков та ін. У їхніх дослідженнях висвітлено особливості когнітивного розвитку дітей шостого року життя, виявлено чинники, які впливають на формування інтелектуальних умінь та здібностей дошкільників, а також запропоновано ефективні підходи до організації розумового виховання як у закладах дошкільної освіти, так і в умовах сім'ї. Водночас, попри наявність ґрунтовної теоретичної бази, конкретні засоби реалізації розумового виховання в освітньому процесі старших дошкільників висвітлено вченими фрагментарно, що зумовлює потребу в їх узагальненні та систематизації.

Отже, **метою статті є** аналіз і узагальнення засобів розумового виховання дітей старшого дошкільного віку у контексті сучасної дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході наукового пошуку було встановлено, що дидактичний інструментарій розумового виховання дошкільників є багатокомпонентною системою засобів, спрямованих на розвиток мислення, пізнавальних інтересів, інтелектуальних здібностей та умінь дітей, оволодіння якими дозволяє педагогу цілеспрямовано і, головне, результативно впливати на розумовий розвиток вихованців з метою формування у них уявлень та знань про навколишній світ, розвитку їхньої пізнавальної діяльності та здатності до самостійного пізнання. Використання цих засобів в освітній діяльності дозволяє не лише активізувати у дошкільників пізнавальні процеси та стимулювати їхній інтерес до навчання, а й сприяє розвитку уміння орієнтуватися у нових ситуаціях, продуктивно застосовуючи отримані знання як під час виконання нових навчальних завдань, так і у повсякденному житті [3].

Найпотужнішим засобом розумового виховання дітей старшого дошкільного віку, який, власне, і посідає центральне місце у вищезазначеній системі, є гра. Саме в ігровій діяльності найповніше реалізуються пізнавальні можливості дошкільників, формуються вміння порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Гра природно стимулює інтелектуальну активність дітей та заохочує до самостійного пошуку рішень, дозволяє закріплювати отримані знання у практичному контексті та застосовувати їх у змінених умовах, що сприяє гнучкості мислення та здатності до переносу знань. Завдяки своїй емоційній привабливості та динамічності, гра створює сприятливе середовище для розумової активізації дітей, для розвитку їхніх розумових здібностей.

Проведене дослідження дозволило констатувати, що в освітньому процесі сучасних ЗДО з метою розумового виховання дітей старшого дошкільного віку найчастіше використовуються дидактичні ігри. Являючись структурованою ігровою діяльністю, спеціально розробленою для розв'язання конкретних пізнавальних завдань, вони сприяють розвитку у вихованців уваги, пам'яті, мовлення й мислення та дозволяють перетворити навчання дошкільників на захоплюючу пригоду, під час якої діти не тільки засвоюють нові знання, систематизують та закріплюють їх, але і вчаться критично мислити та логічно міркувати [8].

Сьогодні науково доведеними є значення та розвивальні можливості предметних, настільно-друкованих і словесних дидактичних ігор. Перші з них передбачають використання різних дидактичних іграшок, реальних предметів та різноманітного природного матеріалу і сприяють глибшому засвоєнню дітьми властивостей, якостей і ознак об'єктів, з якими вони взаємодіють у повсякденному житті. Вони активно впливають на розвиток сенсорних здібностей, мислення, пам'яті та уваги дошкільників, адже вимагають від вихованців виконання дій, пов'язаних з порівнянням предметів, їхньою класифікацією та серіацією, встановленням логічних зв'язків і послідовностей, а також із запам'ятовуванням кількісних та просторових характеристик об'єктів (прикладами таких дидактичних ігор можуть бути «Знайди зайвий предмет», «Розклади по місцях», «Добери мені пару», «Розстав за порядком», «Чого не стало?», «Склади у кошик» і т.п.).

Друга група ігор передбачає взаємодію дітей не з реальними предметами, а з їхніми зображеннями. Зміст таких ігор найчастіше спрямований на виконання таких завдань, як добір зображень за подібністю (наприклад, у лото чи парних картках), поєднання карток у логічні ряди (за принципом «Доміно»), складання цілісного об'єкта з окремих елементів (розрізні картинки, кубики) і т.п. Такі ігри сприяють уточненню і поглибленню уявлень дітей про навколишній світ, структуризації знань, а також стимулюють розвиток розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення.

До третьої групи належать дидактичні ігри, опосередковані використанням слів. Зауважимо, що саме такі ігри вважаються найскладнішими для дітей, оскільки вони змушують їх говорити про речі, з якими дошкільники не взаємодіють у момент мовлення. Словесні ігри активізують пізнавальну діяльність вихованців, сприяють розвитку їхніх когнітивних процесів, зокрема пам'яті, мислення, уяви та мовлення. У процесі виконання мовленнєвих завдань діти вчаться застосовувати здобуті знання у нових контекстах, інтегрувати їх у власний життєвий досвід, а також формулювати думки чітко, логічно та послідовно. Прикладами таких ігор можуть бути: «Відгадай предмет за описом», «Опиши – я відгадаю», «Три ознаки», «Схожий – не схожий», «Хто більше назве?», «Назви одним словом», «Скажи навпаки», «Назви інакше» і т.п. [4; 5].

Окрім дидактичних ігор, у роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовують сьогодні й інтелектуальні ігри та логічні вправи. Спрямовані на активізацію мислення, розвиток уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та встановлювати логічні зв'язки, вони сприяють формуванню у дітей навичок міркування і вчать їх використовувати набуті знання у нових умовах, що є важливою складовою розумового виховання у дошкільному віці.

Так, розвитку розумових здібностей вихованців сприяють інтелектуальні ігри О. Нікітіної та Б. Нікітіна. Створені подружжям педагогів-практиків, вони передбачають використання різноманітних кубиків, цеглинок, квадратів та конструкторських елементів, що виступають матеріальною основою для організації пізнавальної діяльності дітей. Завдяки чіткій структурі та поступовому ускладненню завдань, ці ігри розвивають просторове мислення, увагу, зорову пам'ять, а також формують уміння аналізувати, планувати дії та знаходити нестандартні рішення. Прикладами ігор, які доцільно використовувати у роботі з дітьми шостого року життя, є ігри «Танграм», «Склади візерунок» та «Кубики для всіх» [7].

Значні можливості для розумового виховання дітей старшого дошкільного віку містять й інтелектуальні ігри В. Воскобовича («Геоконт», «Дивохрестики 2», «Квадрат Воскобовича»). Орієнтовані на формування таких інтелектуальних умінь, як аналіз, синтез, узагальнення, встановлення просторових і кількісних зв'язків, розвиток креативного мислення та здатності до самостійного відкриття нових знань, вони поєднують у собі елементи гри, конструювання та логічного моделювання, що сприяє активному залученню вихованців до пізнавальної діяльності та забезпечує глибоке занурення у гру (без втрати уваги та емоційного підйому) [2].

Дієвим засобом активізації мислення вважаємо блоки З. Дьєнеша. Цей дидактичний матеріал створений з урахуванням особливостей когнітивного розвитку дітей дошкільного віку і представлений автором у вигляді 48 геометричних фігур, що відрізняються за формою (кола, трикутники, квадрати, прямокутники), кольором (червоні, сині, жовті), розміром (великі та малі) і товщиною (товсті й тонкі). Маніпулюючи цими елементами, діти вчаться аналізувати та порівнювати, виокремлювати істотні ознаки та враховувати їх при групуванні чи класифікації об'єктів, встановлювати логічні зв'язки та розв'язувати елементарні пізнавальні завдання [1].

Варто відзначити, що діти старшого дошкільного віку із задоволенням виконують різноманітні завдання (вправи) з блоками: доповнюють або завершують логічні ряди, викладають фігури за принципом гри «Доміно», створюють площинні зображення знайомих об'єктів (наприклад, машин, паровозів, будинків, веж тощо). Особливий інтерес у них викликає пошук фігур за картками-схемами (картками-властивостями за З. Семадені), а також складання власних карток, що сприяє розвитку здатності до моделювання і заміщення властивостей, умінь кодувати та декодувати інформацію, а також розв'язувати логічні задачі з елементами заперечення.

З-поміж інших наочних засобів, що сприяють розумовому розвитку дітей шостого року життя, ефективними є й палички Дж. Кюїзенера. Якщо блоки З. Дьєнеша стимулюють розвиток умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати та класифікувати об'єкти за ознаками, то палички Дж. Кюїзенера розкривають перед дітьми можливості усвідомлення взаємозв'язків, закономірностей, співвідношень частини й цілого, що є важливими складовими розумової діяльності [11].

