ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 84

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 № 6 від 30.06.2025 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. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гавринець А.М.
ТЕОРЕТИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ
ПРАВОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЧЕХІЇ **9**

Зайченко Н.І.
ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ
НА МЕЖІ XIX–XX СТОЛІТЬ **14**

Коновалов Д.О., Шостак Р.Г., Бондар Д.О.
ГІМНАСТИКА В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГІМНАСТИКИ.
КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ **19**

Кушнір А.О.
ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ КРАЄЗНАВСТВА
У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **24**

Ліба О.М., Яцканич В.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ **28**

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

Аксьонова О.П., Деменчук Ю.І., Донченко І.С., Мельниченко О.О., Павлов В.В.
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ **32**

Вовк С.О.
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ:
ПОТЕНЦІАЛ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ **41**

Звєкова В.К., Качуровська О.Б.
ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ **46**

Ivasiuk O.V., Doronkina N.Ye., Sytailo N.M.
MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FROM THE PROSPECTIVE
OF A PERSON-ORIENTED APPROACH **50**

Коваленко К.М., Правова Н.В.
ВИКОРИСТАННЯ STEM-ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **54**

Morentsova A.V., Kravchenko T.V.
ENHANCING MOTIVATION FOR READING IN ENGLISH AMONG STUDENTS
OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS **58**

Оржицький Р.Л.
ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ШКОЛЯРОК ШВЕЙЦАРІЇ ЗАСОБАМИ БОКСУ **63**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Baibakova I.M., Hasko O.L.
PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT
OF CONTINUOUS LEARNING **67**

Бедевельська М.В., Фельцан І.М., Білак М.
ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: АСПЕКТИ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ **71**

Варяниця Л.О., Єпіхіна М.А.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ
В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ **76**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Гуманкова О.С.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **83**

Денисенко Н.Г., Марчук С.С., Борбич Н.В., Пуш О.А., Смолюк А.І.
ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... **90**

Денисенко Н.Г., Стрельбіцька О.О., Горбач Н.В., Подолюк С.М., Мартинюк М.І.
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СПОРТИВНОГО КОМЕНТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... **98**

Драгунова В.В.
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ ДОРАДНИЦТВА В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ..... **107**

Дун Пей
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПРАВА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ..... **114**

Каплієнко А.І., Каплієнко М.В.
ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **119**

Капустіна О.І.
РОЗВИТОК ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ..... **123**

Крюкова Ю.Д.
ТРИВИМІРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (ІКК) У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АБО ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В СЬОГОЧАСНИХ УМОВАХ..... **127**

Кузик І.Б.
АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ..... **132**

Маліновська К.В.
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... **137**

Nosachenko V.M.
PREPARING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS..... **142**

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Вегера А.І.
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ..... **151**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Батечко Д.П., Пісарькова О.Р.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ РУХОВИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ: ПОЄДНАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГІМНАСТИКИ ТА ФУТБОЛЬНИХ ТЕХНІК У ПРОГРАМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ..... **157**

Бровко К.А.
КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **162**

Русін Ю.Ю.
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... **166**

Семенюк С.В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТІВ КАНАДИ..... **171**

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Білан В.А.
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **177**

Городиська В.В.
НАЦІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ВИХОВНІ ІДЕЇ С. РУСОВОЇ **182**

Маркотенко Т.С.
ОСВІТНІЙ І СІМЕЙНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **188**

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Курило В.С., Караман О.Л., Степаненко В.І.
ПОБУДОВА КЛАСТЕРІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТІ..... **193**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Havrynets A.M.
THEORETICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEGAL COMPETENCIES IN THE SCHOOL SYSTEM OF THE CZECH REPUBLIC..... **9**

Zaichenko N.I.
SPANISH LECTURE DISCOURSE ON SOCIAL PEDAGOGY AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES..... **14**

Konovalov D.O., Shostak R.H., Bondar D.O.
GYMNASTICS IN THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM. METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING GYMNASTICS. CLASSIFICATION OF TYPES OF GYMNASTICS..... **19**

Kushnir A.O.
HISTORICAL AND GENETIC ANALYSIS OF THE IDEAS OF USING LOCAL AREA STUDIES IN THE FORMATION OF PATRIOTIC QUALITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS..... **24**

Liba O.M., Yatskanych V.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCIES OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE..... **28**

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

Aksonova O.P., Demenchuk Iu.I., Donchenko I.S., Melnychenko O.O., Pavlov V.V.
MODERN APPROACHES TO PHYSICAL EDUCATION LESSON..... **32**

Vovk S.O.
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: THE POTENTIAL OF CRITICAL THINKING..... **41**

Zviekova V.K., Kachurovska O.B.
TEACHING TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **46**

Ivasiuk O.V., Doronkina N.Ye., Sytailo N.M.
MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FROM THE PROSPECTIVE OF A PERSON-ORIENTED APPROACH..... **50**

Kovalenko K.M., Pravova N.V.
USING STEM EDUCATION IN PREPARING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS..... **54**

Morentsova A.V., Kravchenko T.V.
ENHANCING MOTIVATION FOR READING IN ENGLISH AMONG STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **58**

Orzhytskyi R.L.
DEVELOPING SOFT SKILLS IN SWISS SCHOOLGIRLS THROUGH BOXING..... **63**

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Baibakova I.M., Hasko O.L.
PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS LEARNING..... **67**

Bedevelska M.V., Feltsan I.M., Bilak M.
ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION FOR A MODERN SPECIALIST IN EDUCATION AND SCIENCE..... **71**

Varianytsia L.O., Yepikhina M.A.
INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CREATIVITY IN FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS..... **76**

Humankova O.C.
PREPARATION OF THE PROSPECTIVE EDUCATORS FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN..... **83**

Denysenko N.H., Marchuk S.S., Borbych N.V., Push O.A., Smoliuk A.I.
PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GUIDELINES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... **90**

Denysenko N.H., Strelbitska O.O., Horbach N.V., Podoliuk S.M., Martyniuk M.I.
METHODOLOGY OF TEACHING SPORTS COMMENTARY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS..... **98**

Drahunova V.V.
ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING OF THE SYSTEM OF DESIGNING ADVISORY SERVICES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY..... **107**

Dun Pei
TRAINING OF LEGAL SPECIALISTS IN THE FACE OF GLOBALIZATION CHALLENGES..... **114**

Kapliienko A.I., Kapliienko M.V.
PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS..... **119**

Kapustina O.I.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MASTERS-OLIGOPHRENOPEDAGOGUES IN THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM: CRITERIA AND INDICATORS..... **123**

Kriukova Yu.D.
THREE-DIMENSIONAL MODEL OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE (FLCC) DEVELOPMENT IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES OR PROFESSIONAL EDUCATION NOWADAYS..... **127**

Kuzyk I.B.
THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF FORMING THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST..... **132**

Malinovska K.V.
TECHNOLOGIES FOR FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TECHNICIANS IN TRANSPORT TECHNOLOGIES AND TRANSPORT MANAGEMENT IN ROAD TRANSPORT WITHIN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS..... **137**

Nosachenko V.M.
PREPARING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS..... **142**

SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

Vehera A.I.
INTERNATIONAL EXPERIENCE OF SOCIAL SUPPORT FOR CLIENTS IN TOURISM..... **151**

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Batechko D.P., Pisarkova O.R.
INTERDISCIPLINARY APPROACH TO DEVELOPING MOTOR SKILLS IN STUDENTS: COMBINING ELEMENTS OF GYMNASTICS AND FOOTBALL TECHNIQUES IN PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS..... **157**

Brovko K.A.
COMPONENT STRUCTURE FOR FORMING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION TOWARD LEARNING A FOREIGN LANGUAGE..... **162**

Rusin Yu.Yu.
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' ABILITY TO RESOLVE CONFLICTS..... **166**

Semeniuk S.V.
PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION IN CANADIAN UNIVERSITIES **171**

SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY

Bilan V.A.
SOCIALIZATION OF A CHILD IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION..... **177**

Horodyska V.V.
NATIONAL-PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL IDEAS OF S. RUSOVA..... **182**

Markotenko T.S.
THE EDUCATIONAL AND FAMILY CONTEXT IN THE FORMATION
OF A PRESCHOOL CHILD'S SPEECH..... **188**

SECTION 7. LEARNING THEORY

Kurylo V.S., Karaman O.L., Stepanenko V.I.
BUILDING CLUSTERS AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE CRITICAL
THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN EDUCATION..... **193**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ТЕОРЕТИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРАВОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЧЕХІЇ

THEORETICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEGAL COMPETENCIES IN THE SCHOOL SYSTEM OF THE CZECH REPUBLIC

УДК 37-053.6:34
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.1

Гавринець А.М.,
аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

В статті розглянуто теоретико-організаційні аспекти розвитку правових компетентностей учнів у шкільній системі Чехії. Наголошено, що метою правової освіти в європейських країнах є виховання у молодих людей якостей громадянина, здатного піклуватися про суспільне благо, відстоювати власні права та поважати права інших, висловлювати готовність жити і працювати на загальне благо, вирішувати конфліктні ситуації лише мирним шляхом, спрямовувати свої зусилля на забезпечення миру та захист сприятливого середовища для існування. Визначено особливості розвитку правової компетентності школярів у Чехії: вдосконалення змісту навчання школярів теоретичним основам права, що забезпечує розширення діапазону правових знань; активізація позанавчальної діяльності школярів, зміст та форми якої впливають на правову позицію особистості та збагачення соціально-правового досвіду школярів; забезпечення інтеграції діяльності соціальних інститутів, що сприяє розширенню сфери пізнання та спілкування, профілактиці та попередженню неправомірних діянь і асоціальних вчинків учнів. Виявлено, що програмно-методичне забезпечення формування правової компетентності школярів в чеській шкільній системі передбачає врахування впливу факторів середовища; створення структури, яка є координатором діяльності школярів, що здійснює моніторинг виникнення правових проблем; взаємодія учнів, педагогів та батьків щодо взаємного збагачення соціально-правовим досвідом; взаємодія сім'ї, школи, дитячих громадських об'єднань з метою профілактики та попередження злочинів неповнолітніх; активізація діяльності правових клубів. Зроблено висновок, що особливості формування правової компетентності в учнів у шкільній системі Чехії визначаються специфікою розвитку вікових проявів та особливостями перебігу їх життєдіяльності: навчальної діяльності як провідної в цей період розвитку особистості та позанавчальної як необхідної сфери пізнання, неформальних взаємин, розвитку потреби участі у соціально-правових активностях, акціях школи, мікрорайону, міста, суспільства загалом.

Ключові слова: *правова компетентність, правова освіта, шкільна система, Чехія, розвиток особистості, європейський освітній простір.*

The article deals with theoretical and organisational aspects of the development of legal competencies of students in the Czech school system. It is emphasized that the purpose of legal education in European countries is to educate young people as citizens who are able to care about the public good, defend their own rights and respect the rights of others, express their willingness to live and work for the common good, resolve conflict situations only peacefully, and direct their efforts to ensure peace and protect a favorable environment for existence. The peculiarities of the development of legal competence of schoolchildren in the Czech Republic are determined: improvement of the content of teaching students the theoretical foundations of law, which ensures the expansion of the range of legal knowledge; activation of extracurricular activities of students, the content and forms of which affect the legal position of the individual and enrichment of the social and legal experience of students; ensuring the integration of the activities of social institutions, which contributes to the expansion of knowledge and communication, prevention and deterrence of illegal acts and antisocial behaviour of students. It is found that the programmatic and methodological support for the formation of legal competence of schoolchildren in the Czech school system involves taking into account the influence of environmental factors; creation of a structure that coordinates the activities of schoolchildren and monitors the emergence of legal problems; interaction between students, teachers, and parents for mutual enrichment of social and legal experience; interaction between families, schools, and children's public associations to prevent and deter juvenile crimes; and intensification of legal clubs. It is concluded that the features of the formation of legal competence in students in the Czech school system are determined by the specifics of the development of age-related manifestations and the peculiarities of the course of their life activities: educational activities as leading ones in this period of personality development and extracurricular activities as a necessary sphere of cognition, informal relationships, the development of the need to participate in socio-legal activities, events of the school, neighborhood, city, and society as a whole.

Key words: *legal competence, legal education, school system, Czech Republic, personal development, European educational space.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Освіта – це основа особистісного зростання, працевлаштування, активного та відповідального громадянства. Право на якісну та інклюзивну освіту і навчання впродовж життя проголошено в «Європейській основі соціальних прав» (2017) як перший принцип. Освіта розглядається як базис європейського способу життя, зміцнення соціальної ринкової економіки

та демократії, права людини і соціальної справедливості [7, с. 9; 13; 20]. Стратегічною рамкою європеїзації освітніх політик у державах-членах ЄС є Програма співробітництва у галузі освіти «Освіта і навчання» (2009), що орієнтована на підвищення якості й ефективності освіти і навчання; сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству; оптимізація креативності та інновацій [7, с. 30]. У 2021 р. затверджено Стратегічну рамкову програму Європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «До Європейського освітнього простору і поза» (2021-2030), в якій визначено п'ять пріоритетів, одним з яких є підвищення якості, рівності, інклюзії та успіху для всіх в освіті та навчанні. Щоб відбувався успішний розвиток в сучасному світі, економіці та на ринку праці, усі люди повинні мати відповідні знання, навички, компетентності, зокрема і правові [6].

Засадничим орієнтиром проголошено «Європейський порядок денний з розвитку навичок», ключовими питаннями з яких визначено навички і навчання впродовж життя, що мають вирішальне значення для довгострокового та стійкого зростання, продуктивності праці та інновацій. Набуття громадянами належних навичок дозволяє їм ефективніше працювати та застосовувати продуктивні технології. Лише тоді європейське співтовариство зможе зміцнити свої позиції у глобальній конкуренції та мати стійкий економічний розвиток, спрямований на перехід до зеленої та цифрової економіки і забезпечення соціальної справедливості [13].

В умовах розбудови громадянського суспільства і правової держави актуальною для кожної людини і громадянина, незалежно від набутої освіти, є правова компетентність. В Україні на початку XXI століття було затверджено «Національну Програму правової освіти населення» [1], яка спрямовує на забезпечення принципів системності й наступності правової освіти з урахуванням вимоги її компетентнісної орієнтації на різних рівнях та для різних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку правових компетентностей розглядалася вітчизняними і зарубіжними науковцями. Зокрема, увага дослідників присвячена проблемам формування правової свідомості та методологічним засадам правової компетентності (І. Дідук, В. Загрева, Р. Єдлічка (Jedlička), Г. Задорожна, О. Тітомир та інші); виокремленню структурних компонентів правової компетентності (С. Нетьосов, З. Белецьки (Bělecký), Г. Белц (Belz), Я. Проуха (Průcha), Т. Ремех, Л. Рябовол, О. Святокум М. Сігкріст (Siegrist), дидактичним засадам розвитку правових компетентностей (О. Локшина, В. Спілкова (Spilková) Р. Чапек (Čapek) та інші).

С. Нетьосов, розглядаючи проблему розвитку правової компетентності як результату навчання правознавства у закладах загальної середньої освіти, акцентує увагу на аксіологічній (формування розуміння та ставлення до закону й права як до загальнолюдських моральних цінностей); логічній (вміння учнів аналізувати діяння на основі закону); юридично-мовленнєвій (вміння будувати усні й письмові висловлювання щодо правових питань); інформаційній (вміння самостійно використовувати джерела правової інформації) компоненті [2]. О. Святокум визначила, що освітнім результатом такого навчання має стати компетентність у сфері прав людини та громадянина України, яку можливо розглядати як складне психологічне утворення особистості, що передбачає: наявність в учня знань, умінь і навичок стосовно прав людини та механізмів забезпечення їхнього захисту, а також застосування в повсякденному житті; формування в нього цінностей та зміцнення світоглядних підходів і моделей поведінки, які орієнтовані на дотримання прав людини; набуття досвіду й здатності діяти в інтересах та згідно з вимогами прав і свобод людини. В структурі правової компетентностні дослідниця виокремлює такі складники: *когнітивний*, *діяльнісно-процесуальний, ціннісний* [5, с. 9–10]. О. Ремех, розглядаючи методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів, визначає такі компоненти правової компетентності: *інформаційну*, *логічну, аксіологічну*, *практично-поведінкову* [3, с. 11], Л. Рябовол зосереджує увагу на правових знаннях, способах діяльності за зразком та досвідові правозабезпечуючої діяльності [4. с. 12].

Ми звернулися до досвіду розвитку правових компетентностей однієї з провідних демократичних країн Європейського Союзу, в якій повною мірою забезпечуються громадянські права і в якій відбуваються активні перетворення в галузі громадянсько-правової освіти [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Трансформація змісту освіти на компетентнісні засади стала відповіддю світової спільноти на виклики сучасності та запити суспільств. Сучасна ситуація розвитку європейського суспільства поставила ряд соціально-педагогічних завдань щодо підвищення рівня правової освіти та виховання учнів. Формування правової компетентності школярів у європейському освітньому середовищі стає актуальною проблемою, оскільки будь-якій державі все більше потрібні грамотні, ініціативні, активні, компетентні, здатні результативно та законно діяти на благо суспільства громадяни.