У процесі взаємодії з цим матеріалом вихованці не лише опановують базові логічні операції (наприклад, порівняння, групування та серіацію), але й розвивають просторове мислення, довільну увагу, здатність до планування та когнітивного прогнозування, що є передумовою успішності їх подальшого навчання у школі.

Слід підкреслити, що палички Дж. Кюїзенера є універсальним дидактичним матеріалом, який може ефективно використовуватися як під час організованої навчальної діяльності, так і в процесі самостійної творчої чи конструктивної активності дітей, що істотно розширює спектр їх освітнього застосування. У процесі створення різноманітних конструкцій (від простих площинних візерунків до складніших об'ємних композицій) у дітей активізується просторове мислення, розвивається здатність до моделювання, формуються навички планування послідовності дій, аналізу результатів і внесення коректив. Така форма діяльності сприяє розвитку когнітивної гнучкості, винахідливості та інтелектуальної самостійності, які є важливими

компонентами розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Схожі можливості для розвитку розумових здібностей вихованців старших вікових груп мають і інші матеріали для конструювання. Зокрема, будівельні набори (дерев'яні, пластмасові, металеві), що дозволяють моделювати об'ємні об'єкти з урахуванням просторових характеристик, вчать дітей не тільки орієнтуватися у тривимірному просторі, а дотримуватись заданих параметрів і технічних умов побудови. У процесі такої діяльності формуються навички аналітичного мислення, уміння враховувати зв'язки між частинами цілого, розуміти принципи конструктивної доцільності та стабільності.

Робота з папером, картоном, природними та залишковими матеріалами, виготовлення з них як простих аплікацій, так і об'ємних моделей, сприяє розвитку у вихованців сенсорного сприймання, здатності до порівняння та класифікації об'єктів за формою, розміром, фактурою. У процесі виконання конструктивних завдань діти вчаться планувати власну діяльність, добирати матеріали відповідно до задуму та дотримуватись послідовності дій. А ще конструювання з цих матеріалів сприяє розвитку у вихованців дрібної моторики, що стимулює розвиток у них психічних процесів і інтелекту [9].

Важливе місце у системі засобів розумового виховання дітей старшого дошкільного віку займають й експерименти та досліди. Вони активізують пізнавальну діяльність вихованців та стимулюють розвиток допитливості, сприяють формуванню логічного мислення та вчать висловлювати свої думки й аргументувати власну точку зору. Безумовною перевагою цих засобів є й те, що вони поглиблюють знання дітей про навколишній світ, розвивають інтерес до природних явищ і процесів та формують наукову картину світу [6].

Зазначимо, що старші дошкільники дуже люблять досліджувати та експериментувати. Вони з задоволенням вивчають прості хімічні реакції (наприклад, реакцію соди і оцету під час експериментів «Магічний вулкан» та «Пожвавимо мармеладних черв'ячків»), проводять досліди з водою («Калюжа з крапельок», «Розчинимо у воді», «Очистимо воду»), повітрям («Рух повітря», «Вага повітря», «Повітря під водою», «Кулька у пляшці»), ґрунтом («Повітря у ґрунті», «Пропускна властивість ґрунту», «Рихлий та твердий ґрунт»); з цікавістю спостерігають за життєвим циклом метелика чи мурашок у спеціальних контейнерах або ростом рослин з насіння, уважно вимірюючи і фіксуючи всі зміни, що відбуваються.

Маніпулюючи об'єктами живої та неживої природи, предметами та матеріалами рукотворного світу, діти у простій та цікавій формі пізнають їх властивості, вчаться помічати зміни, які відбуваються з ними під впливом тих чи інших факторів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, робити узагальнення та логічні висновки. Експериментуючи та досліджуючи, діти навчаються через практичний досвід, що сприяє кращому засвоєнню ними інформації і полегшує розуміння ними елементарних наукових понять та фактів.

Не менш важливим інструментом розумового виховання старших дошкільників вважаємо й дитячу літературу. Вона не тільки ознайомлює дітей з явищами навколишнього світу та допомагає сформувати програмові знання, але й впливає на розвиток психічних процесів, зокрема уяви (книги знайомлять дітей з різними культурами, місцями та ситуаціями, які вони не можуть побачити у реальному житті, що розширює світогляд і стимулює дитячу уяву), логічного мислення (літературні твори з чіткою сюжетною лінією, загадками, повторюваними елементами або логічною послідовністю подій формують у дітей здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння робити припущення щодо розвитку сюжету, порівнювати поведінку персонажів, оцінювати їхні рішення), мовлення (дитячі книги містять різноманітні слова та вирази, читання та повторення яких сприяє збагаченню словникового запасу вихованців) [10]. У процесі слухання та обговорення художніх творів дошкільники засвоюють моделі соціально прийнятної поведінки, вчаться аналізувати вчинки персонажів, оцінювати їхні мотиви та наслідки дій. Такий вид пізнавальної активності стимулює розвиток рефлексивного мислення, формує здатність до узагальнення, логічного міркування та прогнозування, що є складовими компонентами вищих психічних функцій.

Висновки. Отже, як бачимо, сьогодні існує широкий спектр засобів розумового виховання дітей старшого дошкільного віку. Усі вони відповідають віковим особливостям дітей, є цікавими для них і результативними для педагогів. Застосування такого дидактичного інструментарію сприяє активізації пізнавальної діяльності вихованців, формуванню у них системи знань про навколишні предмети і явища, розвитку здатності аналізувати отриману інформацію, встановлювати логічні зв'язки та робити умовиводи, а також формуванню самостійності, допитливості та стійкої мотивації до пізнання. Раціональне використання цих засобів у поєднанні з особистісно орієнтованим підходом створює оптимальні умови для розвитку інтелектуального потенціалу дітей старшого дошкільного віку, що є важливою передумовою для подальшого успішного навчання їх у школі, формування стійкого інтересу до пізнавальної діяльності та здатності до самостійного мислення.

Варто зазначити, що проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективами подальшого наукового пошуку є вивчення

зарубіжного досвіду розумового виховання дітей старшого дошкільного віку, зокрема аналіз дидактичного інструментарію, який активно використовується в освітніх системах європейських країн з метою формування інтелектуальних умінь і когнітивної самостійності дошкільників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васільєва-Вертелецька Л. Використання логічних блоків Дьєнеша для інтелектуального розвитку дошкільників. *Досвід роботи вихователя закладу дошкільної освіти : традиційні підходи та інновації* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 19 трав. 2020 р.). Ужгород, 2020. Ч. ІІ. С. 223-227.

2. Газіна І. О. Розвиток інтелектуальних здібностей у дітей дошкільного віку засобами педагогічних інновацій В. Воскобовича. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2017. № 1. С. 50-53.

3. Литвин В. В. Розумове виховання дітей старшого дошкільного віку. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2024/07/Dysertatsiia-Lytvyn-VV-Ost.pdf (дата звернення : 20.05.2025).

4. Манжелій Н. М., Снісар Ю. І. Використання дидактичної гри у процесі розумового виховання дошкільників. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2020. № 4. С. 122-128.

5. Панасенко Д. О., Єнгаличева І. В. Дидактичні ігри : поняття та види. *Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2018»* : зб. матеріалів XX Всеукр. наук. конф. молод. учених (м. Черкаси, 19-20 квіт. 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 401-403.

6. Полєвікова О. Б., Швець Т. А. Організація пошуково-дослідницької діяльності в дошкіллі. Харків : Основа, 2018. 109 с.

7. Русіна К. С. Особливості використання інтелектуальних ігор Б. Нікітіна у роботі з дітьми дошкільного віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2019. № 3. С. 166-169.

8. Слишай І. О., Марєєва Т. В. Розвиток розумових здібностей дошкільників засобом дидактичних ігор. *Scientific Problems and Options for Their Solution* : materials IX International scientific and practical conference, (Bucharest, February 7-9, 2024). Bucharest, 2024. P. 224-227.

9. Федорович А., Савченко Л. Конструювання як засіб розвитку мислення дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2020. № 3-4. С. 63-69.

10. Чирва І., Сиваш С. Художня література як засіб ознайомлення дошкільників з довкіллям. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : новації, досвід та перспективи* : зб. тез доп. IV Всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю (м. Запоріжжя, 20 квіт. 2024 р.). Запоріжжя, 2024. С. 207-209.

11. Як працювати з паличками Кюїзенера. URL : https://kidis.ua/media/products/documents/622.pdf (дата звернення : 21.05.2025).