На початку XXI століття в Чехії було опубліковано так звану Білу книгу або «Національну програму розвитку освіти в Чеській Республіці», де визначено завданням створення Рамкових освітніх програм, які є обов'язковими для всіх шкіл [17]. Згідно з Рамковою навчальною програмою базової

освіти «ключові компетенції є сукупністю знань, навичок, умінь, ставлень та цінностей, які важливі для особистісного розвитку та самореалізації кожного члена суспільства. Їхній вибір і концепція базується на загальноприйнятих у суспільстві цінностях та на загальнопоширених уявленнях про те, які індивідуальні компетенції сприяють їхній освіті, задоволеності та успішного життя, а також для зміцнення функцій громадянського суспільства» [17; 22]. Набуття компетенцій – це складне завдання, яке починається вже в дошкільному періоді та продовжується протягом усього життя. Важливо, щоб на початковому рівні освіти учень досяг достатнього рівня володіння відповідними компетенціями, оскільки це ключовий крок до їх подальшого розвитку [17].

Характерною рисою ключових компетенцій є, перш за все, їхня комплексність та взаємопов'язаність. На етапі початкової освіти ключовими вважаються: навчальні компетенції; компетентність у вирішенні проблем; комунікативна компетентність; соціальна і громадянська компетентність; трудові навички [17; 19; 22].

Ключові компетенції, як зазначають чеські дослідники З. Белецьки [8], Г. Белц і М. Сігріст [9], Р. Чапек [10] та інші, – це загальні навички, які є найважливішими компетенціями та які сприяють вирішенню низки непередбачуваних проблем. Це дозволить людям успішно орієнтуватися у швидких змінах в роботі, особистому та соціальному житті. З. Белецьки наголошує, що ключові компетенції – це ті якості особистості, які мають певну універсальність – здатність навчатися, здатність спілкуватися, співпрацювати, діяти демократично, вирішувати проблеми, працювати зосереджено і відповідально [8, с. 7].

Мета статті полягає у обгрунтуванні особливостей розвитку правових компетентностей учнів у шкільній системі Чехії.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що метою правової освіти в європейських країнах є виховання у молодих людей якостей громадянина, здатного піклуватися про суспільне благо, відстоювати власні права та поважати права інших, вирішувати конфліктні ситуації лише мирним шляхом, спрямовувати свої зусилля на забезпечення миру та захист сприятливого середовища для життя [11].

В Чехії визначено, що діяльність освітніх установ, правоохоронних органів щодо підвищення рівня правової освіченості та вихованості, попередження бездоглядності та злочинності серед неповнолітніх затребувана не лише змінами у суспільстві, а й безпосередньо всіма учасниками процесу життєдіяльності соціуму. У зв'язку з цим правова освіта та виховання стають предметом пильної уваги дослідників та практичних працівників.

Деякі аспекти правової підготовки учнів до успішної самореалізації та соціалізації у сучасних умовах розглянуті у наукових працях європейських дослідників, зокрема Р. Гомеса інших (захищеність особистості школяра як чинник успішної соціалізації) [11]; З. Белецьки (забезпечення соціальної захищеності учнів шляхом формування правових знань) [8]; З Калоуша – підготовка до успішної самореалізації особистості школяра шляхом реалізації його прав у дитячому громадському об'єднанні [16].

Аналіз теорії [9; 16; 19 та інші] та практики [20; 22] свідчить, що відсутність науково обґрунтованої системи формування правової компетентності школярів в освітніх установах, інспекцій у справах неповнолітніх, правоохоронних органах, сім'ї призвело до стихійності, неорганізованості у їхній діяльності щодо забезпечення необхідних для цього процесу умов.

За Р. Єдлічкою, правова компетентність школярів – це характеристика особистості, що відображає діапазон її поінформованості в галузі права, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду, здатність до правомірної поведінки [15]. Дослідники визначають, що структурними компонентами правової компетентності є: когнітивний (правові знання), мотиваційний (позиція) та діяльнісний (соціально-правовий досвід) [19]. К. Новотна зазначає, що процес формування правової компетентності школярів реалізується ефективно за наявності наступних соціально-педагогічних умов: удосконалення змісту навчання школярів теоретичних основ права (сприяє підвищенню теоретичного, інтелектуально-правового рівня); активізація позанавчальної діяльності школярів (впливає на їхню позицію як ставлення до права та правової дійсності); інтеграція діяльності соціальних інститутів як неформальної освіти, що займаються проблемами правової освіти та виховання (забезпечує включення старших школярів у правову діяльність, збагачення їхнього соціально-правового досвіду позитивними прикладами правової взаємодії з соціумом) [18].

Аналіз наукових досліджень [7; 10; 16] засвідчує, що однією з провідних умов формування правової компетентності школярів є вдосконалення змісту навчання теоретичним основам права, що забезпечує формування творчої, ініціативної особистості, здатної вдосконалюватися у сфері права, відповідаючи постійно змінюваним правовим вимогам європейського суспільства та національним інтересам.

На основі аналізу наукових праць чеських дослідників З. Белецьки [8], Г. Белца, М. Сігріста [9] та документа Європейської комісії щодо інтеграції початкової і середньої освіти [14] виявлено, що реалізація зазначеної умови відбувається ефективніше, якщо використовується спецкурс,

який розширює та доповнює наявні знання теоретичних засад права; якщо учні освоюють актуальні правові проблеми як життєво важливі, особистісно значущі та практично корисні; якщо в учнів виробляється критичне мислення; якщо використовуються методи активного навчання, що включають самопізнання та рефлексію; якщо відбувається цільовий розвиток комунікативності учасників педагогічного процесу.

Ще одна умова розвитку правової компетентності школярів – це *активізація їхньої позанавчальної правової діяльності*. Найбільш ефективно це реалізується за допомогою таких засобів: використання правових дискусій, бесід на правові теми; проведення олімпіад з права, вирішення ситуаційних завдань (активізація правової позанавчальної діяльності школярів, пропаганда права людини, правової компетентності, творче засвоєння загальнолюдських цінностей, розвиток прагнення розширити правові знання, зміцнити правову позицію, поповнити соціально-правовий досвід та інших) [15]; застосування комплексу творчих занять, ділових та рольових ігор, колективно-творчих справ; організації правового клубу для школярів тощо [16]. Розвиток правової компетентності здійснюється найбільш успішно, якщо учні мають елементарні знання правових норм, а навчальна та позанавчальна освітня діяльність організовується з урахуванням індивідуальних особливостей та потенціалу особистості (допитливості, гнучкості, наполегливості, прагнення пізнати істину).

Освітньо-педагогічне значення має така умова, *як інтеграція діяльності соціальних інститутів щодо проблеми прав людини і дитини.* При цьому важливим є створення можливостей для участі учнів у різних видах правової діяльності з метою збагачення соціально-правового досвіду; забезпечення співпраці із фахівцями у галузі правових відносин, зокрема представниками комісії у справах неповнолітніх, інспекторами відділу профілактики правопорушень серед неповнолітніх; стимулювання участі школярів у реалізації конкретних чинних програм діяльності дитячих громадських об'єднань [19].

Зазначимо, що процес формування правової компетентності пов'язаний, перш за все, з розвитком теоретичних основ правових знань в умовах навчального процесу. Враховуючи, що загальну інформацію з правових питань учні закладів освіти Чехії отримують на заняттях з різних дисциплін, актуалізується проблема створення спеціального курсу, що узагальнює та поглиблює правові знання (про зародження правової держави, про права людини, про основні галузі європейського та національного законодавства, про права дитини, про правовий статус неповнолітніх, про правову компетентність тощо). Крім теоретичного блоку, необхідне формування усвідомленої правової позиції, збагачення практичного соціально-правового досвіду, які забезпечують цілісний характер правової компетентності школярів [13; 19; 21].

Таким чином, нами виявлено особливості розвитку правової компетентності школярів у Чехії:

– збагачення змісту навчання школярів теоретичними основами права, що забезпечує розширення діапазону правових знань, підвищує рівень обізнаності в галузі права;

– активізація позанавчальної діяльності школярів, зміст та форми якої впливають на правову позицію особистості, що виражається в позитивному ставленні до правових явищ та яка збагачує соціально-правовий досвід школярів за їх активної участі;

– забезпечення інтеграції діяльності соціальних інститутів, представників різних громадських служб, організація соціально значущих акцій та активностей, що сприяє розширенню сфери пізнання та спілкування, профілактиці та попередженню неправомірних дій і асоціальних вчинків учнів.

Враховуючи підходи до розвитку ключових компетентностей учнів провідних чеських дослідників [1; 15; 19], можемо визначити, що програмно-методичне забезпечення формування правової компетентності школярів в чеській шкільній системі передбачає:

– врахування впливу факторів середовища при формуванні правової компетентності особистості;

– створення структури, яка є координатором діяльності школярів, що здійснює моніторинг виникнення правових проблем;

– взаємодія учнів, педагогів та батьків щодо взаємного збагачення соціально-правовим досвідом;

– взаємодія сім'ї, школи, дитячих громадських об'єднань з метою профілактики та попередження злочиннності серед неповнолітніх;

– активізація діяльності правових клубів.

Висновки. Особливості формування правової компетентності в учнів у шкільній системі Чехії визначаються специфікою розвитку вікових проявів та особливостями перебігу їх життєдіяльності: навчальної діяльності як провідної в цей період розвитку особистості та позанавчальної як необхідної сфери пізнання, неформальних взаємин, розвитку потреби участі у соціально-правових активностях, акціях школи, мікрорайону, міста, суспільства загалом.

Результати проведеного дослідження окреслили коло проблем, що вимагають подальшої розробки: роль сім'ї у забезпеченні правомірної поведінки дітей; діяльність установ позашкільної освіти щодо формування соціально-правового досвіду учнів; взаємодія соціальних інститутів як чинник розвитку правових компетентностей особистості в європейському освітньому просторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Національна програма правової освіти населення: указ Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992/2001. URL:

2. Нетьосов С. І. *Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням ІКТ*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 Інститут педагогіки АПН України. К., 2009. 21 с.

3. Ремех Т. О. *Методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів*: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02. Інститут педагогіки НАПН України К., 2012. 269 с.

4. Рябовол Л. Т. *Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи:* дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Інститут педагогіки НАПН України К., 2015. 600 с.

5. Святокум О. Є. *Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Інститут педагогіки НАПН України. К., 2009. 18 с.

6. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. URL:

7. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія / О.І. Локшина, О.З.Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик; за заг. ред. О.І. Локшиної. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с.

8. Bělecký Zdeněk a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. URL: www.msmt.cz/file/10434_ 1_1/ download.

9. Belz H., Siegrist M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, s. r. o., 2009.

10. Čapek R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. 2015. 604 s.

11. Compasito – Manual for human rights education with children. Editors and co-writers: Annette Schneider, Ellie Keen, Laure De Witte, Rui Gomes, Zsuzsanna Rutai – Final Editor: Rui Gomes. URL: http://www.eycb.coe.int/compasito/ru/pdf/Compasito%20RU%20FINAL%201sted2008.pdf.

12. Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18.12.2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES). *Metodický portál RVP.CZ*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2006. URL: stary.rvp.cz/soubor/01140.pdf.

13. European Commission. *European Pillar of Social Rights*. URL: https://ec. europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economicand-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).

14. European Commision. *Integrované primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie*, 2020. URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lowersecondary-education-30_sk

15. Jedlička R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. 248 s.

16. Kalhous Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s.

17. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. Vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. URL: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr

18. Novotná Kamila. *Efektivita právního vzdělání na vybrané střední škole*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. URL: http://hdl.handle.net/10563/21276.

19. Průcha Jan. *Moderní pedagogika.* Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál 2017. 484 s.

20. Suchožová E. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2014. 94 s.

*21. Towards the establishment of a European Union's «European Pillar of Social Rights».*URL: https://www.coe.int/en/web/european-social-charter/-/towards-the-establishment-of-a-european-union-s-european-pillar-of-social-rights.

22. Spilková V. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. URL: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/? attach ment_id=1657&edmc=1657

ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ НА МЕЖІ XIX–XX СТОЛІТЬ

SPANISH LECTURE DISCOURSE ON SOCIAL PEDAGOGY AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

УДК 37.013.42(460)”1880/1929”
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.2

Зайченко Н.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

У статті наведено приклади публічних лекцій іспанських освітян, проведених у 1880–1920-х роках (переважно у наукових товариствах) та присвячених новітньому науковому напряму – соціальній педагогіці. Показано, що на межі XIX–XX століть у численних лекційних промовах іспанськими освітянами порушувалися питання стосовно соціальної педагогіки. У лекційному дискурсі Хосе Ортеги-і-Гассета, Луїса де Сулуети, Фелікса Марті Альпера, Руфіно Бланко, Марії Карбонель Санчес, Сезара Сіліо, Антоніо Ройо Вільянови, Марії де Маесту та багатьох інших освітян здійснювався аналіз різних соціально-педагогічних аспектів, зокрема, факторів та інституцій соціального виховання, соціально-виховної функції школи, цілей громадянського виховання, ціннісного значення суспільної солідарності тощо.

Іспанський лекційний дискурс межі XIX–XX століть виступає важливим історико-педагогічним джерелом, що вможливлює розуміння масштабності охоплення тогочасною науковою думкою соціально-педагогічної проблематики. З'ясовано, що велике значення у становленні наукової соціальної педагогіки в Іспанії мав знаменний дискурс «Соціальна педагогіка як політична програма» Хосе Ортеги-і-Гассета на зібранні наукового товариства у м. Більбао 12 березня 1910 року. Упродовж 1910-х років лекційні виступи іспанських освітян, присвячені соціальній педагогіці, численно зростали. Іспанський лекційний дискурс 1920-х років (наприклад, лекції Марії де Маесту, Фернандо Сан Мартіна, Фелікса Рестрепо та інших) пронизаний рефлексіями стосовно соціально-педагогічної науки, її витоків, видатних представників.

Установлено, що на межі XIX–XX століть розпочалося генерування іспанської національної концепції соціальної педагогіки. Цей процес, хоча і здійснювався у річищі європейського реформаторського педагогічного руху, мав свої національні особливості. Лекційний дискурс про соціальну педагогіку в Іспанії у 1880–1920-х роках – живе свідчення боротьби освітянської спільноти за освітній прогрес, демократизацію школи, процвітання рідної країни.

Ключові слова: *іспанський лекційний дискурс, іспанські освітяни, соціальна педагогіка, соціальне виховання, соціально-педагогічна проблематика, лекційні промови, наукове товариство.*

The article provides examples of public lectures by Spanish educators, held in the 1880–1920s (mainly in scientific societies) and dedicated to the newest scientific direction – social pedagogy. It is shown that at the turn of the 19th and 20th centuries, Spanish educators raised issues related to social pedagogy in numerous lecture speeches. In the lecture discourse of Jose Ortega y Gasset, Luis de Zulueta, Felix Marti Alpera, Rufino Blanco, Maria Carbonel Sanchez, Cesar Silio, Antonio Royo Villanova, Maria de Maeztu and many other educators, an analysis of various socio-pedagogical aspects was carried out, in particular, factors and institutions of social education, the socio-educational function of school, the goals of civic education, the value significance of social solidarity, etc.

The Spanish lecture discourse at the turn of the 19th and 20th centuries is an important historical and pedagogical source, which makes it possible to understand the magnitude of coverage of social and pedagogical problems by the scientific thought of that time. It has been found that the significant discourse “Social Pedagogy as a Political Program” by Jose Ortega y Gasset at a meeting of a scientific society in Bilbao on March 12, 1910 was of great importance in the formation of scientific social pedagogy in Spain. During the 1910s, the number of lectures by Spanish educators devoted to social pedagogy increased significantly. The Spanish lecture discourse of the 1920s (for example, lectures by Maria de Maeztu, Fernando San Martin, Felix Restrepo, and others) is permeated with reflections on socio-pedagogical science, its origins, and outstanding representatives.

It is established that at the turn of the 19th and 20th centuries, the generation of the Spanish national concept of social pedagogy began. This process, although carried out in the course of the European reformist pedagogical movement, had its own national characteristics. The lecture discourse on social pedagogy in Spain in the 1880–1920s is a living testimony to the struggle of the educational community for educational progress, democratization of school, and prosperity of the native country.

Key words: *the Spanish lecture discourse, Spanish educators, social pedagogy, social education, social and pedagogical problems, lecture speeches, scientific society.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На межі XIX–XX століть в Іспанії проводилися численні лекції та лекторії (переважно у наукових товариствах), присвячені новітньому науковому напряму – соціальній педагогіці. Повідомлення про ці заходи широко висвітлювалися в іспанській пресі, зокрема у мадридських педагогічних періодичних виданнях – часописі «Сучасна школа», газеті «Освіта» та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення та історичного розвитку соціальної педагогіки як наукової галузі натепер залишаються недостатньо дослідженими. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні у 1920–1990-х роках вивчала вітчизняна педагогиня Л. Штефан. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті досліджувала українська науковиця А. Рижанова.

Окремі історичні аспекти становлення наукової соціальної педагогіки висвітлювала О. Безпалько. Питання історії іспанської соціальної педагогіки розкрито в наукових розвідках Х. Кінтани (J. Quintana Cabanas), П. Фермосо Естебанеса (P. Fermoso Estebanez), А. Тіани (A. Tiana Ferrer), Х. Каріде Гомеса (J. Caride Gomez), Х. Саеса Каррераса (J. Saez Carreras), С. Торіо Лопес (S. Torio Lopez) та інших.