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ОДЯГ

THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF FORMING THE VIEWS OF SENIOR PRESCHOOLERS ABOUT UKRAINIAN NATIONAL CLOTHING

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.42

Кудрявцева О.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Казімірчук Г.Є.,
студентка І курсу магістратури
факультету дошкільної педагогіки
та психології
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку – запорука формування свідомих громадян, що щиро люблять Україну все життя, пишаються приналежністю до сильної та стійкої нації, плекають та зберігають національну спадщину.
Метою статті є теоретично обґрунтувати сутність формування уявлень старших дошкільників про український національний одяг та визначити критерії, показники та рівні сформованності уявлень про український національний одяг на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Розглянуто трактування дослідниками поняття «національно-патріотичне виховання» та уточнено його сутність, а саме: планомірний і послідовний процес виховання у дітей дошкільного віку любові та поваги до рідної Батьківщини, гордості за самобутню культуру, славетну історію, цікаві звичаї і традиції, солов'їну мову, привчання до відповідального ставлення до держави і народу. Констатовано, що недостатньо вивченою є проблема формування уявлень про український національний одяг у старших дошкільників.
Представлено перший етап педагогічного дослідження – констатувальний експеримент, сутність якого заключалася у вивченні стану сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку. Визначено критерії та показники сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку: когнітивний критерій з показниками, діяльнісний критерій з показниками, емоційно-ціннісний критерій з показниками. Схарактеризовано рівні сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній та низький. Запропоновано діагностичні методики для визначення ступеню прояву показників сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку, розроблено шкалу та систему їх оцінювання.
Представлено результати констатувального етапу педагогічного дослідження, що підтвердили необхідність проведення дієвої формувальної роботи та подальшої перевірки її ефективності.
Ключові слова: *національно-патріотичне виховання, діти старшого дошкільного віку, критерії, показники, рівні сформованності уявлень про український національний одяг.*

National-patriotic education of preschool children is the key to forming conscious citizens who sincerely love Ukraine all their lives, are proud of belonging to a strong and stable nation, and cherish and preserve the national heritage.
The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the formation of older preschoolers' ideas about Ukrainian national clothing and to determine the criteria, indicators, and levels of formation of ideas about Ukrainian national clothing at the ascertaining stage of the pedagogical experiment. The researchers' interpretation of the concept of «national-patriotic education» is considered and its essence is clarified, namely: a systematic and consistent process of educating preschool children in love and respect for their native homeland, pride in their original culture, glorious history, interesting customs and traditions, the nightingale language, and instilling a responsible attitude towards the state and people. It was found that the problem of forming ideas about Ukrainian national clothing among older preschoolers is insufficiently studied.
The first stage of pedagogical research is presented – an ascertaining experiment, the essence of which was to study the state of formation of ideas about Ukrainian national clothing among children of senior preschool age. The criteria and indicators of the formation of ideas about Ukrainian national clothing in children of senior preschool age are determined: cognitive criterion with indicators, activity criterion with indicators, emotional-value criterion with indicators. The levels of formation of ideas about Ukrainian national clothing in children of senior preschool age are characterized: high, medium and low. Diagnostic methods are proposed to determine the degree of manifestation of indicators of the formation of ideas about Ukrainian national clothing in children of senior preschool age, and a scale and system for their evaluation are developed.
The results of the ascertaining stage of the pedagogical research are presented, which confirmed the need for effective formative work and further verification of its effectiveness.
Key words: *national-patriotic education, children of senior preschool age, criteria, indicators, levels of formation of ideas about Ukrainian national clothing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Для кожної країни важливо берегти і захищати свій «культурний код», бо саме через свої традиції та звичаї вона може показати свою ідентичність та неповторність. Так і для України, на сьогоднішній день, важливо захистити свою історію та культурну спадщину. Вже три роки ворог намагається знищити країну не тільки бомбами та ракетами, а й зламати її духовно, спалюючи та розграбовуючи спадок наших предків, переписуючи історію нашого народу.

Усвідомлюючи це, треба продовжувати передавати культурні традиції наступному поколінню, бо саме діти є нашим майбутнім. Тому одним з важливих напрямків роботи з дітьми є їх національно-патріотичне виховання.

У Законі України «Про дошкільну освіту» підкреслюється, що освітній процес у закладі дошкільної освіти має ґрунтуватися на культурних цінностях українського народу, бути спрямованим на формування суспільних цінностей: патріотизму, гуманізму, справедливості і т. д. [8].

У Базовому компоненті дошкільної освіти вказано, що одним з результатів сформованої соціально-громадянської компетентності є ціннісне ставлення і повага до культурних надбань українського народу. Дитина має виявляти зацікавленість до культури, історії, мови, звичаїв, традицій українського народу [1, с. 16].

У комплексній програмі «Соняшник» зазначено, що необхідно залучати дітей дошкільного віку до бесід про рідне місто чи село, ознайомлювати з розташуванням України на мапі, сприяти розширенню знань про рідну країну, її державні, народні символи та обереги, виховувати повагу і любов до української мови [5, с. 113-114].

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» означено, що потрібно ознайомлювати дітей з українським національним одягом, його особливостями (взагалі та у інших регіонах), роллю оберегів у національному одязі, галицьким національним одягом [3, с. 190].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням національно-патріотичного виховання дошкільників займалися дослідники: О. Вашак, Г. Головіна, Ю. Гринь, Л. Євтушина, Л. Задорожна-Княгицька, О. Канарова, В. Куриця, Г. Лемко, О. Лісовець, Н. Меркулова, В. Мірошніченко, Г. Мочульська, Н. Охріменко, Г. Розлуцька, А. Солонська, О. Стаєнко, С. Тесленко, А. Федорович, Т. Філімонова, Л. Шкребтієнко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень з національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, недостатньо вивченою є проблема формування уявлень про український національний одяг у старших дошкільників.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність формування уявлень старших дошкільників про український національний одяг та визначити критерії, показники та рівні сформованності уявлень про український національний одяг на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Національно-патріотичне виховання дошкільників має дуже важливе значення, бо в цей період формуються цінності, основи світогляду і громадянської свідомості. Саме у дошкільному віці вони усвідомлюють і пишаються тим, що вони є українцями, що їх Батьківщина – рідна Україна, що наші традиції є особливими. Раннє патріотичне виховання є необхідним, оскільки воно є запорукою того, що діти зростуть відповідальними громадянами, що цінують і підтримують українську культуру. Поняття «національно-патріотичне виховання» вчені трактують по-різному.

Л. Шкребтієнко зауважує, що патріотичне виховання є цілісним та системним процесом із розвитку патріотичних почуттів, спрямованих на усвідомлення дошкільником себе як особистості, представником свого народу, нації, цілісного людства, що виступає як активізуючий чинник відповідальної поведінки та служіння державі, народові, людству [10, с. 5].

На думку С. Тесленко національно-патріотичне виховання є цілеспрямованим, організованим процесом, що спрямований на передавання й засвоєння культурно-історичного досвіду українського народу, формування почуттєво-ціннісного ставлення до рідного краю, Батьківщини, родини, усвідомлення власної приналежності до української нації, активізацію патріотичних дій та учинків під час певної діяльності [9, с. 7].

Таким чином, національно-патріотичне виховання є планомірним і послідовним процесом виховання у дітей дошкільного віку любові та поваги до рідної Батьківщини, гордості за самобутню культуру, славетну історію, цікаві звичаї і традиції, солов'їну мову, привчання до відповідального ставлення до держави і народу. Одним із завдань національно-патріотичного виховання є ознайомлення з українським національним одягом.

А. Богуш, Н. Лисенко зазначають, що характерною рисою українського національного одягу є його декоративна мальовничість, що відображує розвиток ремесел, високу культуру виробництва матеріалів для вбрання, виготовлення різних його видів, володіння багатьма техніками декорування. Особливості українського одягу є вагомим джерелом вивчення історії нашого народу, його естетичних поглядів та уявлень [4].

К. Партицька відмічає, що однією з цінностей українського народу є традиційна вишиванка, що мала білий колір, відрізнялася матеріалом і оздобленням. Вона носилась як оберіг. Сорочки чоловіків шилися з більш грубішого полотна, жіночі – з ніжнішого та тоншого. На свята українці носили сорочки з лляного, тонкого полотна, у будні – з домотканого. Для фарбування ниток для вишивки використовували природні рослинні барвники, традиційними кольорами були червоний і чорний [6, с. 95].

Роздивимось підходи науковців щодо ознайомлення дошкільників з народознавством, зокрема з українським національним одягом.

Л. Березовська пропонує закріпляти набуті знання з народознавства на заняттях з образотворчої діяльності, де дошкільники самостійно оздоблюють елементи вбрання, використовуючи різноманітні візерунки, кольори, враховують особливості певного регіону України. Науковиця пропонує створювати спільно з батьками проєкти («Наш родовід», «Різдвяні свята», створення ляльок-мотанок, виставка вишитих виробів тощо) [2, с. 9-10].

Н. Охріменко рекомендує використовувати засоби художнього краєзнавства під час патріотичного виховання дітей дошкільного віку. У цьому

випадку можливо використовувати наступні форми і методи: бесіди, екскурсії, демонстрації, творчі майстерні, мініквести тощо [7, с. 149].

Вважаємо, що формувати уявлення про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку доцільніше під час ігрової діяльності, оскільки вона є провідною у житті дошкільників.

Дослідно-експериментальною базою для проведення педагогічного експерименту був Одеський заклад дошкільної освіти «ясла-садок» № 224. Для дослідження було обрано дві групи дітей старшого дошкільного віку: «Носики» (26 осіб) та «Кроха» (26 осіб). Усього приймали участь 52 вихованця. Було визначено критерії і показники сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку:

Когнітивний критерій: уявлення про значення поняття «український національний одяг»; уявлення, чим святковий український національний одяг відрізняється від сучасного повсякденного одягу; уявлення про основні види українського національного одягу (вишиванка, спідниця, вінок, хустка, намисто, шаровари, чобітки та ін.); уявлення про відмінності між чоловічим та жіночим національним одягом (жіночий одяг: сорочка-вишиванка, плахта, кептарик, спідниця, фартух, хустка, намисто, чобітки, черевики, постоли, личаки, віночок, очіпок, намітка, кораблик; чоловічий одяг: сорочка-вишиванка, шаровари, жупан (кунтуш), штани (гачі), свита, кирея, кожух, корзно (плащ), кептар, чоботи, постоли, личаки, пояси, чумацькі череси, шапка, кучма, бриль, кашкет, картуз, капелюх); уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших народів; уявлення про відмінність українського національного одягу різних регіонів України; уявлення про значення орнаментів вишивки відповідно віку.

Діяльнісний критерій: уміння відрізняти святковий український національний одяг від буденного; уміння правильно називати елементи українського національного одягу; уміння розрізняти чоловічий та жіночий український національний одяг; уміння розрізняти український національний одяг від одягу інших народів; уміння розрізняти український національний одяг різних регіонів; уміння розрізняти різні орнаменти вишивки на одягу.

Емоційно-ціннісний критерій: відчуття поваги та гордості до традицій своєї Батьківщини; інтерес та позитивне ставлення до українського національного одягу; усвідомлення українського національного одягу як значимого та важливого елементу у культурній спадщині країни.

Було визначено шкалу оцінювання показників сформованності уявлень про український національний одяг: 3 бали – прояв показників відбувається у повній мірі, 2 бали – прояв показників відбувається частково, 1 бал – прояв показників мінімальний, 0 балів – відсутній прояв показників. Було визначено систему оцінювання показників сформованності уявлень про український національний одяг: високий рівень: від 48 до 33 балів, середній рівень: від 32 до 17 балів, низький рівень: від 16 до 1 балів.

До високого рівня сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: повне уявлення про значення поняття «український національний одяг»; повне уявлення, чим святковий український національний одяг відрізняється від сучасного повсякденного одягу; повне та правильне уявлення про основні види українського національного одягу; повне уявлення про відмінності між чоловічим та жіночим національним одягом (жіночий: сорочка-вишиванка, плахта, кептарик, спідниця, фартух, хустка, намисто та ін.; чоловічий: сорочка-вишиванка, шаровари, жупан, штани, свита, кирея, кожух та ін.); повне уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших народів; повне уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших регіонів України; повне уявлення про значення орнаментів вишивки відповідно до віку; вміють правильно та самостійно відрізняти святковий український національний одяг від буденного; вміють правильно називати елементи українського національного одягу; вміють правильно та самостійно розрізняти чоловічий та жіночий український національний одяг; вміють правильно та самостійно розрізняти український національний одяг від одягу інших народів; вміють правильно та самостійно розрізняти український національний одяг різних регіонів; вміють правильно та самостійно розрізняти різні орнаменти вишивки на одягу; відчувають велику повагу та гордість до традицій своєї Батьківщини; мають стійкий інтерес та позитивно ставляться до українського національного одягу; усвідомлюють український національний одяг як значимий та важливий елемент у культурній спадщині країни.

До середнього рівня сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: достатнє уявлення про значення поняття «український національний одяг»; достатнє уявлення, чим святковий український національний одяг відрізняється від сучасного повсякденного одягу, іноді діти потребують невеликої допомоги вихователя; достатнє уявлення про основні види українського національного одягу; достатнє уявлення про відмінності між чоловічим та жіночим національним одягом (жіночий: сорочка-вишиванка, плахта, кептарик, спідниця, фартух, хустка, намисто та ін.; чоловічий: сорочка-вишиванка, шаровари, жупан, штани, свита, кирея, кожух та ін.), діти іноді потребують підказки вихователя; часткове уявлення про відмінність українського національного одягу

від одягу інших народів; достатнє уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших регіонів України; часткове уявлення про значення орнаментів вишивки відповідно до віку; вміють відрізняти святковий український національний одяг від буденного, але іноді потребують невеликої допомоги педагога; вміють називати елементи українського національного одягу, але іноді помиляються, потребують невеликої корекції з боку педагога; вміють розрізняти чоловічий та жіночий український національний одяг, але іноді плутаються; вміють розрізняти український національний одяг від одягу інших народів, але можуть потребувати незначної підказки; вміють розрізняти український національний одяг різних регіонів, але іноді можуть заплутатися; вміють розрізняти різні орнаменти вишивки на одягу, але при цьому задають багато запитань вихователю, потребують допомоги; відчувають повагу та гордість до традицій своєї Батьківщини; мають інтерес та позитивно ставляться до українського національного одягу; усвідомлюють український національний одяг як значимий та важливий елемент у культурній спадщині країни, але потребують роз'яснень.

До низького рівня сформованності уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: поверхове уявлення про значення поняття «український національний одяг»; поверхове уявлення, чим святковий український національний одяг відрізняється від сучасного повсякденного одягу, діти в більшості випадків потребують великої допомоги вихователя; обмежене уявлення про основні види українського національного одягу; поверхове уявлення про відмінності між чоловічим та жіночим національним одягом (жіночий: сорочка-вишиванка, плахта, кептарик, спідниця, фартух, хустка, намисто та ін.; чоловічий: сорочка-вишиванка, шаровари, жупан, штани, свита, кирея, кожух та ін.), діти потребують значної підказки вихователя; обмежене уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших народів; поверхове уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших регіонів України; обмежене уявлення про значення орнаментів вишивки відповідно до віку; майже не вміють відрізняти святковий український національний одяг від буденного, потребують значної допомоги; намагаються називати елементи українського національного одягу, але роблять дуже багато помилок, потребують значної корекції педагога; намагаються розрізняти чоловічий та жіночий український національний одяг, але майже завжди плутаються; намагаються розрізняти український національний одяг від одягу інших народів, але потребують значної підказки; намагаються розрізняти український національний одяг різних регіонів, але часто можуть плутатися; намагаються розрізняти різні орнаменти вишивки на одягу, але допускають при цьому багато помилок, потребують виправлень вихователя; відчувають повагу до традицій своєї Батьківщини; мають інтерес до українського національного одягу; усвідомлюють український національний одяг як значимий та важливий елемент у культурній спадщині країни, але потребують детальних роз'яснень.

Було розроблено та підібрано наступні діагностики показників сформованності уявлень про український національний одяг у старших дошкільників: опитувальник «Український народний одяг» (за адаптованою методикою понятійного словника Л. Шкребтієнко), діагностувальні дидактичні вправи «Знайди зайве» (за адаптованою методикою Л. Фатіхової), «Знайди український національний одяг», «Назви елементи українського національного одягу», «Впізнай український національний одяг», «Впізнай на зображенні»; діагностувальна дидактична гра «Одягни українку та українця», бесіда «Моя Батьківщина і її традиції», спостереження «Як я бачу український національний одяг», сюжетний малюнок на тему: «Національний одяг – дзеркало культури» (за адаптованою методикою Л. Шкребтієнко).

На констатувальному етапі дослідження було отримано наступні результати: у групі «Носики» на високому рівні сформованності уявлень про український національний одяг знаходяться 2 дитини (7,7 %), на середньому – 5 дітей (19,2 %), на низькому – 19 дітей (73,1 %). У старшій групі «Кроха» на високому рівні – 3 дитини (11,5 %), на середньому – 7 дітей (27 %), на низькому – 16 дітей (61,5 %).