Вивчення іспанського лекційного дискурсу про соціальну педагогіку на межі XIX–XX століть здійснювалося у контексті історико-педагогічного дослідження освітніх процесів (Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Майборода та інші), філософського осмислення педагогічних й освітніх феноменів (А. Бойко, В. Луговий, В. Шевченко та інші), порівняльного аналізу закордонного досвіду педагогічної теорії і практики (Т. Левченко, О. Локшина, О. Матвієнко та інші).

Мета статті – з'ясувати зміст іспанського лекційного дискурсу про соціальну педагогіку на межі XIX–XX століть; навести приклади публічних лекцій іспанських освітян, проведених у 1880–1920-х роках та присвячених соціальній педагогіці – новітньому науковому напряму.

Виклад основного матеріалу. У статті «Іспанія як колонізаторська нація» (Revista contemporanea, 1883), що містила зміст лекції, прочитаної автором на Амстердамській виставці 10 вересня 1883 року, філософ Хосе дель Перохо (Jose del Perojo) стверджував: «колонізувати – це справа настановлення нового народу на цивілізоване життя, що одним словом позначається як соціальна педагогіка» [1, с. 318].

У публікації йшлося про іспанську колонізацію як «одне з найграндіозніших явищ модерної історії» [1, с. 316].

Мислитель доводив, що колонізація означала прогресування, піднесення на вищий рівень колоніального народу. «Колонізувати є синонімом поняття цивілізувати, а колонізація – синонімом поняття цивілізація; тож, уся мета її – піднести народ, відносно відсталий, на вищий рівень культури та прогресу, на якому знаходиться колонізатор», – пояснював Хосе дель Перохо [1, с. 317–318].

На переконання філософа, шлях до піднесення колоніального народу на вищий рівень культури та прогресу – то є шлях соціальної педагогіки, шлях всезагального просвітництва.

Викладач права у Саламанкському університеті Енріке Гіль Роблес (Enrique Gil y Robles) у дискурсі «Університетська свобода» (La Ciencia Cristiana, 1884), захищаючи ідею про виключно просвітницьку сутність університету, наголошував: «Проте якщо в цьому сенсі університетські заняття є соціальною педагогікою, що настановляє народи та їх влади у розумінні та провадженні своїх прав та обов'язків, то університет виконує справжні консультативні, прямі функції, коли спонтанно чи на прохання інших висловлює думки та постанови зі складних питань догматики, моралі і права, проясняючи таким чином найвищі питання віри, совісті та тимчасового щастя суспільств» [2, с. 141].

На зібранні Організації сприяння мистецтвам 19 листопада 1888 року викладач математики Хуліан де ла Регуера (Julian de la Reguera) виступав із доповіддю «Роздуми про соціальне виховання», у якій головним чином характеризував методи навчання школярів [3, с. 2].

Викладач Інституту Авіли Луїс Альварес Мороте (Luiz Alvarez Morote) 27 лютого 1902 року проводив лекцію «Соціальне виховання у сучасному житті» у мадридському Атенеї. У замітці про захід стверджувалося, що «лекцію високо оцінили слухачі» [4, с. 3].

На відкритті Конгресу республіканської молоді у Барселоні 19 квітня 1908 року педагог Луїс де Сулуета (Luis de Zulueta) представляв доповідь на тему «Навчання і соціальне виховання» [5, с. 2].

У лекції, даній інспектором початкового навчання Гранадського університетського округу Габріелем Панкорбо (Gabriel Pancorbo) у педагогічному коледжі 25 серпня 1908 року, було зосереджено увагу на соціально-виховній функції школи. Лектор проводив ідею про значення школи для становлення особистості дитини передусім як виховної інституції. Одним із провідних виховних напрямів сучасної школи, на погляд Габріеля Панкорбо, має бути громадянське виховання, що «немов компас вказує ступінь культури народу» [6, с. 1111].

У замітці про захід зазначалося, що на лекції були присутні близько 70 вчителів державних шкіл зі Гранади, Малаги, Альмерії, Хаену, Севільї, а також вчителі приватних шкіл та студенти педагогічних коледжів [6, с. 1111].

На педагогічному конгресі в м. Сарагоса у листопаді 1908 року Фелікс Марті Альпера (Felix Marti y Alpera) виступив із промовою стосовно значення школи як суспільної інституції. Він стверджував: «У соціальному значенні школа сприяє зближенню дітей одне до одного, полегшує єднання і братерство поміж ними <...> долучає їх до суспільної солідарності та громадянської згоди» [7, с. 2].

На думку Фелікса Марті, школа виховує в «маленьких громадянах» почуття і розвиває здібності, необхідні для виконання майбутніх громадянських обов'язків, саме школа має назавжди посіяти в дитячій душі перші зародки політичного ідеалу рідної країни. Суспільний характер школи виявляється й у тому, що вона є «складовим елементом суспільного устрою» [7, с. 2], вона здатна поширювати вплив, спроможний перевиховувати родину, змінювати середовище, звичаї.

«Школа може стати глашатаєм для вищих суспільних верств, надихаючи їх виходити в державній

політиці з принципу блага для всіх», – зауважував Фелікс Марті Альпера [7, с. 2].

12 березня 1910 року у знаменному величному дискурсі «Соціальна педагогіка як політична програма» Хосе Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset) на зібранні наукового товариства «El Sitio» у м. Більбао проголошував: «соціальна проблема є за сутністю педагогічною» [8, с. 1].

Хосе Ортега-і-Гассет представив на розсуд іспанської інтелектуальної публіки своєрідне авторське бачення «іспанської проблеми», яка була в його розумінні доленосним хрестом (або перехрестям) в історичному русі рідної країни. Роздуми славетного філософа стосовно «іспанської проблеми» імпліцитно та експліцитно наповнені соціально-педагогічними інтенціями, хоча сам Хосе Ортега-і-Гассет окреслив даний дискурс як «програму політичну» [9, с. 69].

У квітні 1910 року Леопольдо Паласіос Моріні (Leopoldo Palacios Morini) у тому ж науковому товаристві «El Sitio» виступав із доповіддю на тему «Інституції соціального виховання у сучасному суспільстві». У замітці про захід повідомлялося, що «слухачі сприймали представлену доповідь із непідробним захопленням» [10, с. 2].

У № 11147 від 9 травня 1910 року газети «Ліберал» вказувалося про лекцію «Соціальне виховання у різних аспектах професійного навчання» Франсіско Понте (Francisco Ponte y Blanco) у Галісійському Патронаті робітників [11, с. 3].

13 лютого 1913 року педагог Руфіно Бланко (Rufino Blanco Sanchez) у мадридському Атенеї викладав лекцію на тему «Походження іспанських педагогічних ідей». У замітці про захід у газеті «Універсум» зазначалося, що лектор багато уваги приділив значенню католицьких ідеалів в історії іспанської педагогіки. Розглядаючи напрями модерної педагогіки, Руфіно Бланко схарактеризував і соціальну педагогіку [12, с. 1].

У лекції «Соціальна педагогіка», прочитаній Сезарем Сіліо (Cesar Silio) у мадридському Атенеї 17 квітня 1913 року, вказувалося: «Уся фундаментальна праця педагогіки має бути справою соціалізації індивіда» [13, с. 6].

Педагогиня Марія Карбонель Санчес (Maria Carbonell y Sanchez) на зібранні у валенсійському Атенеї у квітні 1913 року представила доповідь на тему «Соціальна педагогіка. Знання. Наука та життя». Педагогиня стверджувала, що в сучасному суспільстві соціальна педагогіка набуває все більш значущої ролі. Якщо для традиційної педагогіки характерно звернення до ізольованого індивіда, подібно до «споглядання атома у фізиці», то соціальна педагогіка спрямована на виконання складнішого завдання. Особистість людини формується у численних суспільних зв'язках, і вивчення цього процесу та самих соціальних відносин є «великою працею соціальної педагогіки» [14, с. 824].

Марія Карбонель Санчес відмічала, що «соціальна педагогіка покликана оголосити війну з усіляким убозтвом – природнім, розумовим, духовним, і поширити світло ідей та знання» [14, с. 825].

За своїм спрямуванням соціальне виховання передбачає такі роди людської діяльності, як: «розумову, засновану на знанні; економічну, – чим є праця і збагачення; духовну діяльність, яка пробуджує альтруїстичні мотиви, сприятливі для колективності» [14, с. 825].

Антоніо Ройо Вільянова (Antonio Royo Villanova) у своїй доповіді «Школа і суспільна солідарність» на конференції у мадридському Атенеї у травні 1914 року робив висновок: «Суспільна солідарність – це те, що змушує індивіда розуміти, що суспільство не зможе існувати без індивіда, а він – не зможе без суспільства. Соціальна педагогіка виходить із цієї ідеї. Суспільна солідарність пояснюється тим, що індивід не ставиться до держави з острахом, а держава не розглядає індивіда як жертву натиску» [15, с. 3].

На погляд іспанського освітянина, якщо в XIX столітті суспільним ідеалом була свобода, то в XX столітті – солідарність. Держава мала стати захисником і провідником суспільної солідарності. Саме просвітництво й обов'язкова освіта під проводом держави слугуватимуть суспільній солідарності. «Ні церква, ні синдикалізм, ні регіоналізм не спроможні забезпечити просвітництво. Церква захищатиме католиків; синдикалісти – відстоюватимуть школу Феррера, деструктивну; регіони прямуватимуть до втілення регіоналістських ідей. Але вони не захищатимуть громадян, які прагнуть до свободи та суспільної солідарності», – розміркував Антоніо Ройо Вільянова [15, с. 3].

У лекції «Держава й навчання», прочитаній у березні 1915 року на зібранні робітників Елоєм Бульоном (Eloy Bullon), проголошувалося: «Педагогіка і політика – по суті одне й те саме. Педагогіка вчить, як керувати дитиною, направляти її; політика – як керувати народом, направляти його. Політика – це соціальна педагогіка, педагогіка – індивідуальна політика. Будь-який демократичний режим вимагає народної освіти. Демократичний режим без освіти є демагогією» [16, с. 2].

30 березня 1917 року педагогиня Марія де Маесту (Maria de Maeztu) у мадридському Атенеї викладала лекцію на тему «Соціальна педагогіка», у якій здійснювала аналіз взаємодії школи та родини, педагогів та батьків учнів [17, с. 3].

Цей захід був останнім у циклі лекцій Марії де Маесту «Філософські основи педагогіки. Соціальна педагогіка». Попередні лекції викладалися 13 і 20 березня 1917 року в Атенеї [18, с. 3].

У курсі лекцій, прочитаних студентам факультету гуманітарних наук аргентинського Університету Ла-Плати під назвою «Актуальна концепція великих педагогічних проблем» 1927 року, Марія де

Маесту наголошувала на тому, що школа має бути, з одного боку, продовженням родини, а з іншого – підготовленням людини до життя, і більше того – школа є самим життям. «Стіна шкільної будівлі – це межа між двома світами: спонтанним суспільним життям, яке зачіпає саму школу, й упорядкованим, узгодженим, осмисленим життям усередині неї. Сучасна педагогіка прагне повсякчас зробити цю стіну тоншою, наблизити школу до життя», – пояснювала педагогиня [19, с. 434–435].

У лекції «Інституції соціального виховання» [20], прочитаній в Академії юриспруденції 8 лютого 1918 року, педагог Хосе Сартоу-і-Бакеро (Jose Sartou y Baquero) розмислював стосовно значущої політичної ролі соціального виховання. Він доводив, що лише за допомогою соціального виховання суспільство спроможне здолати неосвіченість, убозтво, егоїзм й досягти того, щоб у майбутньому запанували право та справжня громадянська свобода.

Педагог Луїс Уерта (Luis Huerta) у виступі на тему «Соціальне виховання» на зібранні робітничої організації в Ель-Ескоріалі 15 січня 1919 року підкреслював, що «провідною метою соціального виховання є культивування солідарності в різних її проявах» [21, с. 208].

Освітянин роз'яснював, що на шляху розбудови мирного і справедливого суспільства найбільш значущим є подолання кожною особистістю власного егоїзму і протиставлення йому альтруїстичних намірів, а це стане можливим за умови зрощування та плекання почуття суспільної солідарності.

Шкільний учитель Фернандо Сан Мартін (Fernando San Martin) у лекції «Соціальна педагогіка і вчитель», викладеній в актовій залі Інституту Уески 28 липня 1922 року, розмірковував про становлення соціально-педагогічної науки, цитував Генріха Песталоцці, Пауля Наторпа та інших видатних педагогів. Лектор констатував: «Суспільство є основним вихователем. Суспільство виховує та навчає на вулиці, на площі, у театрі, всюди» [22, с. 583].

Фернандо Сан Мартін також доводив, що роль учителя у суспільстві має бути набагато ширшою за наявну в дійсності. Суспільна роль учителя не може бути обмежена індивідуальним навчанням дитини, не може зводитися лише до викладання. Вона полягає у соціальному вихованні дитинства, у спрямуванні людини на життя в спільноті, у сприянні організації і розвитку школи як демократичної інституції [22, с. 584].

Падре Фелікс Рестрепо (Felix Restrepo) у Католицькій університетській академії 2 квітня 1925 року розпочав викладання курсу лекцій зі соціальної педагогіки. У ході першої лекції на тему «Виховання і суспільство» було висвітлено питання про сутність виховання та фактори виховання. Фелікс Рестрепо наголошував на трьох важливих проблемах, що постали перед педагогічною наукою: по-перше, проблема явища культури в суспільстві; по-друге, проблема трансмісії культури; по-третє, інституції, що мають право виховувати, – родина, держава, церква. Лектор проаналізував вплив держави на виховання людини [23, с. 1].

В іншій лекції курсу «Виховання і суспільна організація», прочитаній 16 квітня 1925 року, Фелікс Рестрепо значну увагу приділив філософським і педагогічним вченням Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Гербарта, Отто Вільмана та інших, характеризував соціально-педагогічні ідеї зазначених європейських мислителів [24, с. 2].

У лекції «Виховання і соціальне питання» 23 квітня 1925 року Фелікс Рестрепо здійснював аналіз соціальної нерівності у суспільстві, соціальної політики у державі, підкреслював роль держави і церкви у розв'язанні «соціального питання» [25, с. 3].

Висновки. На межі XIX–XX століть розпочалося генерування іспанської національної концепції соціальної педагогіки. У тогочасній іспанській педагогічній думці і ліберального, і католицького спрямування було обґрунтовано теоретичні засади соціального виховання, визначено його мету, розкрито суспільне значення, з'ясовано ціннісні сенси. Становлення іспанської наукової соціальної педагогіки не було відірваним від загальноєвропейського контексту, здійснювалося у річищі європейського реформаторського педагогічного руху, хоча, безумовно, на національному ґрунті, про що детально йдеться у монографії [9].

Іспанський лекційний дискурс 1880–1920-х років, присвячений соціальній педагогіці, відтворював палітру авторських поглядів як на феномени соціального й громадянського виховання, так і на актуальне та історичне значення соціально-педагогічного наукового напряму. Від 1910-х років, але особливо у 1920-х роках, іспанський лекційний дискурс (наприклад, лекції Марії де Маесту, Фернандо Сан Мартіна, Фелікса Рестрепо та інших) був пронизаний рефлексіями стосовно соціально-педагогічної науки, її витоків, видатних представників. Лекційний педагогічний дискурс в Іспанії на межі XIX–XX століть – живе свідчення боротьби освітянської спільноти за освітній прогрес, всезагальне просвітництво, демократизацію школи, процвітання рідної країни, цивілізаційний поступ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Perojo J. España como nacion colonizadora. *Revista contemporanea*. Madrid, año IX. T. XLVIII. 1883, noviembre – diciembre. P. 316–343.

2. Gil y Robles E. La libertad universitaria. *La Ciencia Cristiana*. 1884. T. IV, № 39, 15 de agosto. P. 136–144.

3. El Fomento de las Artes. *La Justicia*. Madrid, Lunes 19 de noviembre de 1888. № 320, año I. P. 2.

4. Noticias. Ateneo de Madrid. *El Liberal*. Madrid, Sabado 1 de marzo de 1902. № 8179, año XXIV. P. 3.

5. Congreso de Juventudes republicanas. *El Pais*. Madrid, Lunes 20 de abril de 1908. № 7564, año XXII. P. 2.

6. El de Granada. *Suplemento a la Escuela Moderna.* Madrid, 26 agosto de 1908. № 1224, año XVIII. P. 1110–1112.

7. Congreso de Zaragoza. *La Educacion*. Madrid, 10 de noviembre de 1908. № 13, año XII. P. 2–3.

8. Una conferencia en "El Sitio". La pedagogia social. *El Imparcial.* Madrid, Domingo 13 de marzo de 1910. № 15450, año XLIV. P. 1.

9. Зайченко Н. І. Іспанський педагогічний дискурс (кінець XIX – перша третина XX ст.): концептуалізація соціальної педагогіки: монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2018. 172 с.

10. Ecos del pais. Bilbao. *Diario de Madrid*. Miercoles 6 de abril de 1910. № 21, año I. P. 2.

11. Educacion social. *El Liberal*. Madrid, Lunes 9 de mayo de 1910. № 11147, año XXXII. P. 3.

12. Un triunfo de D. Rufino Blanco. Origen de las ideas pedagogicas españolas. *El Universo*. Madrid, Viernes 14 de febrero de 1913. № 4224, año XIV. P. 1.