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що у групі «Кроха» трохи кращий результат, ніж у групі «Носики». Саме тому група «Кроха» обрана як контрольна, а група «Носики» стає експериментальною. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці та перевірці системи роботи щодо оптимізації процесу формування уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 38 с.

2. Березовська Л. І. Ознайомлення дітей дошкільного віку з українським національним одягом. *Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки*: матеріали ІІ Міжнародної онлайн-конференції, 20 травня 2021 р. / за наук. ред. Н. І. Богданець-Білоскаленко. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 8–12.

3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.

4. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид. переробл. і допов. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.

5. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Вид. 3-тє, доп.. Тернопіль: Мандрівенць, 2023. 210 с.

6. Партицька К. В. Українська символіка – як основа національної культури та засіб виховання національної свідомості. *Організація народознавчої діяльності з дітьми дошкільного віку*: матеріали інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2019. С. 90–96.

7. Охріменко Н. П. Патріотичне виховання дітей 6-7 років засобами художнього краєзнавства у закладах дошкільної освіти: дис. ... доктора філософії: 011 Освітні, педагогічні науки / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2024. 302 с.

8. Про дошкільну освіту: Закон України від 6 червня 2024 р. № 3788-IX, редакція від 01.01.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 22.01.2025).

9. Тесленко С. О. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2021. 21 с.

10. Шкребтієнко Л. П. Виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2019. 20 с.

ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

MAIN INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF THE SENSE OF RHYTHM IN EARLY CHILDREN

УДК 373.2.015.31:781.1]:159.9.07
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.43

Соломнікова К.М.,
аспірантка кафедри дошкільної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

У статті висвітлені актуальній проблемі розвитку відчуття ритму дітей раннього віку, обґрунтовуючи його важливість для емоційного, когнітивного, соціального та фізичного розвитку. Здійснено аналітичний огляд на наукові підходи, що підкреслюють роль ритму в розвитку музичного інтелекту, мовлення та руху в житті дитини раннього віку. Розглядаються педагогічні концепції Орфа та Жак-Далькроза, а також нейробіологічні аспекти сприйняття музики. Проаналізовано публікації 2023 року з даної теми, виділено невирішені раніше питання, серед яких недостатня розробленість об'єктивних критеріїв оцінки, динаміки розвитку відчуття ритму дітей раннього віку, впливу різних видів музичної діяльності та нейрофізіологічних основ. Метою статті є визначення критеріїв та показників розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку, а саме: проаналізувати існуючи підходи до визначення критеріїв та показників відчуття ритму та обгрунтувати критерії оцінки основних компонентів розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. Для досягнення цієї мети були схарактеризовані існуючі підходи та основні компоненти розвитку відчуття ритму (рухова реакція, спроби відтворення, синхронізація рухів, реагування на темп, використання ритму в мовленні та грі, емоційний відгук) та обґрунтували критерії їх оцінки, пропонуючи можливі методи діагностики. Основний матеріал дослідження розкриває вплив музики на фізичний (координація рухів, моторні навички) та емоційний (вираження та розуміння почуттів) розвиток дітей раннього віку. На основі аналізу наукових джерел визначили конкретні показники, що свідчать про рівень розвитку відчуття ритму.Узагальнюючи напрацювання вчених прогнозуємо значний вплив розвитку відчуття ритму на цілісний розвиток дитини. Зроблені висновки та перспективи подальших наукових досліджень та механізмів формування відчуття ритму дітей раннього віку.

Ключові слова: *розвиток відчуття ритму, діти раннього віку, критерії, показники.*

This article highlights the current problem of developing a sense of rhythm in early childhood, substantiating its importance for emotional, cognitive, social, and physical development. An analytical review of scientific approaches is carried out, emphasizing the role of rhythm in the development of musical intelligence, speech, and movement in the life of an early childhood child. The pedagogical concepts of Orff and Jacques-Dalcroze, as well as the neurobiological aspects of music perception, are considered. Publications from 2023 on this topic are analyzed, highlighting previously unresolved issues, including the insufficient development of objective assessment criteria, the dynamics of the development of a sense of rhythm in early childhood, the influence of various types of musical activity and neurophysiological foundations. The aim of the article is to determine the criteria and indicators for the development of a sense of rhythm in early childhood, namely: to analyze existing approaches to determining the criteria and indicators of a sense of rhythm and to substantiate the criteria for evaluating the main components of the development of a sense of rhythm in early childhood. To achieve this goal, existing approaches and the main components of the development of a sense of rhythm (motor reaction, attempts at reproduction, synchronization of movements, reaction to tempo, use of rhythm in speech and play, emotional response) were characterized, and the criteria for their evaluation were substantiated, offering possible diagnostic methods. The main material of the research reveals the influence of music on the physical (coordination of movements, motor skills) and emotional (expression and understanding of feelings) development of early childhood children. Based on the analysis of scientific sources, specific indicators were determined that indicate the level of development of a sense of rhythm. Summarizing the achievements of scientists, we predict a significant impact of the development of a sense of rhythm on the holistic development of the child. The conclusions and prospects for further scientific research and mechanisms for the formation of a sense of rhythm in early childhood are presented.

Key words: *development of a sense of rhythm, early childhood, criteria, indicators.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

Музичне виховання відіграє надзвичайно важливу роль у становленні особистості дитини раннього віку, сприяючи її емоційному, когнітивному, соціальному та фізичному розвитку. Одним із ключових аспектів музичного виховання є формування відчуття ритму – здатності дитини сприймати, розуміти, емоційно відгукуватися та відтворювати ритмічні структури, а також узгоджувати свої рухи з музичним тактом. Розвинене відчуття ритму не лише закладає основу для подальшого музичного навчання, а й позитивно впливає на розвиток мовлення, координації рухів, пам'яті та уваги малюка.

Наукові підходи підкреслюють важливість ритму в розвитку дитини. Так, теорія музичного інтелекту Говарда Гарднера розглядає музичний інтелект як одну з восьми відносно незалежних форм інтелекту, де відчуття ритму є його центральним елементом. Гарднер наголошує, що ранній музичний досвід стимулює розвиток цієї сфери інтелекту, що може мати позитивний вплив на інші когнітивні здібності [2]. Психологічні

дослідження вказують на тісний зв'язок між сприйняттям ритму та розвитком мовлення. Ритмічна організація мовлення, інтонація та наголоси мають багато спільного з музичним ритмом. Розвиваючи відчуття ритму, дитина краще відчуває структуру мови, що сприяє її правильному формуванню та розумінню. Педагогічні концепції, зокрема система музичного виховання Карла Орфа (Carl Orff) та Еміля Жак-Далькроза (Emile Jaques-Dalcroze), акцентують увагу на активному музикуванні та руховій діяльності як основних засобах розвитку музичних здібностей, включаючи відчуття ритму. Орф-Шульверк (Orff Schulwerk)передбачає використання елементарних музичних інструментів та ритмічних ігор, а метод Жак-Далькроза базується на евритмії – поєднанні музики та руху [2]. Нейробіологічні дослідження підтверджують, що музична діяльність активізує різні ділянки мозку, відповідальні за сприйняття звуку, рух, емоції та пам'ять. Раннє музичне навчання сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, що позитивно впливає на загальний розвиток мозку дитини. З точки зору Олівера Сакса (Oliver Sacks) люди, є музичним біологічним видом не меншою мірою, ніж видом лінгвістичним. Цей феномен виступає у безлічі різноманітних форм. Усі люди здатні сприймати музику (тональність, тембр, музичні інтервали, мелодійні контури, гармонію) та ритм. Усі ці сприймання інтегруються та «конструюються» у свідомості музикою, задіюючи при цьому різні ділянки мозку. До цього – здебільшого підсвідомого – структурного сприйняття музики часто додається сильна і глибока емоційна реакція. «Невимовну глибину музики, – таку позицію відстежував Шопенгауер (Schopenhauer), – легко осягнути, але неможливо пояснити завдяки тому факту, що вона відтворює всі емоції нашої найпотаємнішої сутності, але не співвідноситься з дійсністю і відчужена від її безпосереднього болю… Музика виражає лише квінтесенцію життя та її подій, але ніколи сам [7, с. 8].

Слухання музики – це не лише слуховий чи емоційний феномен, а й феномен руховий. «Ми слухаємо музику всіма нашими м'язами», – цю думку позиціонував Ніцше (Nietzsche), зазначаючи що, ми відводимо час музиці, мимоволі відводимо, навіть якщо й не слухаємо її цілеспрямовано. Наша міміка, рухи тіла відображають мелодійну розповідь, думки і почуття, які воно пробуджує в нас. Ці процеси пов'язані з уявою [12, с. 17].