13. La conferencia de don Cesar Silio. *La Tribuna*. Jueves 17 de abril de 1913. № 438, año II. P. 6.

14. Conferencias pedagogicas en el Ateneo de Valencia. Doña Maria Carbonell y Sanchez. *Suplemento a La Escuela Moderna*. Madrid, 30 de abril de 1913. № 1712. P. 824–826.

15. Conferencia del Sr. Royo Villanova. *La Correspondencia de España*. Viernes 8 de mayo de 1914. № 20.540, año LXV. P. 3.

16. Un discurso del señor Bullon. El Estado y la enseñanza. *El Universo*. Madrid, Lunes 15 de marzo de 1915. № 4956, año XVI. P. 2.

17. Conferencia en el Ateneo. *El Universo*. Madrid, Sabado 31 marzo de 1917. № 7689, año XVIII. P. 3.

18. Para hoy. Ateneo. *El Liberal*. Madrid, Martes 20 de marzo de 1917. № 13640, año XXXIX. P. 3.

19. Maeztu M. Concepcion actual de los problemas de la escuela primaria. *La Escuela Moderna*. 1927. № 433, octubre. P. 433–438.

20. Sartou y Baquero J. Las instituciones de educacion social. Conferencia de Don Jose Sartou y Baquero pronunciada en la sesion publica de 8 de febrero de 1918. Madrid : Establecimiento Tipografico de Jaime Rates, 1918. 43 p.

21. La educacion social. Conferencia dada en el Sindicato Obrero Catolico del Escorial el 15 de enero de 1919 por el profesor Luis Huerta, de la Facultad Internacional de Paidologia de Bruselas y excelente maestro español. *La Escuela Moderna*. 1919. № 330, marzo. P. 201–217.

22. San Martin F. La pedagogia social y el maestro. Conferencia dada en el Paraninfo del Instituto de Huesca el día 28 de julio de 1922. *La Escuela Moderna*. 1922. № 371, agosto. P. 575–585.

23. Academia Catolica Universitaria. Conferencia del padre Restrepo, S. J. *El Universo*. Madrid, Viernes 3 de abril de 1925. № 10204, año XXVI. P. 1–2.

24. Pedagogia social. *La Prensa*. Madrid, Viernes 17 de abril de 1925. № 5378, año XIX. P. 2.

25. Academia Catolica Universitaria. Ultima conferencia del padre Restrepo, S. J. *El Siglo Futuro*. Madrid, Viernes 24 de abril de 1925. № 5518, año XVIII. P. 3.

ГІМНАСТИКА В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГІМНАСТИКИ. КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ

GYMNASTICS IN THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM. METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING GYMNASTICS. CLASSIFICATION OF TYPES OF GYMNASTICS

УДК 378.311
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.3

Коновалов Д.О.,
докт. філос.,
викладач кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту Національного університету оборони України

Шостак Р.Г.,
докт. філос.,
доцент кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту Національного університету оборони України

Бондар Д.О.,
викладач кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту Національного університету оборони України

Досліджено, що гімнастика є одним із найважливіших розділів фізичної підготовки військовослужбовців та одним із провідних видів спорту. Вона поєднує велику кількість вправ, які сприяють фізичному розвитку. Різноманітність видів і різновидів гімнастики дозволяє цілеспрямовано вирішувати одне з ключових завдань підготовки та виховання фізично міцного молодого покоління з гармонійним розвитком фізичних і духовних сил.
Визначено, що особливим різновидом гімнастики є гімнастика у Збройних Силах України. Заняття гімнастикою у Збройних Силах України успішно спрямовані на загальний фізичний розвиток, удосконалення рухових здібностей воїна, розвиток фізичних якостей та важливих прикладних навичок. Гімнастичні вправи дозволяють цілеспрямовано впливати на необхідні групи м'язів і окремі частини тіла, точно регулювати рухи за напрямком, силою та швидкістю. Заняття гімнастикою та систематичне повторення вправ забезпечують формування найрізноманітніших рухових навичок до рівня автоматизму, що, у свою чергу, максимально сприяє розвитку різносторонньої рухової діяльності тих, хто займається.
Обґрунтовано, що курсант, добре підготовлений у гімнастичному плані, зазвичай легко й швидко опановує нові дії або вправи, які трапляються в інших розділах фізичної підготовки чи в бойовій обстановці. Заняття гімнастикою сприяють свідомому оволодінню бойовою майстерністю офіцерів і курсантів інституту.
Заняття з гімнастики спрямовані на розвиток та вдосконалення у курсантів таких якостей, як спритність, сила, силова витривалість, гнучкість, швидкість рухів, просторове орієнтування, стійкість до захитування та перевантажень, сміливість, рішучість, наполегливість, завзятість, а також виправлення постави та її підтримання.
Гімнастика застосовується в усіх формах фізичної підготовки: на навчальних заняттях, під час ранкової фізичної зарядки та в спортивній роботі.
Досліджено місце гімнастики в системі фізичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів. Проаналізовано педагогічну ефективність гімнастичних вправ у підготовці майбутніх офіцерів до виконання службових завдань в умовах підвищеного фізичного й емоційного навантаження. Висвітлено методичні особливості організації занять з урахуванням специфіки військового контингенту, а також подано розширену класифікацію сучасних видів гімнастики з акцентом на їх прикладне значення. Увагу зосереджено на практичних аспектах впровадження гімнастики у систему бойової підготовки. Зроблено висновки щодо необхідності системного оновлення підходів до викладання гімнастики у ВВНЗ для формування функціонально готового та психофізично стійкого військовослужбовця.
Ключові слова: *гімнастика; фізичне виховання; військова підготовка; методика викладання; прикладні вправи; ВВНЗ; бойова готовність.*

Research has shown that gymnastics is one of the most important aspects of physical training for military personnel and one of the leading sports. It combines a large number of exercises that promote physical development. The variety of types and varieties of gymnastics allows for the purposeful achievement of one of the key tasks of training and educating a physically strong younger generation with harmonious development of physical and spiritual strength.
It has been determined that gymnastics in the Armed Forces of Ukraine is a special type of gymnastics.
Gymnastics training in the Armed Forces of Ukraine is successfully aimed at general physical development, improving the motor skills of soldiers, developing physical qualities and important practical skills. Gymnastic exercises allow for targeted influence on the necessary muscle groups and individual parts of the body, as well as precise regulation of movements in terms of direction, strength, and speed. Gymnastics training and systematic repetition of exercises ensure the formation of a wide variety of motor skills to the level of automatism, which, in turn, maximally contributes to the development of versatile motor activity in those who practice.
It has been proven that cadets who are well trained in gymnastics usually learn new movements or exercises that occur in other areas of physical training or in combat situations easily and quickly. Gymnastics classes contribute to the conscious mastery of combat skills by officers and cadets of the institute.
Gymnastics classes are aimed at developing and improving such qualities in cadets as agility, strength, power endurance, flexibility, speed of movement, spatial orientation, resistance to shaking and overload, courage, determination, perseverance, tenacity, as well as correcting and maintaining posture.
Gymnastics is used in all forms of physical training: in training sessions, during morning exercises, and in sports activities.
The article explores the role of gymnastics in the physical training system of cadets in higher military educational institutions. The pedagogical effectiveness of gymnastic exercises in preparing future officers for professional tasks under intense physical and emotional conditions is analyzed. The study outlines methodological features of conducting gymnastics classes adapted to military-specific needs and presents an extended classification of modern types of gymnastics with an emphasis on their applied relevance. The paper focuses on the practical integration of gymnastics into combat training systems. The conclusions highlight the necessity

of systematically updating teaching approaches to gymnastics in military education to ensure the formation of physically capable and resilient personnel.

Key words: *gymnastics; physical education; military training; teaching methodology; applied exercises; military universities; combat readiness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гімнастика посідає стратегічно важливе місце у системі фізичного виховання військовослужбовців, оскільки забезпечує багатофакторний вплив на функціональну, фізичну та психологічну готовність майбутніх офіцерів.

Сучасна практика ведення бойових дій у російсько-українській війні продемонструвала необхідність значного підвищення рівня фізичної підготовленості та готовності різних категорій військовослужбовців, насамперед офіцерів як суб'єктів військового управління [1]. Гімнастика не лише формує ключові фізичні якості – силу, спритність, координацію, – але й дисциплінує, навчає точності, організованості та реактивності, що критично важливо в умовах служби. У вищих військових навчальних закладах гімнастика успішно спрямована на загальний фізичний розвиток, удосконалення рухових здібностей військовослужбовців. Розвиток фізичних якостей та важливих прикладних навичок. Гімнастичні вправи дозволяють цілеспрямовано впливати на необхідні групи м'язів і окремі частини тіла. Заняття гімнастикою сприяють свідомому оволодінню бойовою майстерністю майбутніх офіцерів.

Заняття з гімнастики спрямовані на розвиток та вдосконалення у курсантів таких якостей, як спритність, сила, силова витривалість, гнучкість, швидкість рухів, просторове орієнтування, стійкість до захитування та перевантажень, сміливість, рішучість, наполегливість, завзятість, а також виправлення постави та її підтримання. Наприклад, вправи на рівновагу й опорні стрибки покращують орієнтацію в просторі та здатність до миттєвого переміщення, що критично важливо в умовах бою. Акробатичні та силові елементи формують стабільність м'язового корсету, що знижує ризики травм і підвищує загальну працездатність. Під час виконання складних рухових комбінацій розвивається не лише моторика, але й психологічна витримка. Гімнастика застосовується в усіх формах фізичної підготовки: на навчальних заняттях, під час ранкової фізичної зарядки та в спортивній роботі.

Особливе значення гімнастика має в контексті збереження бойової ефективності при дії в екстремальних умовах. Тренування, засновані на гімнастичних елементах, адаптують організм до впливу стресу, підвищують рівень саморегуляції та здатність швидко переключатися між видами діяльності. Вони також стимулюють серцево-судинну та дихальну системи, що забезпечує ефективну адаптацію до змін інтенсивності фізичного навантаження під час службової діяльності.

У процесі навчальної діяльності до змісту занять входить велика кількість вправ із використанням спортивних снарядів і без них: стройові прийоми та дії, ходьба, біг. Загальнорозвиваючі вправи на місці та в русі, вільні вправи, вправи на перекладині, брусах, гімнастичній стінці, вправи з гімнастичною палицею, лавкою, скакалкою, набивним м'ячем, гирями, а також вправи у лазінні, утриманні рівноваги, акробатиці.

На навчальних заняттях виконуються всі вправи, що входять до розділу гімнастики:

стройові прийоми сприяють вихованню правильної постави, підтягнутості, дисциплінованості, а також привчають до колективних дій;

ходьба, біг і вправи в русі є важливим засобом розвитку прикладних навичок та зміцнення опорно-рухового апарату;

загальнорозвиваючі та вільні вправи вдосконалюють координаційні здібності тих, хто займається, сприяють зміцненню м'язово-зв'язкового апарату, загальному фізичному розвитку та розігріванню організму;

вправи на перекладині розвивають силу, спритність, орієнтування у просторі, сміливість і рішучість;

вправи на брусах розвивають силу м'язів рук, плечового пояса та тулуба, а також удосконалюють координацію рухів;

вправи зі стрибками розвивають стрибучість, швидкість, силу м'язів, спритність, сміливість, рішучість і орієнтування у просторі;

вправи з гирями та у лазінні розвивають силу й силову витривалість;

акробатичні та стрибково-акробатичні вправи розвивають координацію рухів, орієнтування, сміливість і рішучість;

вправи на гімнастичній конструкції розвивають і вдосконалюють важливі військово-прикладні навички;

вправи на рівновагу розвивають вестибулярний апарат, виховують прикладні навички та сміливість;

комплексні вправи підвищують тренованість і сприяють загальному фізичному розвитку;

ігри та естафети розвивають у курсантів спритність, швидкість, орієнтування та почуття товариства.

Однією з головних переваг гімнастики є її здатність забезпечувати контрольоване зниження рівня тривожності та психічного напруження. Виконання вправ у повільному темпі з акцентом на дихання та рівновагу сприяє активації парасимпатичної нервової системи, що забезпечує заспокоєння та

відновлення. У той самий час динамічні вправи високої інтенсивності підвищують адаптаційний потенціал нервової системи до стресових впливів, що особливо важливо для військовослужбовців, які готуються до служби у зонах підвищеного ризику [2, с. 37].

Гімнастика також сприяє формуванню вольових якостей: рішучості, самоконтролю, послідовності у виконанні завдань, що забезпечується як специфікою вправ, так і самою організацією занять. Під час тренувань необхідно дотримуватись точності рухів, узгодженості з партнерами у групових вправах, що формує відповідальність і дисциплінованість.

Використання гімнастики у процесі формування бойових навичок у військових підрозділах

Інтеграція гімнастичних вправ прикладного характеру у структуру бойової підготовки підрозділів Збройних Сил України є необхідним компонентом забезпечення професійної ефективності військовослужбовців. Такі вправи адаптовані до специфіки військової діяльності та спрямовані на відпрацювання рухових дій, що мають безпосереднє прикладне значення: лазіння, пересування різними способами, подолання перешкод, рівновага, швидкісні переміщення. Завдяки цьому, гімнастика перетворюється з універсального засобу фізичного розвитку на функціональний інструмент формування бойової готовності.

Особливістю прикладної гімнастики є те, що вона відображає логіку бойового руху в умовах реальної служби. Виконання вправ у нестабільному середовищі, з додатковим навантаженням або в обмеженому просторі моделює умови, максимально наближені до тих, з якими може зіткнутися військовослужбовець на полі бою. Такий підхід дозволяє не лише зміцнити фізичну витривалість, а й сформувати адаптивні реакції, необхідні для виживання та ефективної дії у стресовій ситуації.

Гімнастика як система вправ є потужним засобом формування високого рівня рухової координації, що має критичне значення для військовослужбовців, які діють у складних та змінних тактичних ситуаціях. Завдяки точним, дозованим, динамічно та статично збалансованим рухам, гімнастика сприяє розвитку здатності до контролю положення тіла в просторі, синхронізації дій кінцівок, а також швидкому перемиканню з одного рухового завдання на інше. Саме ці характеристики становлять основу координаційної компетентності, необхідної для виконання бойових маневрів, пересування під обстрілом або евакуації поранених у нестандартних умовах.

Важливим компонентом бойової готовності є витривалість, яка в гімнастиці формується як через повторювані циклічні вправи, так і через багатократне виконання складних комбінацій з дотриманням технічної точності. Гімнастика вимагає одночасного фізичного та розумового напруження, що створює додаткове функціональне навантаження на серцево-судинну, дихальну та нервову системи.

Оперативність дій у військовому контексті передбачає здатність швидко приймати рішення й виконувати необхідні дії у відповідь на загрозу. Гімнастика розвиває цю якість завдяки роботі зі складними руховими завданнями, які вимагають миттєвої реакції, стабільності у непередбачених ситуаціях та швидкої корекції руху. Розвиток просторової уяви, відчуття ритму, балансу та часу в межах гімнастичних занять забезпечує ефективне функціонування військового в умовах обмеженого часу, тиску чи фізичного перевантаження [6, 38].

Принципи побудови навчального процесу з урахуванням специфіки контингенту та цілей фізичної підготовки

Диференційований підхід до дозування фізичних навантажень у процесі викладання гімнастики у ВВНЗ передбачає врахування статі, віку та рівня фізичної підготовки курсантів. Такий підхід забезпечує ефективність занять, знижує ризик травм і сприяє оптимальному розвитку фізичних якостей, необхідних для виконання службових обов'язків.

Для курсантів першого курсу, незалежно від статі, доцільно використовувати базові вправи загально-розвивального характеру: перекиди вперед і назад, вправи на рівновагу, підтягування на перекладині, опорні стрибки через гімнастичного коня способом ноги нарізно. Ці вправи сприяють розвитку координації, сили та гнучкості. Заняття повинні проводитися з помірною інтенсивністю та з поступовим ускладненням техніки виконання.

Для курсантів другого курсу рекомендується включати до програми складніші елементи: підйом розгином на перекладині, махові вправи на брусах, стійки на руках.

Для курсантів старших курсів або з високим рівнем підготовки необхідно впроваджувати вправи підвищеної складності: комплексні комбінації на гімнастичних снарядах, вправи з обтяженням, елементи з високим ступенем координаційної складності.

Початковий етап включає освоєння базових елементів, які формують основу для подальшого ускладнення. Наприклад, перед вивченням підйому розгином на перекладині необхідно опанувати вис на зігнутих руках, підтягування та махові рухи ногами. Це дозволяє підготувати м'язовий апарат та координаційні здібності курсантів до виконання складніших рухів.

Наступним кроком є впровадження підвідних вправ, які моделюють окремі фази складного елементу. Для підйому розгином це можуть бути

махи ногами вперед і назад з вису, підйом ніг до перекладини, а також вправи на розвиток сили рук і плечового пояса. Після освоєння підвідних вправ переходять до вивчення основного елементу в полегшених умовах, з використанням допоміжного обладнання або страховки. Наприклад, підйом розгином можна відпрацьовувати з допомогою партнера або на низькій перекладині. Завершальним етапом є самостійне виконання вправи в повному обсязі з поступовим ускладненням умов: збільшення висоти снаряду, додавання елементів до комбінації, виконання в умовах обмеженого часу або після попереднього фізичного навантаження.

Методи активного засвоєння рухових дій та прийомів на заняттях гімнастики

Цілісний підхід ефективний при навчанні простих вправ, які не вимагають попереднього розчленування. Наприклад, при вивченні стійки на голові або перекиду вперед курсантам демонструється повна вправа, після чого вони виконують її самостійно під наглядом викладача. Цей метод сприяє формуванню цілісного уявлення про рух та розвитку координації.

Комбінування обох підходів дозволяє оптимізувати навчальний процес. Спочатку складна вправа розбивається на частини для детального опрацювання, а після засвоєння елементів курсанти переходять до виконання вправи в цілому. Такий підхід забезпечує глибоке розуміння техніки та підвищує ефективність навчання.

Використання візуалізації, фронтального методу на заняттях з гімнастики у військових вищих навчальних закладах є ефективним засобом формування правильних рухових навичок у курсантів. Ці методи сприяють кращому розумінню техніки виконання вправ та підвищують мотивацію в навчальному процесі.

Візуалізація передбачає демонстрацію вправ викладачем або за допомогою відеоматеріалів, що дозволяє курсантам сформувати чітке уявлення про правильне виконання рухів. Наприклад, перед вивченням перекиду вперед доцільно показати його виконання з різних ракурсів, акцентуючи увагу на положенні тіла, розташуванні рук і ніг, а також на фазах руху. Це допомагає курсантам краще засвоїти техніку та уникнути помилок при самостійному виконанні [3, с. 128].

Структура освітньо-розвивальних, прикладних і спортивних видів гімнастики у професійній підготовці

До складу входять загальнорозвивальні вправи, такі як нахили тулуба вперед і назад, обертання руками, присідання, стрибки на місці, а також вправи на координацію та рівновагу. Регулярне виконання цих вправ сприяє зміцненню м'язового корсету, покращенню гнучкості та витривалості, що є необхідним для виконання службових обов'язків.

Жіноча гімнастика, адаптована до фізіологічних особливостей жінок, включає вправи на розвиток гнучкості, пластичності та координації. До таких вправ належать: махи ногами в сторони, вправи на розтягування м'язів спини та ніг, елементи художньої гімнастики з предметами (стрічка, обруч). Ці вправи не лише покращують фізичну форму, але й сприяють розвитку естетичних якостей, що важливо для формування впевненості та дисциплінованості у курсанток [5, с. 52].

Атлетична гімнастика зосереджена на розвитку сили, витривалості та м'язової маси. Вона включає вправи з обтяженнями: присідання зі штангою, жим лежачи, підтягування на перекладині, вправи з гирями та гантелями. Ці вправи сприяють зміцненню опорно-рухового апарату, підвищенню фізичної витривалості та готовності до виконання важких фізичних навантажень, що є невід'ємною частиною військової служби.

Гігієнічна гімнастика спрямована на підтримання загального фізичного стану та профілактику захворювань. До її складу входять дихальні вправи, легкі розминки, вправи на розслаблення м'язів та покращення кровообігу. Наприклад, комплекс ранкової гімнастики може включати: повільні нахили тулуба, обертання голови, вправи на розтягування м'язів шиї та спини.

Професійно-прикладна та військово-прикладна гімнастика є невід'ємними складовими бойової готовності майбутніх офіцерів, оскільки сприяють формуванню специфічних фізичних якостей та навичок, необхідних для ефективного виконання службових обов'язків у складних умовах.

Професійно-прикладна гімнастика включає вправи, спрямовані на розвиток м'язових груп, що активно задіяні у військовій діяльності. До таких вправ належать: підтягування на перекладині, віджимання в упорі лежачи, присідання з обтяженням, вправи з гирями та штангою. Ці вправи сприяють розвитку сили, витривалості та координації, що є необхідними для виконання фізично складних завдань, таких як перенесення вантажів, подолання перешкод та тривалі марш-кидки.

Військово-прикладна гімнастика орієнтована на моделювання реальних бойових ситуацій та відпрацювання рухових дій, характерних для військової служби. До її складу входять: подолання смуги перешкод, метання гранати на точність, рукопашний бій, вправи на орієнтування в просторі, стрибки в довжину та висоту, лазіння по канату.

Методика інтеграції різних видів гімнастики в систему підготовки майбутніх військових фахівців

Вибір гімнастичних вправ у системі підготовки майбутніх офіцерів повинен ґрунтуватися на специфіці їхньої майбутньої службової діяльності та умовах бойового застосування. Це передбачає

інтеграцію вправ, які розвивають фізичні якості, необхідні для виконання конкретних завдань у реальних умовах служби.

Для розвитку сили та витривалості, що є критично важливими під час перенесення вантажів, подолання перешкод та тривалих марш-кидків, доцільно включати вправи з обтяженнями: присідання зі штангою, жим лежачи, підтягування на перекладині, вправи з гирями та гантелями. Вправи сприяють зміцненню м'язового корсету та підвищенню підготовленості.

Для покращення координації та спритності, необхідних під час бойових дій у складних умовах, ефективними є вправи на гімнастичних снарядах: вправи на брусах, перекладині, колоді, а також акробатичні елементи, такі як перекиди вперед і назад, стійки на руках, сальто. Ці вправи розвивають здатність до швидкої адаптації рухів та орієнтації в просторі.

Для формування навичок, безпосередньо пов'язаних із бойовою діяльністю, необхідно впроваджувати вправи військово-прикладного характеру: подолання смуги перешкод, метання гранати на точність, рукопашний бій, лазіння по канату, переповзання по-пластунськи. Ці вправи моделюють реальні бойові ситуації та сприяють розвитку психологічної стійкості, швидкості реакції та витривалості.

Для курсантів, які готуються до служби в підрозділах спеціального призначення, програма повинна включати вправи на розвиток сили, витривалості та спритності. До таких вправ належать: підтягування на перекладині, віджимання в упорі лежачи, біг на середні та довгі дистанції, стрибки через перешкоди, лазіння по канату. Ці вправи сприяють розвитку м'язової сили, кардіореспіраторної витривалості та координації рухів, що є критично важливими для виконання завдань у складних умовах.

Для курсантів, які готуються до служби в артилерійських підрозділах, акцент слід робити на розвиток сили та витривалості верхньої частини тіла, оскільки їхня діяльність пов'язана з переміщенням важких снарядів та обладнання. Доцільно включати вправи з обтяженнями: жим штанги лежачи, тяга штанги до пояса, вправи з гирями, а також вправи на зміцнення м'язів спини та плечового пояса. Ці вправи дозволяють підвищити фізичну готовність до виконання специфічних завдань артилеристів [4, с. 187].

Для курсантів, які готуються до служби в підрозділах зв'язку, важливо розвивати витривалість, спритність та здатність до тривалого перебування в статичних позах. Програма повинна включати вправи на розвиток гнучкості та стабільності: планка, вправи на баланс, розтягування м'язів спини та шиї, а також вправи на дрібну моторику рук, що сприяють покращенню точності та швидкості виконання завдань.

Висновки. Гімнастика в системі фізичного виховання військовослужбовців виконує функцію універсального засобу, що забезпечує не лише розвиток основних фізичних якостей, а й формування готовності до виконання спеціалізованих бойових завдань. Її роль не обмежується підвищенням рівня фізичної підготовленості – вона також слугує інструментом для підвищення дисципліни, стресостійкості, мобільності й організованості майбутнього офіцерського складу. Комплексний підхід до гімнастики як до складової професійного становлення дозволяє розглядати її як базовий елемент формування бойової спроможності особового складу.

У перспективі важливо розширити класифікацію гімнастичних засобів відповідно до нових потреб ЗСУ, особливо в контексті змін у тактиці та структурі військових підрозділів. Доцільним є також впровадження авторських індивідуальних програм підготовки для різних категорій військових фахівців, з урахуванням умов гібридної війни, необхідності високої рухової варіативності та психофізичної адаптивності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коновалов Д. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Сухопутних військ до професійної діяльності. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2024. С. 76–80.

2. Дідковський В. А., Бондаренко В. В., Кузенков О. В. Фізична підготовка працівників Національної поліції України : навч. посіб. – К. : Кандиба Т. П., 2019. – 98 с.

3. Нечипоренко Л. А. Фізичне виховання та військово-прикладна підготовка молоді України : навчально-методичний посібник. Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2017. – 216 с.

4. Олексієнко Я. І. Деякі аспекти військово-патріотичного виховання молоді. *Дні науки філософського факультету* зб. матеріалів доп. Учасн. Міжнар. наук. конф. Київ: 2016. С. 187–189.

5. Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки : Методичний посібник / [О.М. Кокун, Н.С. Лозінська, І.О. Пішко]; За ред. В.М. Мороза. К. : НДЦ ГП ЗС України, 2020. 70 с.

6. Спеціальна фізична підготовка структур сектору безпеки і оборони : навч. посіб. / Р. Г. Шостак, Д. П. Кисленко, В. В. Поливанюк. – К. : НУОУ, 2024. – 76 с.

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ КРАЄЗНАВСТВА У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

HISTORICAL AND GENETIC ANALYSIS OF THE IDEAS OF USING LOCAL AREA STUDIES IN THE FORMATION OF PATRIOTIC QUALITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

УДК 930:575:908:172.15:37.011.3-051:373.3
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.4

Кушнір А.О.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

У статті розглянуто проблему застосування краєзнавства в формуванні патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів, виявлено передумови розвитку краєзнавства у різні історичні періоди.
Проведено історико-генетичний аналіз національних ідей з акцентом на внесок відомих українських науковців, таких, як Володимир Антонович, Юхим Сіцінський, Василь Гречулевич, Олександр Лотоцький, Михайло Грушевський та Юрій Мицик. Розглянуто роль закладів освіти у формуванні патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів.
Розглянуто етапи історії краєзнавства та основні періоди кожного етапу. Визначено, що видатні особистості різних історичних періодів застосовували краєзнавство як невід'ємний складник національної культури України, який значною мірою впливає на формуванні патріотичних якостей особистості та є важливим засобом розвитку суспільства та духовного вдосконалення особистості.
Визначено, що формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів – це складний, багатогранний процес, що включає історичний, генетичний, сучасний аспекти, які впливають на розуміння впливу родини, життєвого шляху видатних особистостей, культурних та політичних подій, освітніх установ, медіа на розвиток національної самосвідомості серед вчителів початкових класів.
Зроблено висновки про необхідність подальших досліджень щодо формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів застосовуючи краєзнавство, враховуючи міжнародний досвід та кращі національні практики. Результати дослідження свідчать про необхідність використання засобів краєзнавства в освітньому процесі закладів освіти, які сприятимуть формуванню патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів.
Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальших досліджень потребує розгляд сутності та структури поняття «патріотичні якості майбутніх вчителів початкових класів».
Ключові слова: *патріотичне виховання, краєзнавство, історико-генетичний аналіз, Володимир Антонович, Михайло Грушевський, Олександр Лотоцький, Василь Гречулевич, Юхим Сіцінський, Юрій Мицик.*

The article deals with the problem of the use of local area studies in the formation of patriotic qualities of future primary school teachers, identifies the causes of the development of local area studies in different historical periods.
A historical and genetic analysis of national ideas is carried out with an emphasis on the contribution of famous Ukrainian scholars such as Volodymyr Antonovych, Mykhailo Hrushevskyi, Oleksandr Lototskyi, Vitalii Hrechulevych, Yurii Mytsyk, Yukhym Sitsynskyi and Vasyl Nimchuk. The role of educational institutions in the formation of patriotic qualities of future primary school teachers is considered.
It has been stated that prominent personalities of different historical periods used local area studies as an integral part of the national culture of Ukraine, which significantly influences the formation of patriotic qualities of a person and is an important means of social development and spiritual improvement of a person.
Conclusions are drawn on the need for further research on the formation of patriotic qualities of future primary school teachers using local history, taking into consideration international experience and best national practices. The results of the study indicate the importance of applying local area studies tools in the educational process of educational institutions, which will contribute to the formation of patriotic qualities of future primary school teachers.
The study does not exhaust all aspects of the problem. Further research is required to consider the nature and structure of the concept of "patriotic qualities of the future teachers at the primary school".
Key words: *patriotic education, local area studies, historical and genetic analysis, Volodymyr Antonovych, Mykhailo Hrushevskyi, Oleksandr Lototskyi, Vitalii Hrechulevych, Yukhym Sitsynskyi, Yurii Mytsyk, Vasyl Nimchuk.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний глобалізаційний світ та війна в Україні зумовлюють важливість ідентифікації особистості як окремої етнічної спільноти. Осмислення культури та історії рідного краю збагачують особистість, виховують відданість до рідного краю, народу та повагу до інших країн.

Визначальною є цінність краєзнавчої освіти для майбутніх вчителів початкових класів, що допомагає здобувачам освіти сформувати інтелектуальний, етичний та професійний потенціал, що створює умови для майбутньої реалізації потенційних можливостей використання краєзнавчого матеріалу в своїй професійній діяльності.

В більшій кількості досліджень, присвячених застосуванню краєзнавства в закладах освіти, недостатньо приділяється уваги формуванню патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів та історико-генетичним аспектам цього процесу. Ми визначаємо, що відсутність комплексного аналізу історичних чинників формуванні патріотичних якостей майбутніх вчителів

початкових класів у різні історичні періоди обмежує можливості розробки ефективних методик і програм з виховання національно свідомих майбутніх педагогів. Таким чином, постає необхідність у дослідженні основних етапів і чинників формування національної самосвідомості майбутніх вчителів початкових класів, з врахуванням досвіду визначних українських науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі застосування краєзнавства у формуванні патріотичних якостей особистості присвячено чимало наукових розвідок діячів культури та педагогів, таких, як: В. Антонович, М. Грушевський, О. Лотоцький, В. Гречулевич, Ю. Сіцінський, Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, та Ю. Мицик. Проблему формуванні патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів: О Вишневський, І. Маньков, П. Кононенко, Я. Мариняк, О. Шаблій, М. Стельмахович, М. Кострица.

Виділення раніше невирішених частин загальної проблеми. Зважаючи на те, що проблемі застосування краєзнавства в формуванні патріотичних якостей приділяли увагу багато вчених кожної епохи, але питання впливу глобалізації, порівняльних досліджень, багатокультурності, а також оцінки ефективності освітніх програм залишаються недостатньо вивченими, зокрема, що стосується історико-генетичного аналізу формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів.

Мета статті полягає у висвітленні основних думок провідних істориків, громадських діячів, педагогів щодо застосування краєзнавства у формуванні патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів на основі історико-генетичного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна ситуація в Україні характеризується проблемою формування патріотизму, як на рівні сім'ї, школи, так і держави, що чітко відзначено в нормативних документах: законі України «Про освіту», «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», «Національній доктрині розвитку освіти України», «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді», «Концепції національно-патріотичного виховання молоді», «Концепції «Нова Українська Школа» тощо. Стратегічними залишаються завдання виховання в підростаючого покоління любові до Батьківщини, на основі загальнонаціональних і духовних цінностей та усвідомлення свого громадянського обов'язку, утвердження якостей громадянина – патріота України [4].

Тому виникає потреба переосмислення методології патріотичного виховання та необхідності звернення до історико-генетичного аналізу ідей формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів в працях науковців, педагогів та класиків національної та світової педагогіки з метою виокремлення та впровадження в практику освіти кращих зразків патріотичного виховання молоді [5].

В. Уланов ввів термін «краєзнавство» в педагогічну науку та визначив, що це порядок застосування краєзнавчого матеріалу на уроках, де важливу роль відіграє вчитель, який збирає матеріал, стає організатором шкільного музею та активно займається введенням краєзнавства в навчально-виховний процес.

С. Гончаренко трактує термін «краєзнавство», як освітньо-виховну роботу, яка передбачає всебічне вивчення на уроках та в позакласній роботі частини країни.

Важливими у нашому дослідженні є дослідження М. Кострици та М. Піскуна, які визначають, що історія краєзнавства охоплює чотири етапи: перший етап – витоки краєзнавства, який має назву стихійно-описовий. Згідно досліджень науковців у ньому виокремлюють три періоди (найдавніший, античний, середньовічний).

Другий етап (цілеспрямовано описовий) характеризується зародженням наукового краєзнавства в Україні та поділяється на три періоди: анкетно-описовий, експедиційний, статистичний.

Активний діяч та історик другого етапу зародження краєзнавства в Україні – В. Антонович, який працюючи на ниві краєзнавства використовував праці Географічного товариства, відомості з геологогії, гідрології, кліматології та розробив курс лекцій з географії України, який складався з трьох розділів, що містили загальні відомості про Україну, дослідження особливостей народів, що проживали на теренах України на різних етапах розвитку, вивчалася етнографія, антропологія, етнопсихологія українців. В. Антонович досліджував особливості етногеографічних регіонів України та вивчав економічну географію українських земель.

Третій етап становлення українського краєзнавства охоплює останню третину XIX ст. – початок XX ст.