Уява музики навіть немузичних людей відрізняється не тільки вірним дотриманням мелодії та почуття оригіналу, а й правильною тональністю та темпом. Підстава цього – надзвичайна здатність музичної пам'яті, завдяки якій те, що ми чули в ранньому дитинстві, відбивається в нашому мозку на все життя. Наш слух, наша нервова система справді дуже налаштовані на музику. Ми досі не знаємо, наскільки сприймання музики та її відтворення є результатом характерних властивостей самої музики: складних звукових малюнків, вплетених у хід часу, логіки, руху, непорушної послідовності, наполегливого ритму і повторення, таємничої здатності втілювати емоції і волю, і в якому ступені взаємного збудження або формування зворотних зв'язків у складних нейронних мережах. Отже, наукові підходи сходяться на думці, що відчуття ритму є фундаментальною музичною здатністю, яка має значний вплив на всебічний розвиток особистості, починаючи з раннього віку.

Актуальність дослідження розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку зумовлена кількома важливими науковими та практичними завданнями:

– *Наукове значення:* поглиблення теоретичних знань про закономірності становлення музичних здібностей у ранньому онтогенезі, зокрема, про механізми сприйняття та відтворення ритму. Визначення критеріїв та показників розвитку відчуття ритму дозволить створити більш об'єктивні методи діагностики та оцінки музичного розвитку дітей.

– *Практичне значення:* розроблення ефективних педагогічних методик та розвивальних вправ, спрямованих на стимулювання та вдосконалення відчуття ритму у дітей раннього віку в умовах дошкільних навчальних закладів та сімейного виховання. Рання діагностика рівня розвитку відчуття ритму дозволить своєчасно виявляти дітей з потенційними труднощами у музичному розвитку та надавати їм необхідну підтримку.

– *Міждисциплінарний аспект***:** дослідження розвитку відчуття ритму має важливе значення для розуміння взаємозв'язку між музичним, мовленнєвим та руховим розвитком дитини. Ритмічні здібності тісно пов'язані з формуванням фонематичного слуху, темпо-ритмічної організації мовлення та координації рухів.

Таким чином, дослідження критеріїв та показників розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку є важливим як для теоретичного осмислення процесу становлення музичних здібностей, так і для розв'язання актуальних практичних завдань у сфері дошкільної освіти та музичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень і публікацій (Winkler et al., 2009; Drake & Bertrand, 2001 Young, 2015; McPherson & Barrett, 2017; Kotz & Schwartze, 2010; Patel, 2014) свідчать про зростаючий інтерес до проблеми розвитку музичних здібностей у дітей раннього віку, зокрема, відчуття ритму [19, 1, 5, 8]. Сучасні дослідження охоплюють різні аспекти цієї проблеми, включаючи нейрофізіологічні механізми сприйняття ритму, вікові особливості його розвитку, вплив музичного досвіду та навчання на формування ритмічних здібностей. Ряд досліджень

присвячено вивченню вікових особливостей розвитку відчуття ритму. Встановлено, що вже в перші роки життя діти проявляють чутливість до ритмічних патернів у музиці та мовленні. Проте їхні можливості щодо відтворення складних ритмічних структур є обмеженими і поступово розвиваються з віком [19, 1]. Дослідження доводять, що діти раннього віку краще сприймають та відтворюють прості, чіткі ритми з яскраво вираженою пульсацією. Значна увага науковців приділяється вивченню впливу музичної діяльності на розвиток відчуття ритму. Доведено, що активна участь у музичних іграх, співах, рухах під музику сприяє формуванню та вдосконаленню ритмічних навичок [5]. Дослідники підкреслюють важливість створення сприятливого музичного середовища та використання ігрових методів навчання для розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку [5, с. 6].

Публікації 2023 року також акцентують увагу на взаємозв'язку відчуття ритму з іншими когнітивними функціями та сферами розвитку. Зокрема, Kotz & Schwartze, 2010; Patel, 2014 дослідили зв'язок між ритмічними здібностями та розвитком мовлення, фонематичного слуху, уваги, пам'яті та моторної координації. Ці дослідження підтверджують інтегративний характер музичного розвитку та важливість формування відчуття ритму для загального розвитку дитини [4, 8].

Незважаючи на значний обсяг досліджень, деякі аспекти розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку залишаються недостатньо вивченими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх досліджень дозволяє виділити наступні невирішені раніше частини загальної проблеми розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку:

Недостатня розробленість чітких та об'єктивних критеріїв та показників оцінки рівня розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку. Існуючі методи діагностики часто є суб'єктивними або орієнтовані на дітей старшого віку. Необхідно розробити стандартизовані інструменти, які б враховували вікові особливості дітей раннього віку та дозволяли б кількісно та якісно оцінювати рівень розвитку ритмічних здібностей.

Недостатнє дослідження динаміки розвитку відчуття ритму протягом раннього дитинства. Потрібні лонгітюдні дослідження, які б відстежували зміни у розвитку ритмічних здібностей дітей від народження до 3-х років, виявляли сенситивні періоди та фактори, що впливають на цей процес.

Обмежена кількість досліджень, присвячених *впливу різних видів музичної діяльності* (наприклад, пасивного слухання, активного музикування, імпровізації) на розвиток окремих компонентів відчуття ритму (відчуття темпу, метра, ритмічного малюнка) у дітей раннього віку.

Недостатньо вивчено нейрофізіологічні основи розвитку відчуття ритму у ранньому віці. Подальші дослідження із застосуванням сучасних методів нейровізуалізації можуть пролити світло на мозкові механізми, що лежать в основі сприйняття та відтворення ритму у дітей.

Недостатньо розроблено диференційовані підходи до розвитку відчуття ритму у дітей з різним рівнем музичних здібностей та індивідуальними особливостями розвитку дітей раннього віку.

Вирішення цих питань сприятиме поглибленню теоретичних знань про розвиток відчуття ритму у дітей раннього віку та розробці більш ефективних педагогічних стратегій для стимулювання їхнього музичного розвитку.

Метою статті є визначення критеріїв та показників розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку на основі аналізу сучасних наукових досліджень та теоретичного обґрунтування.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

– Проаналізувати існуючі підходи до визначення критеріїв та обґрунтувати критерії оцінки основних компонентів відчуття ритму дітей раннього віку.

– Визначити конкретні поведінкові показники, що свідчать про рівень розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відчуття ритму у дітей раннього віку є складним та багатогранним процесом, який охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. Дитина ознайомлюється з музичним мистецтвом з моменту народження: музика культивується в родині, в життєвому середовищі, а також у дошкільних закладах. Музика та пов'язані з нею види діяльності не лише відіграють певну роль у розвитку музичних навичок, але й впливають на інші немузичні аспекти розвитку дітей. Розвиток дитини, зокрема формування понять, є центральним аспектом плідної емпіричної роботи та теорії дитячого розвитку. Фундаментальні положення в цій галузі закладені видатним дослідником дитячого інтелекту та мислення, Жаном Піаже (Jean Piaget). Його концепція розглядає розвиток дитини як безперервний процес взаємодії між індивідом та навколишнім середовищем [12].

Американський психолог Джером Брунер (Carom Bruner) зробив значний внесок у розуміння формування понять та інтелектуального розвитку, а також у теорії навчання. Його праці є особливо цінними для розробки музичного досвіду дітей, особливо дошкільного віку [11]. Радош та Матич (Radoš & Matić) наголосили на тому, що музика справляє багатогранний вплив на людей, сприяючи розвитку емоцій та стимулюючи уяву [13]. Вони виділяють три ключові сегменти впливу музики на дитячий розвиток:

Безпосередній вплив музики та заохочення позитивних емоцій. Використання музики в роботі

з дітьми раннього віку не обмежується стимулюванням музичних навичок. Музика відіграє значно ширшу роль, створюючи можливості для спонтанного, теплого та взаємного спілкування між дітьми, а також між дітьми та дорослими. Музика здатна викликати різноманітні настрої – радість, смуток – навіть без здатності вербально пояснити причини цих емоцій.

Розвиток здатності спостерігати та синтезувати знання. Слухаючи музику, дитина розвиває навички спостереження через розрізнення висоти тонів, їх тривалості, тембру та інтенсивності. Згодом дитина починає помічати зміни в ритмі, мелодії та характері музичних творів. На основі індивідуального досвіду дитина розвиває здатність до міркування, систематизує раніше набуті знання та часто демонструє логічні висновки.

Музика як ритмічний фон та стимул для самовираження через рух.

Рух є природною потребою дитини. Завдяки музиці це внутрішнє прагнення розвивається спонтанно. Музика танцювального характеру слугує стимулом, на який реагує більшість дітей. Участь у скоординованих рухах тіла сприяє розвитку навичок організованих рухів, що виконуються за певними фігурами чи схемами.

Музика як мовленнєвий стимул. Здатність до мовленнєвого вираження дозволяє дитині спілкуватися та активно брати участь у власній діяльності. Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку є галуззю, що ретельно досліджується, а методології та робочі процедури постійно аналізуються для збагачення та модернізації освітньої практики. Музичний досвід є цінним стимулом для розвитку мовлення, особливо завдяки тому, що він заохочує дитячу уяву, здатність до візуалізації та свободу вираження ідей за допомогою мови. Дитина пізнає музику, а також мову, через перші враження, які дорослий передає їй через колискові, пісні, гойдання в ритм музики, музику за допомогою слухових та аудіовізуальних засобів [13]. На основі аналізу думок та досліджень різних авторів, можна зробити висновок, що музика є невід'ємною частиною життя дітей та людини загалом. Вона супроводжує дитину з народження в домашньому, шкільному та соціальному середовищі. Музична освіта в школі здійснюється відповідно до навчальних програм, тоді як музика, що сприймається за інших обставин, нав'язується спонтанно або свідомо. Музична діяльність є надзвичайно різноманітною, включаючи спів, танці, прослуховування музики, гру на музичних інструментах тощо. Різні дослідники, зокрема в зазначених та інших дослідженнях, акцентують увагу на впливі музики на розвиток дитини. За результатами цих досліджень, особливий акцент приділяється впливу музики на *фізичний, когнітивний, емоційний та соціальний розвиток* дитини.

Зосередимося на впливі музики на фізичний та емоційний розвиток дітей раннього віку, оскільки наше дослідження має певні вікові обмеження. Swanson наголошує на тому, що музика може бути індивідуальною діяльністю, але вона також є найбільш соціальним видом мистецтва. Діти приходять до дошкільних закладів як особистості, яким потрібно навчитися спілкуватися з іншими, робити щось разом; займатися груповою музичною діяльністю; сприяти соціальній взаємодії. Ці численні аспекти єдиного фактора надають музиці інтегруючої сили, оскільки вони нерозривно пов'язані один з одним і залучають розум, тіло та емоції дитини до одного досвіду [17]. Музика має значний вплив на фізичний розвиток дітей. Дослідження показують, що музичний досвід може допомогти координувати рухи, підвищити координаційні здібності та розвиток м'язів. Музика стимулює рухову активність, особливо коли діти реагують на ритм та мелодію. Однак важливо враховувати вподобання та чутливість кожної дитини до музики, створюючи сприятливе середовище для її художнього та фізичного дослідження. Існує багато досліджень, які вивчали вплив музики на фізичний розвиток розвиток дітей. Деякі з них виявили зв'язок між музичним досвідом та розвитком моторних навичок. Одним із прикладів є дослідження, опубліковане Свансоном (Swanson) у 2014 році, в якому спостерігався зв'язок між музичним навчанням та покращенням моторних навичок у дітей [17]. Також Глувіч (Gluvić), опублікував статтю, яка проливає світло на позитивний вплив музики на координацію рухів та здатність координувати фізичну діяльність у дітей. Важливо зазначити, що ця галузь все ще перебуває в процесі розвитку, і в окремих дослідженнях часто зустрічаються різні результати. Однак більшість з них сходяться на тому, що музичний досвід відіграє важливу роль у розвитку фізичних здібностей дітей. Численні автори висловлюють свої думки та теорії з цього питання. Далі ми представимо деякі думки щодо впливу музики на фізичний розвиток дитини. Зокрема Глувіч (Gluvić) вважає що, «Разом із піснею в грі дитина повторює та виконує певні дії дисципліновано. Внутрішні імпульси, стимульовані музичним ритмом, підштовхують її до активності, і дитина фізично дуже активна у своєму розвитку. Це особливо важливо для фізичного розвитку, координації в гармонії з рухом та для рухової активності організму» [3]. Спів та гра музики вимагають від людей розвитку виконавських навичок. Ці навички можуть включати використання рук, пальців, дихання або всього голосового механізму, а також вух та очей. Музичне виконання сприяє фізичному розвитку, оскільки вимагає точної, виразної реакції в ритмічних часових рамках. У музичній освіті, щоб сприяти розвитку ритму та інших аспектів музичного вираження, ми запозичуємо великі рухи тіла з танцю та фізичного виховання [17]. Щодо впливу

музики на фізичний розвиток дитини, відзначаємо метод Далькроза (Dalcroze). Метод Далькроза, (Dalcroze) відомий як евритміка Далькроза (Dalcroze Eurhythmics), який використовують для розвитку музичного сприймання, слухового розвитку та імпровізування, одночасно покращуючи музичні здібності. У цьому методі тіло є головним інструментом, який поєднує музику, рух та розум [13]. За словами Матича (Matić), рух – це природна потреба дитини. Цей внутрішній імпульс дитини розвивається спонтанно разом з музикою [13]. Дослідження Ніколіча (Nikolić, 2017) показали, що маленькі діти, які займалися музичними заняттями, демонстрували легкість рухів, кращу моторну координацію та кращу вокалізацію тональних і ритмічних патернів порівняно з дітьми, які не були залучені до музичної програми [6]. Стефанович (Stefanović 1958) щодо зв'язку між музикою та фізичною активністю дитини відзначив, що: «Фізичне виховання дитини дошкільного віку має музику як свого найкращого помічника. Усі рухи тіла, спрямовані на фізичний розвиток та зміцнення всіх кінцівок і м'язів, виконуються набагато легше, вправніше та рішучіше, якщо вони супроводжуються музикою. З фізіологічної точки зору, спів сприяє розвитку співочого органу. М'язова маса співочого (мовного) органу стає більш рухливою. Рот краще відкривається, а м'язи щелепи розвиваються та зміцнюються. На основі численних досліджень очевидно, що музика має особливий вплив на фізичний розвиток дітей. Музичний досвід впливає на координацію рухів, розвиток моторних навичок та структурування координаційних навичок. Незважаючи на це, все ще існує потреба в поглиблене дослідження, той факт, що музика позитивно впливає на фізичний розвиток є важливим для розуміння її значення для розвитку дітей [16]. За словами авторки Сеніхи Спахіу (Seniha Spahiu) музика має суттєвий вплив на емоційний розвиток дитини. Ритми, мелодія та текст пісні можуть викликати змішані почуття та передавати емоції. Крім того, музика є дуже потужним інструментом для вираження та поширення почуттів. Для дітей участь у музичній діяльності, такій як спів, гра на інструментах або прослуховування музики, може допомогти розвинути емоційні навички. Вони можуть навчитися виражати радість, смуток, тривогу та розуміти свої почуття через художнє самовираження. Музика також може створити відчуття згуртованості та емоційного зв'язку між дітьми. Вона допомагає розвивати соціальні навички та здорове емоційне середовище. Через музику діти можуть розвивати емоційний інтелект та здатність позитивно керувати своїми почуттями. Далі ми пояснимо, яка точка зору різних авторів щодо впливу музики на емоційний розвиток дітей. З точки зору Сеніхи Спахіу (Seniha Spahiu) «Музичне навчання має особливий вплив на розвиток почуттів дітей. Емоції знаходять найбільше натхнення в художній красі. Враження, що залишаються музичними творами, діють стимулюючим чином, збагачуючи та облагороджуючи емоції дітей. Різноманітні музичні твори, особливо пісні з літературно-музичним змістом, є найпотужнішим освітнім інструментом у правильному формуванні та розвитку патріотичних почуттів» [15]. Дитину знайомлять зі співом з раннього віку, як з однією з найперших форм музикотворення. Тут ми згадаємо колискові як перший контакт дитини з музикою, щоб потім продовжити спів, з яким дитина стикається як вдома, так і в дитячому садку. Спів відіграє дуже важливу роль у розвитку особистості дитини. Через спів діти висловлюють свої думки, почуття та переживання. Тексти пісень збагачують словниковий запас дітей, створюють оптимістичні почуття та розвивають справжній художній смак. Виконання пісні з різним тематичним змістом, різним стилем та характером розвиває емоції, ритмічні, мелодійні почуття, почуття до прекрасного тощо. Радісна пісня пробуджує в дітях радість та оптимізм, чуйна пісня створює атмосферу для спокійних почуттів. Отже, через музику та пісні людина вчиться цінувати та любити те, що є прекрасним. Відповідно до цього, Вільям Форд Томпсон (William Forde Thompson) у своєму дослідженні «Музика та емоції: психологічні міркування», розглядаючи темп як виразний елемент музики та його вплив на емоції, стверджував, що мелодії, які виконуються у повільному темпі, як правило, викликають емоції з низькою енергією, такі як смуток, тоді як мелодії, що виконуються у швидкому темпі, як правило, викликають емоції з високою енергією, такі як гнів чи радість [18]. Очевидно, що діти, особливо в ранньому віці, стикаються з навколишнім середовищем радше через емоційні, а не раціональні стосунки. Дуже важливо, щоб музичний контакт з дітьми був виключно емоційним і сприяв розвитку їхніх почуттів. Виходячи з фактів та думок різних авторів і дослідників, можна сказати, що музика має глибокий вплив на емоційний розвиток дітей. Через музичні заняття, такі як спів, танці, гра на інструментах, слухання музики, вони розвивають навички вираження та розуміння почуттів, будують соціальні зв'язки та збільшують емоційні знання. Музика створює позитивне середовище, яке допомагає розвивати емоційні навички.