8 липня 1865 року при Кам'янець-Подільській духовній семінарії засновано Комітет для церковно-історичного та статистичного опису Подільської єпархії, який згодом одержав офіційну назву «Подільський єпархіальний історико-статистичний комітет», а з 1903 року «Подільське церковне історико-археологічне товариство» [2, с. 28].

Представники комітету поділилися на таких, які залишилися на суто богословських позиціях, інші, не цураючись церкви, розширили діапазон своїх досліджень щодо українського національного відродження, як це зробили В. Гречулевич , Ю. Сіцінський, К. Широцький. Священник, автор перших проповідей українською мовою, які мали значний

вплив на духовно-культурних розвиток України другої половини XIX століття – В. Гречулевич був одним із тих, хто, не відцурався від церкви, перетворив Подільський єпархіальний історико-статистичний комітет в самостійну науково-краєзнавчу організацію, яка розширила спектр своїх досліджень до рівня української національної історії. Важливими для нашого дослідження є праці священника, у яких він наголошував про необхідність і проповіді й навчання дітей у школі здійснювати їм українською мовою [2, с. 27].

Видатний український історик, краєзнавець, педагог, церковний та освітній діяч Юхим Сіцінський включився в краєзнавче життя здебільшого під впливом викладача кам'янецької семінарії М. Яворовського, коли останній 1892 р. передав йому редагування «Подільских єпархіальних відомостей». Маючи на той час певний досвід краєзнавчої та редакторської роботи, Юхим Йосипович очолив процес підготовки та видання найважливішого IX тому «Праці Подільского єпархіального історико-статистического комітета», який вмістив 1401 опис населених пунктів, церков і парафій 61 благочинницького округу 12 повітів Подільської губернії. Були охоплені майже всі населені пункти краю, вказані дати їх першої писемної згадки, походження топонімів, хроніка найважливіших подій, історія церкви, школи, доречно наведені уривки документів, легенд, інші етнографічні дані [2].

Заслуговують на повагу також організаторські здібності Юхима Сіцінського, зокрема, щодо заснування та облаштування музею старовини в Кам'янці-Подільському – єпархіального Давньосховища (згодом – Історико-археологічний музей), який він очолював з 1893 до 1922 року. Голова єпархії архієпископ Донат затвердив проєкт влаштування музею і призначив Ю. Сіцінського секретарем Комітету в справах Давньосховища та його завідувачем. Однак, найголовнішим надбанням подільських церковних істориків-краєзнавців, у тому числі й Сіцінського, стали саме 12 випусків «Трудов…», що повною мірою представили історію, етнографію, топонімію, церковну статистику, хроніку та бібліографію того часу. Й досі вони залишаються джерелом вивчення історії, теорії та методології дореволюційного подільського краєзнавства, базою фактів для написання історії міст і сіл регіону в нових історичних умовах [2].

Видатним істориком та краєзнавцем даного періоду є А. Лотоцького, який брав участь у львівському часописі «Світ дитини», надрукував цикл краєзнавчих оповідань. Неоціненною є його роль, як знавця багатьох іноземних мов те, що він ознайомлював українських дітей з кращими зразками світового письменництва [7].

Важливим для нашого дослідження є праці А. Лотоцького: «Історії України для дітей», «Три побратими», «Мандрівки Мишки-Гризокнижки по Львову», «Княжа слава», «Коротка граматика української літературної мови», та ін. Особливо важливими для виховання краєзнавчої тематики вчителів початкових класів є історичні оповідання та повісті, географічно-пізнавальні оповіді: «На світанку», «Козак Гайда». Легендарне оповідання про початки Києва (1935); «Княжа Галиця» (1936), «Отрок князя Романа», «Роксоляна. Історичне оповідання з XVI ст.» (обидві – 1937); «Від Ля Плати по Анди. Землеписне оповідання»; «Колосся Божої Матері. Марійські легенди» (обидві – 1938).

Важливим для нашого дослідження є праці М. Грушевського, який зробив вирішальний крок на шляху подолання регіональності у викладі історії України. У статті «Галичина і Україна» він визначив принципове значення ролі західноукраїнських земель у загальноісторичному процесі України, адже у Галичині вчений бачив «духову фабрику, де виковується українська культура для цілої соборної України», духовний та культурний центр української землі [3].

Теоретичне обґрунтування єдності та безперервності історичного процесу на всій етнічній території України – це найбільший здобуток львівського періоду діяльності М. Грушевського. Найважливішою заслугою М. Грушевського є заохочування своїх учнів до дослідженнь у царині методологічних і теоретичних проблем історичного знання.

Четвертий етап передбачає організацію краєзнавства в Україні (20–30-х. рр. XX ст. та до сьогодення).

Активний діячем та істориком даного періоду є Ю. Мицик, який велику увагу приділяє історії місцевого краю. В газеті «Вільна думка», він писав статі з минулого рідного краю та статі спрямовані на захист української мови й культури. У співавторстві з І. Стороженком та С. Плохієм, він видав книгу «Як козаки воювали», яка вийшла саме до 500-річчя запорозького козацтва, що святкувалося у 1990–1992. Автори яскраво висвітлили історію запорозького козацтва у відносно невеликому, гарно оформленому томику, внісши туди результати власного наукового пошуку.

Сучасні видання Ю. Мицика, що вказують на важливість використання майбутнім вчителем початкових класів краєзнавчих матеріалів у своїй діяльності: «Іван Сірко», «Тиміш та Юрій Хмельницькі», «Іван Виготський», «Святий Петро Могила», «Від трипільців до кіборгів».

Сучасний етап розвитку краєзнавства передбачає від вчителів початкових класів використання інноваційних методів, засобів та навчальної літератури, що забезпечить не лише здобувачі освіти знаннями, а й допоможе полюбити власну країну розуміючи та прославляючи її ідентичність. Тому пропонуємо добірку сучасної літератури про історію

України для учнів початкових класів, що може допомогти їм зацікавитися своєю країною, її минулим, вивчити історію України через завдання та ігри: «Мальована історія незалежності України» (Брати Капранови), «Історія України від первісних часів до сьогодення (Г. Булгакова), «Крута історія України. Від динозаврів до сьогодні» (І. Ковалишена), «Козаки правлять країною», «Анна Ярославна» (І. Малкович), «Книжка із завданнями. Україна».

Висновки. Формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів пройшло через низку важливих історичних етапів, які здійснили вплив на розуміння впливу родини, видатних особистостей, культурних та політичних подій, освітніх установ, медіа на розвиток національної самосвідомості серед вчителів початкових класів, що стало важливим чинником у формуванні патріотичних якостей майбутнього нації. Формування патріотичних якостей майбутніх вчителів початкових класів – це складний, багатогранний процес, що включає історичний, генетичний та сучасний аспекти.

Виклики сучасного глобалізованого світу вказують на важливість забезпечення в суспільства гармонійного розвиток та виховання національної ідентичності в процесі формування патріотичних якостей у здобувачів вищої освіти. Знайомство з життєвим та творчий шляхом подвижників рідного краю сприяє розвитку національної культури, пробудженню національної свідомості та патріотизму серед молоді.

Представлені результати дослідження можуть бути використані для практичної діяльності у сфері освіти та виховання. До перспектив подальших досліджень відносимо розгляд поняття та структури «патріотичні якості майбутніх вчителів початкових класів».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарба В. На золотій ниві Поділля (Подільська Духовна Семінарія на службі нації 1797–1919) : монографія. Кліфтон: Науково-Богословський Інститут УПЦ в США, 1970. 167 с.

2. Гречулевич В.Я. Проповіді Протоієрея і Кавалера Василя Гречулевича: хрестоматія. Київ : Міленіум, 2021. 230 с.

3. Грушевський М. С. Історія України-Руси. Львів, 1904. Т. 1. 648 с.

4. Канішевська Л. Феномен «національно-культурна ідентичність» як проблема сучасного вітчизняного педагогічного дискурсу. Актуальні питання гуманітарних наук. – 2020. – Вип. 34(3). – С. 204–210.

5. Національна спорідненість як вищий прояв національної ідентичності. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія/ / К. Журба та ін. ; за заг. ред. К. Журба, О. Рейпольська. Київ, 2024. 233 с.

6. Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот» / Ніколаєнко С. М. та ін. Київ, 2016. 76 с.

7. Сопівник Р.В. Кушнір А.О. Виховання краси вчинку студентів аграрних закладів вищої освіти : монографія, 2022. 318 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCIES OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

УДК 373.3.016:004
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.5

Ліба О.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету

Яцканич В.В.,
аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

У статті проаналізовано педагогічні умови формування інформаційних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти України. Схарактеризовано інформаційну компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистісних якостей у сфері інформаційно комунікаційних та цифрових технологій, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися. Підкреслено, що на початку XXI століття інформаційна грамотність є не просто освітнім трендом, а основною умовою участі особистості в житті суспільства, її професійної та громадянської самореалізації. Актуалізовано проблему особливості врахування структурних компонентів інформаційної компетентності у розвитку особистості (створення інформації, інтегрування інформації, управління інформацією, оцінювання інформації, пошук інформації, ідентифікація інформації, передача інформації). Визначено, що ефективне формування інформаційної компетентності потребує міжпредметної інтеграції цифрових навичок, оновлення змісту освіти, забезпечення технічної бази, підвищення цифрової грамотності вчителів, дотримання принципів цифрової етики та організації проєктної діяльності учнів. Виявлено педагогічні умови розвитку інформаційних технологій в закладах загальної середньої освіти: впровадження наскрізної цифрової складової в навчальні програми, формування в учнів навичок саморегуляції в цифровому середовищі, доступ до якісної інфраструктури співпраця школи із зовнішніми партнерами університетами, бізнесом, ІТ-компаніями тощо. Окреслено актуальні виклики та перспективи в контексті реалізації реформ Нової української школи та адаптації до європейських цифрових стандартів щодо інформаційних компетентностей: впровадження штучного інтелекту, мобільність освітнього середовища, гейміфікація навчання тощо. Обгрунтовано важливість постійного контролю рівня цифрової грамотності, залучення учнів до процесів самооцінки, створення умов для рефлексії та самовдосконалення. Зроблено висновок, що системний підхід до розвитку інформаційних компетентностей є необхідною умовою успішної цифрової трансформації української освіти.

Ключові слова: *інформаційна компетентність, цифрова освіта, учні, заклад загальної середньої освіти, Україна, ІКТ, педагогічні умови, цифрова етика.*

The article analyzes the pedagogical conditions for developing information competencies among students in general secondary education institutions in Ukraine. Information competence is characterized as a dynamic combination of knowledge, skills, abilities, modes of thinking, attitudes, and other personal qualities in the field of information and communication as well as digital technologies, which determines an individual's ability to successfully socialize. It is emphasized that in the early 21st century, information literacy is not merely an educational trend but a fundamental prerequisite for individuals' participation in social life, as well as for their professional and civic self-realization. The article highlights the importance of considering the structural components of information competence in personal development, such as information creation, integration, management, evaluation, retrieval, identification, and communication. It is determined that the effective formation of information competence requires interdisciplinary integration of digital skills, updating of educational content, provision of technical infrastructure, improvement of teachers' digital literacy, adherence to principles of digital ethics, and the organization of student project-based activities. The study identifies key pedagogical conditions for the development of information technologies in schools, including the integration of a cross-cutting digital component into curricula, the formation of students' self-regulation skills in digital environments, access to quality infrastructure, and collaboration between schools and external partners such as universities, businesses, and IT companies. The article outlines current challenges and prospects in the context of implementing the New Ukrainian School reform and adapting to European digital standards for information competence – including the integration of artificial intelligence, mobility of the educational environment, and gamification of learning. The importance of continuously monitoring digital literacy levels, involving students in self-assessment processes, and creating conditions for reflection and self-improvement is substantiated. The study concludes that a systemic approach to developing information competencies is a necessary condition for the successful digital transformation of Ukrainian education.

Key words: *information competence, digital education, students, general secondary education, Ukraine, ICT, pedagogical conditions, digital ethics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У XXI столітті інформаційна грамотність є не просто освітнім трендом, а основною умовою участі особистості в житті суспільства, її професійної та громадянської самореалізації. За даними досліджень Європейської комісії, цифрова грамотність є однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя. В Україні така потреба зумовлена не лише глобальними викликами, а й внутрішніми реформами системи освіти, зокрема реалізацією концепції Нової української школи, оновленням державних стандартів, а також активізацією

процесу цифрової трансформації освіти. Незважаючи на значний прогрес у розвитку інформаційного середовища, існують значні відмінності в розвитку цифрових компетентностей залежно від регіону, типу школи, технічного забезпечення та кадрового потенціалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Україна сьогодні перебуває на етапі активної цифрової трансформації освіти, що відображено в таких нормативно-правових документах, як концепція Нової української школи та Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року [10]. Ці документи передбачають інтеграцію інформаційних компетентностей у навчальні програми та орієнтацію на розвиток критичного мислення і здатності до самостійного навчання в учнів.

Наукове обґрунтування проблеми формування інформаційної компетентності знаходимо в працях В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчука [1], О. Овчарук [2], М. Бойко [3]. О.Качмар, С. Барило, І. Зінькова [9], А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер [11] та інші розглядали технології критичного мислення та вплив цих технологій на розвиток інформаційних компетентностей учнів. У центрі уваги дослідників – визначення структури, змісту, критеріїв і рівнів сформованості інформаційної компетентності, а також педагогічних технологій її розвитку. Вагомий внесок також зробили дослідники цифрової трансформації освіти, зокрема в контексті формування ключових компетентностей учнів, адаптації вчителів до цифрового середовища та створення хмароорієнтованих освітніх середовищ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інформаційна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, компетентностей, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно комунікаційних та цифрових технологій, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій [1]. Інформаційну компетентність визначають як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення у різних сферах діяльності [2]. У міжнародному контексті ключовими джерелами інформаційної компетентності є структура цифрових компетенцій DigComp 2.2 (Vuorikari та ін.), рекомендації ЮНЕСКО щодо цифрової освіти та звіти ОЕСР щодо інтеграції ІКТ у шкільну освіту [13; 14].

Компонентами інформаційної компетентності визначають наступні (рис. 1).

Мета статті: на основі аналізу наукових джерел та нормативно-правової бази обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток інформаційних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Формування інформаційної компетентності учнів − це багаторівневий процес, який потребує комплексної трансформації традиційної системи освіти.

Рис. 1. Компоненти інформаційної компетентності учнів

Відбувається перехід від пасивного засвоєння інформації до активного створення знань через дослідження, проєкти, міждисциплінарну співпрацю та використання цифрових технологій [3; 9].

Аналіз наукової [1; 5], педагогічної [2; 3; 12] та методичної [4] літератури дає підстави визначити певні педагогічні умови розвитку інформаційних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти України, які розглянемо детальніше:

1. Впровадження наскрізної цифрової складової в навчальні програми. Це дозволяє учням розвивати не лише технічні навички, а й медіаграмотність, інформаційну етику та цифрову безпеку. Важливо підкреслити, що інформаційна компетентність учня − це вміння оцінювати достовірність джерел, розуміти алгоритми пошуку, виявляти маніпуляції та керувати персональними цифровими слідами, що вимагає поєднання когнітивного, етичного та практичного навчання, яке реалізується через інтегроване навчання. Наприклад, дослідження учнями проблем місцевої громади з використанням відкритих даних з подальшим представленням результатів у цифровому форматі дозволяє їм одночасно розвивати аналітичне мислення, медіанавички та соціальну активність [4].

2. Формування в учнів навичок саморегуляції в цифровому середовищі. Це й тайм-менеджмент у роботі з інформацією, мінімізація цифрової залежності, застосування інструментів пізнання, що базуються на інтелекті учня (уміння планувати та організовувати інформаційні потоки, відповідальність за планування, прийняття рішення та самоконтроль над процесом навчально-пізнавальної діяльності). У рамках шкільної програми варто впроваджувати заняття з інформаційної гігієни, проводити тренінги з попередження інформаційних перевантажень, формувати критичне мислення на прикладах сучасних інформаційних кампаній [5; 6; 9]. При цьому важливим є позитивне педагогічне середовище – відкритість вчителів до інновацій, їх готовність до безперервного навчання, мотивація та розуміння ролі цифрових технологій у розвитку учнів, висока культура цифрової підтримки (менторство, спільне вирішення проблем, горизонтальна взаємодія між учителями тощо) [12].

3. Доступ до якісної інфраструктури: високошвидкісного інтернету, пристроїв, доступу до цифрових ресурсів, сучасного програмного забезпечення, системне застосування традиційних та електронних компонентів предметних навчально-методичних комплексів у ході організації навчально-пізнавальної діяльності. Водночас у багатьох ЗЗСО технічне забезпечення унеможливлює повноцінну цифрову трансформацію. Для модернізації освітнього середовища потрібні системні інвестиції, а також партнерство з місцевою владою, бізнесом, громадськими організаціями. Особливу увагу слід звернути на інклюзивний аспект розвитку інформаційної компетентності. Учні з особливими освітніми потребами мають рівні права на оволодіння цифровими навичками, але їм потрібні адаптовані засоби доступу до інформації. Це може включати використання програм озвучування на екрані, альтернативних форматів подання інформації та персоналізованих траєкторій навчання. Учитель повинен мати компетенцію у сфері цифрової інклюзії, щоб забезпечити рівні стартові можливості для всіх учасників освітнього процесу [10; 13].

4. Посиленню інформаційної компетентності сприяє співпраця школи із зовнішніми партнерами – університетами, бізнесом, ІТ-компаніями. Спільна реалізація проєктів, стажування, залучення наставників із-за меж школи дозволяють учням застосовувати свої навички в реальних умовах, усвідомлювати практичну цінність знань, розвиваючи підприємницьке мислення, уміння використовувати інформацію для створення вартості, генерації ідей, оцінки ризиків, планування дій [4; 11].

Педагогічні умови не є чимось постійним – вони трансформуються разом зі змінами суспільства, технологій, потреб учнів. Серед нових викликів – впровадження штучного інтелекту, мобільність освітнього середовища, гейміфікація навчання. Тому важливо постійно контролювати рівень цифрової грамотності, залучати учнів до процесів самооцінки, створювати умови для рефлексії та самовдосконалення. Нові підходи до оцінювання – наприклад, цифрові портфоліо, відеопрезентації, аналіз навчальних даних − дозволяють краще зрозуміти динаміку розвитку компетентності, ніж традиційне тестування [10; 14].

Отже, педагогічні умови розвитку інформаційної компетентності – це не тільки технічна складова чи номінальне використання ІКТ у освітньому процесі. Це зміна всієї освітньої парадигми – від цілей і змісту до методів, стилів викладання, оцінювання, спілкування. Важливо, щоб усі учасники освітнього процесу − учні, вчителі, батьки, адміністрація закладів освіти − поділяли спільне усвідомлення важливості цифрової грамотності та інформаційних компетентностей як ключового чинника соціального та культурного розвитку особистості на початку XXI століття.

Висновок. Розвиток інформаційних компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти України можливий лише за наявності цілісної системи умов, що забезпечують ефективне освітнє середовище. До таких чинників належать: міжпредметна інтеграція цифрових технологій у навчальний процес; використання проєктно-дослідницьких методів; формування цифрової етики та навичок безпечної поведінки в онлайн-просторі; підвищення кваліфікації вчителів у сфері

ІКТ; створення позитивного середовища, відкритого до цифрових інновацій. Важливе значення має також забезпечення доступу учнів до сучасної цифрової інфраструктури та навчальних ресурсів, що потребує не лише технічного забезпечення, а й організаційної підтримки адміністрацій освітніх закладів.

Сформовані умови мають реалізовуватись у тісному зв'язку з державною політикою, місцевими ініціативами та щоденною педагогічною практикою. Доцільним є також запровадження системи моніторингу й оцінювання рівня цифрової компетентності учнів і педагогів як складової супроводу цифрової трансформації освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century», 2020 № 1. С. 27–36.

2. Биков В., Овчарук О. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмароорієнтованого навчального середовища: методичний посібник. Київ: Літера ЛТД, 2019. 128 с.

3. Бойко М. А. Розробка та впровадження електронних освітніх ресурсів у процесі навчання інформатики учнів початкової школи. Дисертація на здобуття вч. звання канд. пед. наук. 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2019. 260 с.

4. Головко М., Мельник Ю. Посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736094/1/1_HOLOVKO_MELNYK.pdf.

5. Гуревич Р., Гордійчук Г., Кобися В., Коношевський,Л. Цифрове освітнє середовище в закладах освіти. Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology, 2023. Вип. 73, с. 7–12.

6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 лютого 2020 р. Відомості Верховної Ради України, № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/13922011 %D0%BF#Text

7. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. Відомості Верховної Ради України, № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872018%D0%BF#Text.

8. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради України,.2024. № 31 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/46320#Text

9. Качмар О.В., Барило С.Б., Зінькова І.І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. Академічні візії. 2023. № 19. URL: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7875382.

10. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov. ua/ua/news/konceрciyacifrovoyitransfonnaciyiosvitiinaukimonzaproshuyedogromadskogoobgovorennya.

11. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів ; [наук. ред., передм. О.І. Пометун]. Київ : Плеяда, 2006. 220 с.

12. Мороз О. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності в учнів початкових класів в умовах Нової української школи. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2025.

13. Рекомендації Ради Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». 2018. URL: https://euroquiz.org. ua/data/blog_dwnl/JA0321508UKN_Key_Competences_2021_UKR_FINAL_web. pdf

14. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. 2022.

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

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
MODERN APPROACHES TO PHYSICAL EDUCATION LESSON

УДК 375.5.016:796:005.591.6(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.6

Аксьонова О.П.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Деменчук Ю.І.,
учитель фізичної культури Запорізької гімназії № 76 Запорізької міської ради

Донченко І.С.,
учитель фізичної культури Комунального закладу «Гімназія № 2 м. Приморськ» Приморської міської ради Бердянського району Запорізької області (Запоріжжя, Україна)

Мельниченко О.О.,
учитель фізичної культури Запорізької гімназії № 91 Запорізької міської ради

Павлов В.В.,
учитель фізичної культури Запорізької гімназії № 107 Запорізької міської ради Запорізької області

Мета статті – на основі систематизації нагальних проблем у фізичному вихованні в новій українській школі окреслити сучасні підходи до уроку фізичної культури (у форматі опису змісту однойменної панельної дискусії як форми підвищення кваліфікації педагогів). В умовах війни та пов'язаних з нею кризових ситуацій актуальності набуває кардинальна зміна методики уроку фізичної культури. Систематизація висновків досліджень ряду авторів дозволила виокремити ряд проблем, серед яких: зниження рухової активності учнівства; обмеження ресурсів і часу; адаптація до кризових умов. Однією із форм підвищення кваліфікації є панельна дискусія. Тема «Сучасні підходи до уроку фізичної культури: за і проти» (формат проведення – онлайн, режим синхронної взаємодії) мала такий зміст: 1) Фізкультура 2.0: рухатись чи сперечатись?; 2) Стандарт чи свобода? Сучасний урок під мікроскопом; 3) Тіло, розум, серце. Поєднувати чи працювати окремо? Як результат заходу, визначені пріоритети в оновленні методики уроку фізичної культури. Важливо сучасному вчителю фізичної культури: опанувати гнучкі методи планування уроку, компетентнісно орієнтовані підходи до навчання; вчитися розвивати інноваційні технології за умов дотримання вимог стандартів; вчасно реагувати на потреби здобувачів освіти. Означене актуалізує необхідність розробки відповідних алгоритмів, варіацій планування, модернізації структури та наповнення уроку фізичної культури. Вчитель як автор, має створювати живі та залучаючі уроки. Найкращі уроки фізичної культури – це ті, де програма реалізується не формально, а через інтерес, рухову радість, залучення кожного учня, кожної учениці. Сутність сучасної фізичної культури як мультивимірної педагогіки полягає в інтеграції: тілесне як інструмент, емоційне як ціль, розумове як провідник. У зазначеному контексті важливим стає розвиток soft skills – м'яких навичок, що визначають, як людина поводиться у стресі, як працює в команді, як приймає виклики, адаптується до оточення. У перспективі подальших досліджень – оновлення академічної мови освітньої галузі фізичної культури та відповідне науково-методичне обґрунтування.

Ключові слова: *методика уроку, фізична культура, нова українська школа, учитель фізичної культури.*

The purpose of the article is to outline modern approaches to the Physical Education lesson (in the format of description of the content of the eponymous panel discussion as a form of improving of teachers' qualification) based on the systematization of urgent problems in Physical Education in the New Ukrainian School. In conditions of the war and its related crisis situations, a cardinal change in the methodology of the Physical Education lesson becomes relevant. Systematization of the conclusions of the research by some authors allowed us to identify a number of problems, including: decrease in the motor activity of students; resource and time constraints; adaptation to crisis conditions. Panel discussion «Modern approaches to Physical Education lessons: pros and cons» (online format, synchronous interaction mode) contents: 1) Physical Education 2.0: move or argue? 2) Standard or freedom? A modern lesson under a microscope; 3) Body, mind, heart. Combine or work separately? As a result of the event, priorities were identified in updating the methodology of Physical Education lessons. It is important for a modern Physical Education teacher to: master flexible lesson planning methods, competency-oriented approaches to learning; learn to develop innovative technologies while complying with the requirements of standards; respond in a timely manner to the needs of the modern generation. The above highlights the need to develop appropriate algorithms, planning variations, modernization of the structure and content of a Physical Education lesson. A teacher, as an author, must create lively and engaging lessons. The best Physical Education lessons are those where the program is implemented not formally, but through interest, motor joy, and involvement of each student. The essence of modern Physical Education as multidimensional pedagogy lies in the integration: the physical as a tool, the emotional as a goal, and the mental as a guide. In this context, the development of soft skills becomes important – the skills that determine how a person behaves under stress, how he works in a team, how he accepts challenges and adapts to the environment. In the perspective of further research the authors aim the renewal of the academic language of the educational field of Physical Education and the corresponding scientific and methodological substantiation.

Key words: *lesson methodology, Physical Education, New Ukrainian School, Physical Education teacher.*

Постановка проблеми. Більше трьох років триває злочинне повномасштабне вторгнення росії в Україну. Війна призводить до великої кількості кризових станів і пов'язаних з ними негативних впливів на рівень здоров'я, самопочуття людини. Найбільш вразливою категорією населення у зазначеному моменті є діти і підлітки. Однак, попри все, вони живуть своє дитяче, юнацьке життя повноцінно, адаптуються за допомогою оточуючого середовища до різних умов, знаходять друзів, дорослішають, отримують освіту, займаються фізичною культурою і спортом.

Нова українська школа (далі – НУШ) впевнено опанувала своє місце в початковій освіті, вже три

роки існує в базовій середній освіті. Освітня галузь фізичної культури також зазнає змін, що має відтворення у відповідних документах, проведених заходах для педагогів, впроваджених проєктах для учнівства та вчительства. Зрозуміло, що сучасні підходи до фізичного виховання в контексті НУШ формуються під впливом освітніх реформ, соціальних викликів, зокрема війни та кризових ситуацій. Однак вкрай безсистемно, фрагментарно розкривається тема оновлення методики уроку фізичної культури.

Багато років вчителі фізичної культури змушені вчити учнівство через екрани гаджетів. «Тривала нестабільність, страх, втрати та вимушені зміни способу життя призвели до зниження рівня фізичної активності, порушення моторного розвитку та загального фізичного здоров'я» (Хомовський О.) [8, с. 41]. Працювати в таких умовах набагато складніше, тому що стандарти освіти до сих пір залишилися на рівні доковідного стану. У чинних навчальних програмах з фізичної культури пріоритетними є фронтальна, парна, групова форми роботи, навчальні та тренувальні ігри, організація та проведення яких є неможливим у сучасних реаліях за умов дистанційного навчання або проведення освітнього процесу в укриттях, підземних школах.

Співбесіди з учителями фізичної культури під час різноманітних заходів (супервізія, фокус-групи, вебінари, обмін досвідом та інші) дозволяють виокремити майже одні й ті ж самі проблеми: відсутність «живого» спілкування, робота не в спортивному залі чи на майданчику, а через екран гаджету.

Сучасний урок фізичної культури – це не стала конструкція, про яку йдеться в усіх підручниках з теорії та методики фізичного виховання. Сучасний урок фізичної культури – це гнучка форма фізичного виховання, наповнення якої має бути актуальним для учнів / учениць, які саме в цей час навчаються в закладі освіти, здобувають освіту. Чотири роки в початковій школі, п'ять років у базовій середній школі – це дуже швидкоплинний період для молодших людей. Однак якщо вчитель фізичної культури не встигає / не бажає адаптуватися до потреб сучасного учнівства, їхня фізична культура так і не почнеться. Вкрай важливо сучасному вчителю фізичної культури:

– опанувати гнучкі методи планування уроку, компетентнісно орієнтовані підходи до навчання;

– вчитися розвивати інноваційні технології за умов дотримання вимог Державного стандарту базової середньої освіти (далі – ДСБСО);

– вчасно реагувати на потреби здобувачів освіти.

Означене актуалізує необхідність розробки відповідних алгоритмів, варіацій планування, модернізації структури та наповнення уроку фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 2024 році рекомендована до використання модельна навчальна програма з фізичної культури (далі – Програма). Програмою пропоновано 72 модулі, що дозволяє вчителям самостійно обирати види діяльності відповідно до інтересів і можливостей учнівства. Це підвищує мотивацію та залучення учнів та учениць до рухової активності. Проголошена академічна свобода вчителя щодо вибору модулів, формату планування уроків. Означене дозволяє адаптувати Програму під конкретні умови, потреби, рівень підготовленості та інші наявні ресурси.

Ігровий метод – в основі методики, яка закладається в програму. Крім того, зважаючи на компетентнісно орієнтований підхід, певне місце в Програмі посідають проєктні та пошукові методи навчання, дискусії, інтегровані завдання з іншими освітніми галузями, використання ІКТ. Групові форми організації пізнавальної діяльності учнівства на уроках сприяють згуртованості колективу, розвитку партнерської взаємодії, соціальної компетеностості тощо [3].

Однак означені вище підходи не зорієнтовані на організацію освітнього процесу в умовах воєнного стану та кризових ситуацій. Про що свідчать висновки різних авторів, а також аналіз реальної практики.

Проблематика освітньої галузі фізичної культури на разі має таке угрупування.

Обмеженість ресурсів і часу

Впровадження НУШ супроводжується браком матеріально-технічної бази, недостатньою підготовкою педагогів, неефективністю інноваційних методик, обмеженням часу для уроків фізичної культури [4].

Вплив війни та кризових ситуацій

Воєнний стан і відповідні кризові ситуації призвели до переходу на дистанційне навчання, руйнування інфраструктури, обмеження доступу до спортивних залів і майданчиків, що суттєво знизило рівень фізичної активності дітей і підлітків [5].

Адаптація до кризових умов

Програмою не передбачено, що освітній процес з фізичного виховання буде відбуватися в обмеженому просторі (укриття, невеликі кімнати). Особливості організації урочної форми фізичного виховання, про які зазначено в пояснювальній записці Програми, а також наголошено під час різних вебінарів, конференцій, не розкривають потенціал предмету «фізична культура» щодо психоемоційної підтримки учнівства, врахування стресових факторів тощо [7; 8].

Підтримуємо висновок Трачук С. зі співавторами про те, що «Забезпечення здоров'язберігаючої складової освіти і комплексності розвитку фізичної культури та посилення фізичної активності визначається сьогодні серед стратегічних цілей» [7, с. 84].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Реалії освітнього процесу вимагають кардинальних змін в методиці навчання, в академічній мові. Однак до сих пір незмінними залишаються:

– методи, які нібито має використовувати педагог;

– структура уроку фізичної культури, за якою вчитель має організовувати урочну діяльність.

Хоча в Програмі наголошується про вимоги до сучасного уроку [3, с. 7–8], реально майже все залишається незмінним. Сьогодення вимагає суттєвої зміни методика уроку фізичної культури в НУШ. Сприяти цьому можливо завдяки організації різних форм підвищення кваліфікації сучасного педагога, серед яких в тому числі тренінги, семінари, конференції тощо.

Формулювання цілі статті. На основі систематизації нагальних проблем у фізичному вихованні в НУШ окреслити сучасні підходи до уроку фізичної культури (у форматі опису змісту однойменної панельної дискусії як форми підвищення кваліфікації педагогів).

Виклад основного матеріалу дослідження. 19 червня 2025 року в межах Тижня науки – 2025 проведена панельна дискусія «Сучасні підходи до уроку фізичної культури: за і проти» (формат проведення – онлайн, режим синхронної взаємодії). До заходу долучилися фахівці з фізичного виховання закладів освіти різного типу. Експерти – досвідченні, сміливі, амбітні вчителі фізичної культури закладів середньої загальної освіти Запорізької області. Змістовно панельна дискусія складалася з трьох сесій: 1) Фізкультура 2.0: рухатись чи сперечатись?; 2) Стандарт чи свобода? Сучасний урок під мікроскопом; 3) Тіло, розум, серце. Поєднувати чи працювати окремо? [6].

У цифровому світі позначка «2.0» означає оновлення, перезапуск, наступний рівень; нова, покращена версія чогось знайомого, з новим функціоналом, логікою, інтерфейсом.

Сьогодні варто з'ясувати, чи готовий урок фізичної культури до перезавантаження; чи настав час змінити ставлення до вправляння учнів/учениць на уроці. Для формулювання відповіді здійснюється порівняння традиційної моделі уроку фізичної культури і сучасної моделі уроку фізичної культури (табл. 1).

Подані в табл. 1 ознаки демонструють поступ методики уроку фізичної культури:

– від контролю на мотивацію;

– з однаковості – на варіативність;

– з оцінки рівня фізичної підготовленості – на розуміння та усвідомлення своїх дій та поведінки здобувачами освіти.

Урок фізичної культури стає платформою для життя юнаків і дівчат. Однак практично більшість вчителів не готові до оновлення з різних причин, серед яких:

– брак необхідних знань, умінь, що викликає невпевненість у правильності та перспективності своїх дій;

– застарілі підходи до контролю за урочним процесом з боку адміністрації, що не сприяє оновленню організаційно-методичних засад і відповідного змістового наповнення уроку.

Да і загалом, на думку більшості педагогів, працювати за старим шаблоном легше: не треба напружуватися, опановувати нові інструменти, шукати та створювати інноваційні методи/методики навчання. Такі вчителі впевнені, що використання нового модуля на уроці – то вже інновація, і на цьому крапка. Означена позиція гальмує процес реформування освіти, зокрема – освітньої галузі фізичної культури.