Отже, аналізуючи та досліджуючи джерела в історіографічному контексті розділили дослідницьку концепцію на два сегменти впливу музики на розвиток дитини раннього віку, а саме: вплив музики на фізичний розвиток дитини; вплив музики на емоційний розвиток дитини. Ці сегменти слугують основними критеріями для визначення відчуття ритму дітей раннього віку в дослідженні.

Розглянемо більш детально основні показники відчуття ритму дітей раннього віку. Відчуття ритму є однією з базових музичних здібностей, яка

починає формуватися у дитини задовго до усвідомленого заняття музикою. У ранньому віці (від народження до трьох років) це відчуття проявляється переважно на руховому та емоційному рівнях. Спостереження за поведінкою дитини раннього віку дає змогу виявити такі показники розвитку відчуття ритму:

Рухова реакція на музику та ритмічні звуки. Найпершим і найочевиднішим показником є спонтанні рухи у відповідь на музику (плескання, тупотіння, похитування, підстрибування,тощо). Спочатку ці рухи можуть бути не зовсім синхронними, але з часом під дією засобів впливу стають більш узгодженими з темпом.

Спроби відтворення простих ритмів. Дитина може намагатися повторити почутий простий ритмічний малюнок (наприклад, два швидкі удари і один повільний), використовуючи доступні їй засоби – плескання в долоні, тупотіння ногами, постукування предметами.

Синхронізація рухів з ритмом. У віці 2-3 років діти вже можуть більш усвідомлено синхронізувати свої рухи з музичним супроводом під час простих вправ, таких як ходьба або біг під музику, виконання елементарних танцювальних рухів.

*Реагування на зміну темпу***.** Дитина може змінювати швидкість своїх рухів відповідно до зміни темпу музики – прискорюватися або сповільнюватися.

*Використання ритму в мовленні та грі***.** Елементи ритмічності проявляються у дитячому лепеті, наспівуванні, а також у ритмічній організації дій під час гри (наприклад, стукіт іграшками з певним ритмом). Мовленнєвий ритм (інтонація, наголоси) також відіграє важливу роль у розвитку відчуття музичного ритму.

*Емоційний відгук на ритм***.** Ритмічна організація звукового середовища викликає у маленьких дітей емоційні реакції – радість, пожвавлення, заспокоєння. Це свідчить про сприйняття ритму не лише на фізичному, а й на емоційному рівні.

Ці показники є індикаторами природного розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку і слугують основою для подальшого формування музичних здібностей. Важливо стимулювати цей розвиток через музичні ігри, ритмічні вправи та слухання різноманітної музики.

Висновки. Стаття розкриває надзвичайну важливість музичного виховання, зокрема формування відчуття ритму, для всебічного розвитку дитини раннього віку. Музика як каталізатор розвитку особистості: музичне виховання не обмежується лише розвитком музичних здібностей. Воно є потужним інструментом для емоційного, когнітивного, соціального та фізичного розвитку дитини. Вже з народження дитина взаємодіє з музикою, що сприяє її гармонійному становленню. Наукове обґрунтування важливості розвитку відчуття ритму розглядається багатьма вченими, зокрема теорія музичного інтелекту Говарда Гарднера розглядає відчуття ритму як центральний елемент музичного інтелекту, що стимулює інші когнітивні здібності. Психологічні дослідження вказують на тісний зв'язок між сприйняттям ритму та розвитком мовлення, допомагаючи дитині краще відчувати структуру мови. Педагогічні концепції (Карл Орф, Еміль Жак-Далькроз) акцентують на активному музикуванні та руховій діяльності як ключових засобах розвитку ритму. Олівер Сакс та Ніцше підкреслюють вроджену здатність людини до сприйняття музики та її тісний зв'язок з руховою активністю та емоціями. Актуальність дослідження відчуття ритму полягає у науковому, практичному та міждисциплінарному аспектах, які в системі формують музичні здібності у ранньому віці дітей. Аналізуючи та досліджуючи джерела в історіографічному контексті розділили дослідницьку концепцію на два сегменти впливу музики на розвиток дитини раннього віку, а саме: вплив музики на фізичний розвиток дитини; вплив на емоційний розвиток дитини. Ці сегменти слугуватимуть основними критеріями для визначення відчуття ритму дитини раннього віку. Визначили конкретні поведінкові показники, що свідчать про рівень розвитку відчуття ритму дітей раннього віку.

Подальших наукових досліджень потребують механізми формування відчуття ритму дітей раннього віку, зокрема, методи, прийоми, умови впливу на емоційні та моторні навички дітей раннього віку. Перспективним напрямом є розроблення ефективного методичного інструментарію розвитку ритмічних здібностей із використанням музично-ритмічних ігор. Також важливим напрямом є вивчення впливу середовища (сімейного виховання, педагогічних стратегій, культурного контексту) на формування відчуття ритму дітей раннього віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Drake, C., & Bertrand, D. The development of musical rhythm abilities in childhood. Psychonomic Bulletin & Review. 2001. Vol. 8, No. 4. P. 671–681.

2. Estrella, E. The Dalcroze method: A primer. 2018. URL: https://www.liveabout.com/the-dalcroze-method-a-primer-2456419 (дата звернення: 27.05.2025).

3. Gluvić, T. Music and the child. Knjaževac: Publishing organization "Nota". 1980.

4. Kotz, S. A., & Schwartze, M. Neural plasticity of the motor system drives peripersonal space representation. Trends in Cognitive Sciences. 2010. Vol. 14, No. 10. P. 480–488.

5. McPherson, G. E., & Barrett, M. S. Musical development. The child as musician: A handbook of musical development. Oxford University Press. 2017. P. 3–25.

6. Nikolić, L. Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. Napredak. Journal for Interdisciplinary Research in Education. 2017. Vol. 159, No. 1-2. P. 139–158.

7. Sacks, O. MUSICOPHILIA. The Wylie Agency (UK). 2007.

8. Patel, A. D. The relationship between music and language. MIT Press. 2014.

9. Požgaj, J. The methodology of music education in elementary school. Zagreb: Croatian Educational Assembly. 1950.

10. Putkinen, V., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. Neural Encoding of Pitch Direction Is Enhanced in Musically Trained Children and Is Related to Reading Skills. Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. P. 1475. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01475.

11. Radoš, M. K. The Psychology of Music Abilities. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva. 1983.

12. Radoš, M. K. The psychology of music. Belgrade: Institute for Textbooks and Teaching Tools. 1996.

13. Radoš, M. K., & Matić, E. Music and the preschool child. Belgrade: Institute for the Improvement of Education in the City of Belgrade. 1986.

14. Rojko, P. Music teaching methodology. Tetova: State University of Tetova. 2014.

15. Spahiu, S. Musical education. Prishtina: the Institute of Textbooks and Teaching Tools of Kosova. 1976.

16. Stefanović, D. B. Methodology of Music Education of preschool children. Belgrade: Nolit. 1958.

17. Swanson, B. R. Music in the Education of Children. 4th ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. 1981.

18. Thompson, F. W., & Quinto, L. Music and Emotion: Psychological Considerations. The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology. 2012. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199691517.003.0022.

19. Winkler, I., Haden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I., & Honing, H. Newborn infants detect the beat in music. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106, No. 7. P. 2468–2471.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 83

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп’ютерна верстка • *М. Михальченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 28,37. Ум. друк. арк. 26,51.
Підписано до друку 27.05.2025. Замов. № 0725/558. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.