У сучасній школі вчитель фізичної культури перебуває між двома орієнтирами: ДСБСО і педагогічна свобода. На перший погляд – це протилежні поняття, але в реальності саме їх поєднання забезпечує якісний, ефективний і життєзначущий урок.

ДСБСО – це своєрідний каркас, який потрібен для того, щоб забезпечити єдність і рівні можливості для всіх учнів незалежно від регіону, школи чи вчителя; це основа єдності освітнього процесу. Серед переваг ДСБСО можна виокремити такі: узгодженість програм по всій країні; прозорі критерії оцінювання; можливість державного моніторингу якості освіти [2].

Але стандарти не завжди відповідають вимогам сьогодення. Програми часто не враховують інтереси учасників освітнього процесу, зміни

Таблиця 1

Порівняльні ознаки традиційної та сучасної моделі уроку фізичної культури

Традиційна модель уроку фізичної культура (1.0)	Сучасна модель уроку фізичної культури (2.0)
Орієнтація на нормативи і контроль	Орієнтація на інтерес, розвиток компетентностей
Статичні уроки за шаблоном	Варіативні модулі, ігрові та інтерактивні формати
Один підхід для всіх	Індивідуалізація, адаптація, інклюзивність
Вчитель – контролер, тренер	Вчитель – фасилітатор, наставник, коуч
Учень як виконавець	Учень як співтворець, який розуміє навіщо та як рухається
Мета – здати норматив	Мета – навчитися рухатися свідомо, з радістю і сенсом

у суспільстві та нові тенденції у фізичному вихованні. Це створює ризик формального підходу до уроків.

В той же час свобода вчителя розкриває право обирати методи, форми, темп і стиль навчання, які відповідають потребам конкретного класу, умовам закладу освіти, рівню підготовки та підготовленості учнівства. Свобода надає можливість: варіювати вправи і рухову активність; додавати ігрові чи творчі елементи; адаптувати зміст до конкретних умов. До переваг більшої автономії вчителя можна віднести:

– можливість враховувати фізичний стан і вподобання учнівства;

– впровадження ігрових, нестандартних форм роботи;

– інноваційність та різноманітність.

Водночас, відсутність чітких положень може призвести до розбалансованості: різнорівнева підготовка, ускладнення оцінювання, втрата логіки у побудові освітнього процесу.

Стандарт відповідає на запитання «Що досягти?» (чіткі результати навчання). Свобода відповідає на запитання «Як досягти?» (новаторські методи, прийоми, творчий підхід).

У сучасній системі освіти велике значення має дотримання нормативних документів (навчальних програм, безпекових норм, методичних рекомендацій). Однак іноді педагоги стикаються з викликом: як, не порушуючи вимоги, зберегти високу якість викладання, мотивацію учнів і різноманітність уроків. У зазначеному аспекті є декілька позицій.

Гнучкість у межах ДСБСО

Стандарт визначає очікувані результати, але не обмежує в способах їх досягнення. Учитель може обирати різні форми діяльності. Головне, щоб це відповідало віковим особливостям і сприяло розвитку ключових, предметних і наскрізних компетентностей.

Індивідуальний (персоналізований) підхід

Навіть у межах однієї Програми різні учні мають різні психофізичні можливості. Якісний урок – це коли кожен відчуває себе успішним. Варто застосовувати диференціацію навантаження, альтернативні варіанти вправляння, підтримку тих, кому важко.

Інтерактивна участь учнівства

Інколи найкращий спосіб дотримуватись норм – це залучити учнів до їх створення. Наприклад, розробити разом правила, запропонувати обрати з кількох видів діяльності, створити новий вид спорту тощо.

Упровадження сучасних методів

Інтерактивні технології, відео-аналіз рухів, міні-комплекси під музичний супровід, прості елементи гейміфікації підвищують методичну якість та індекс інклюзії уроку.

Формування культури здоров'я

Урок фізичної культури – це в першу чергу ставлення до власного тіла, здоров'я, способу життя. Якщо учні / учениці відчують цей зв'язок, урок буде мати глибший зміст і вийде за межі формального підходу.

Сьогодні урок фізичної культури перестає бути «рухом заради руху». Це має бути цілісною педагогікою, симфонією тіла, розуму і серця.

Чи вміє сучасний педагог диригувати цим оркестром, щоб досягти гармонії та максимальних результатів? У зазначеному контексті слід формувати бачення фізичної культури як мультивимірної педагогіки, що одночасно розвиває тіло, зміцнює психіку, виховує цінності, формує особистість в цілісному вимірі.

Тіло – це фундамент. Без розвитку моторики, координації, сили та витривалості не реально говорити про здоров'я. Через тіло людина може: відчути кордони; розрядити емоції; увімкнути мозок. Розум – це регулятор. Під час уроку важливо вчити учнівство помічати свої стани, розпізнавати втому, керувати диханням, свідомо обирати дію. Тут працюють і дихальні практики, і медіація, і рефлексія після активностей. Сучасний урок не може проходити без рефлексії. Рефлексія – обов'язкова структурна одиниця уроку, що допомагає учням/ученицям аналізувати власні досягнення, а вчителям надалі підбирати такі методи та прийом. Це допоможе молодшим людям максимально розкрити власний потенціал і володіти необхідними знаннями, вміннями та навичками. Серце – це емоційний компас. Фізична культура може і має виховувати емпатію, співпрацю, підтримку. Ігрові завдання на контакт, партнерську взаємодію будують людяність через серце.

Отже, методика уроку фізичної культури, на якому задіяні тіло, розум, серце, сприяє в більшій мірі розвитку soft skills, що вкрай важливо для молодшої людини та її перспективного навчання.

Рух – основа. Він дає людині контакт із власним тілом, знижує стрес, активує мозок, покращує самооцінку. Через рух молодша людина пізнає себе. Завдання сучасного вчителя – зменшити час простою, черг, очікування, натомість організувати урок так, щоб всі рухалися якомога більше, не залежно від рівня підготовленості та стану самопочуття.

Таким чином, урок фізичної культури стає простором зустрічі з емоціями через рух. Адже психіка і тіло – єдина система. Тому їх потрібно інтегрувати свідомо й систематично. Зокрема:

– починати з довіри, а не з нормативу (вітальне коло, вправи на контакт, гра без переможців створюють базу прийняття);

– вибрати форми, які об'єднують, а не розділяють учасників уроку (кооперативні ігри, парні завдання, рухливі вправи, де немає переможених, формують підтримку і повагу);

– інтегрувати прості практики емоційної регуляції (дихальні вправи, релаксація наприкінці уроку допомагають розслабити тіло, «обробити» емоції);

– рефлексія в тілі (діалоги «Що відчуваєш зараз? Що було складним? Що допомогло не здатися?» формують глибоку емоційну грамотність).

Отже, фізична культура – мультивимірна педагогіка, де кожен рух – це крок до сили, зрілості, взаєморозуміння та внутрішнього стрижня.

Варто також наголосити, що гасло «Сучасний урок – інструмент творчого вчителя!» змінюється на гасло «Сучасний урок як індикатор творчого, креативного вчителя!». Бо саме для вирішення та подолання викликів сьогодення на перший план виходить творчість, креативність, ініціатива. Успіху досягають ті педагоги, які створюють нові підходи, методи, які сміливо коригують існуючі стандарти, знаходять свіжі, дієві засоби для вирішення головного завдання фізичної культури – використання здобувачами освіти умінь та навичок для зміцнення здоров'я, розвитку рухових якостей, корисного дозвілля, активного відпочинку, якісного безпечного життя. Саме постійний пошук актуальних форм та методів навчання, їх адаптація до сучасних реалій, сміливість та здатність відійти від вже існуючого, традиційного і відрізняє сучасного, творчого вчителя фізичної культури від так званого «фізрука».

З опертям на зазначені вище аспекти здійснено певну діяльність щодо оновлення методики уроку фізичної культури в 5–7 класах НУШ за умов організації освітнього процесу в прифронтовій зоні. І в першу чергу починати треба з планування уроку.

За цим напрямом використовувався інструмент зворотного дизайну. Відомо, що зворотний дизайн – це підхід до планування освітнього процесу; ідеальна рамка для моделювання, організації та здійснення компетентнісно орієнтованого навчання на засадах діяльнісного підходу. При такому підході до планування спочатку визначаються бажані результати навчання, потім способи перевірки цих результатів, і лише після цього розробляються конкретні навчальні заходи. Цю модель розробили Grant Wiggins і Jay McTighe, і вона є основою концепції «навчання за результатами» в НУШ. Відповідає компетентнісному підходу: навчаємо не просто «стрибати через козла», а розуміти, для чого це робити і як себе оцінити. Сприяє індивідуалізації навчання: учень сам усвідомлює прогрес. Дає вчителю логіку структурування уроків: не за темами, а за метою.

Переваги зворотного дизайну при плануванні такі:

– орієнтація на результати (зосереджує увагу не на «кількості вправ», а на розвитку особистості);

– чіткість (дає зрозуміле бачення «навіщо ми це робимо»);

– гнучкість (дозволяє адаптувати зміст і методи, не втрачаючи мету);

– учень у центрі (стимулює персоналізацію, врахування інтересів і потреб учнівства);

– вбудоване оцінювання (оцінювання є частиною процесу навчання).

Звична практика використання зворотного дизайну при плануванні містить три етапи:

І. Визначення результатів, які планується досягти.

ІІ. Вибір методів оцінювання (доказів) досягнутих результатів.

ІІІ. Проєктування самої діяльності.

Однак вважаємо доцільним використовувати більш детальний алгоритм планування уроку за зворотним дизайном, який подано в картках SCAFFOLD [1]. Зокрема:

1) налаштування (визначити, де відбуватиметься навчальна діяльність, які ресурси потрібні, які потреби учасників уроку, кількість учнів, тривалість навчальної діяльності, мета навчальної діяльності, елемент навчального плану / програми, зв'язок навчального матеріалу з реальним світом);

2) компетентності (обрати компетентності, над якими будуть працювати учні);

3) оцінювання початкового рівня компетентності;

4) метод викладання (який сприятиме ефективному навчанню);

5) результат навчання / доказ досягнення (чіткий, зрозумілий, вимірюваний очікуваний продукт);

6) методи оцінювання (доречні, різноманітні методи, які узгоджуються з результатом навчання);

7) ресурси (ретельний підбір, організаційна продуманість);

8) план уроку (комплексний, чіткий, види діяльності узгоджені з цілями).

Таким чином, якщо за класичною методикою фізичного виховання планування уроку розпочиналося з видів діяльності учнів, то за зворотним дизайном це – останній пункт. У табл. 2 подається порівняння традиційного підходу до планування та планування за зворотним дизайном.

Найбільші складності в учителів викликає формулювання очікуваного результату. Зрозуміло, що він має бути пов'язаним з метою навчальної діяльності. У даному випадку варто користуватися методикою постановки цілей SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound, в перекладі Конкретна, Вимірювана, Досяжна, Актуальна, Обмежена в часі).

Цілі дозволяють варіювати:

– модулі (залежно від наявного простору, погоди, укриття);

– форми роботи (індивідуальна, парна, групова робота);

– акценти (фізичний розвиток, емоційне розвантаження, соціальні навички).

Таблиця 2

Порівняння: традиційне планування та зворотний дизайн

Традиційне планування	Зворотний дизайн
Починаємо з теми	Починаємо з результату
Підбираємо вправи	Визначаємо способи перевірки
Наприкінці – оцінка	Вся діяльність спрямована на результат
Менше уваги на рефлексію	Рефлексія – важливий, ключовий етап

Наприклад, «За один урок (до 40 хвилин) учні 8 класу зможуть виконати не менше двох різних рухових вправ з кожного з двох модулів (з адаптацією до умов простору), дотримуючись інструкцій учителя та зберігаючи безпеку в процесі».

У наведеному прикладі помітні всі складові SMART.

S – Specific (конкретність): учні мають виконати 2 вправи з кожного модуля (всього мінімум 4 вправи). Це чітка дія: виконання конкретної кількості рухових вправ з двох визначених модулів (наприклад, кросфіт і рінго).

M – Measurable (вимірюваність): ціль вимірюється за кількістю виконаних вправ (2+2), а також за дотриманням інструкцій і безпеки. Учитель може спостерігати, фіксувати виконання та дати зворотний зв'язок

A – Achievable (досяжність): мінімальна кількість вправ, адаптація до простору та можливість виконання без складного інвентарю. Підходить для більшості учнів у звичайних та складних умовах (зала, коридор, укриття, домівка).

R – Relevant (релевантність, актуальність, відповідність): ціль відповідає програмі та потребі розвитку рухової активності у складних умовах. Формує ключові компетентності, рухові навички, забезпечує безпечну активність.

T – Time-bound (обмеженість у часі): ціль обмежена рамками одного уроку (до 40 хвилин). Це дає чіткий часовий горизонт для досягнення результату.

За таким підходом учителю не складно буде сформулювати очікуваний результат. Однак і в даному випадку були розроблені тематичні рубрики, з орієнтуванням на які можна визначати чіткий та вимірюваний продукт.

ДСБСО зазначено, що освітня галузь «Фізична культура» зорієнтована на цілісне виховання учнів, формування життєвих навичок, компетентнісний підхід до організації освітнього процесу [2]. У ДСБСО сформульовано три групи загальних результатів [2, додаток 22]:

– група результатів 1 (далі – ГР 1). Формування психічної та соціально-психологічної сфер особистості засобами фізичного виховання;

– група результатів 2 (далі – ГР 2). Систематичні заняття фізичними вправами, володіння технікою фізичних вправ;

– група результатів 3 (далі – ГР 3). Усвідомлення значення фізичної/ рухової активності для підтримування стану здоров'я та задоволення у процесі фізичного виховання.

Відповідно, в кожній групі для 5-6 і 7-9 класів визначені загальні результати, конкретні результати і орієнтири для оцінювання (табл. 3).

Дані в табл. 3 демонструють, що кількість загальних результатів для 5–9 класів – 13, конкретних результатів 19, орієнтирів для оцінювання – 47 (5–6 класи) і 61 (7–9 класи). Такий широкий діапазон зазначених показників ускладнює процес планування уроку.

З метою спрощення процесу визначення очікуваного продукту дескриптори конкретних результатів з ДСБСО (додаток 22) за кожною групою (ГР 1, ГР 2, ГР 3) були поєднані в тематичні рубрики. Утворено таких рубрик – чотири варіанти (табл. 4).

Для визначення продукту необхідно: 1) обрати певну вертикаль, яка буде узгоджена з метою навчальної діяльності; 2) визначити чіткій та вимірюваний продукт.

Нижче подано декілька прикладів таких продуктів як результат описаної вище проєктної діяльності вчителів фізичної культури.

Варіант 1.

SMART-ціль: протягом одного уроку учень демонструє здатність взаємодіяти з партнерами у командній грі, проявляючи повагу, підтримку та відповідальність.

Таблиця 3

Кількісний аналіз показників досягнень учнівства за ДСБСО: освітня галузь фізичної культури

Показники	Загальні р-ти, к-сть	Конкретні р-ти, к-сть	Орієнтири для оцінювання, к-сть	
		5–6; 7–9	5–6	7–9
ГР 1	5	8	17	19
ГР 2	3	4	8	11
ГР 3	5	7	22	31
Разом	13	19	47	61

Таблиця 4

Зміст тематичних рубрик

№	Варіанти тематичних рубрик			
	1	2	3	4
ГР 1	Емоційно-соціальна сфера	Особистісний розвиток	Психосоціальна зрілість	Розвиток «Я» у фізичній культурі
ГР 2	Рухова компетентність	Практичні рухові уміння	Фізичні дії та техніка	Активна моторна діяльність
ГР 3	Культура здоров'я	Здоров'язбережувальна мотивація	Установки на ЗАСЖ	Рух як ресурс здоров'я

Інтегрований очікуваний результат: учень ефективно співпрацює в команді під час рухових завдань, дотримується правил гри, проявляє підтримку до партнерів та описує власні емоції після фізичної активності.

Види діяльності:

– «Емоційно-соціальна сфера» – командні завдання на співпрацю;

– «Рухова компетентність» – модифікований вид гри;

– «Культура здоров'я» – саморефлексія після гри.

Варіант 2.

SMART-ціль: протягом тижня учень планує та виконує серію безпечних рухових активностей, фіксує свої відчуття і прагне зберігати щоденну рухливість попри складні обставини.

Інтегрований очікуваний результат: учень самостійно виконує серію безпечних рухових дій, планує активність, оцінює стан до і після, формує ставлення до руху як до способу подолання тривоги й збереження сили.

Види діяльності:

– «Особистісний розвиток» – щоденник «Рух – мій захист» (позначення емоцій перед/після активності);

– «Практичні рухові уміння» – завдання на вибір (вправа «стіна-опора», «пружинка», «пройти слід» в межах 2–3 м²);

– «Здоров'язбережувальна мотивація» – мотиваційна картка «Я дбаю про себе, коли рухаюсь...».

Варіант 3.

SMART-ціль: протягом уроку учень виконує вправу з послідовністю дій, контролюючи рухи і зберігаючи спокій, незважаючи на зовнішні чинники.

Інтегрований очікуваний результат: учень виконує вправу з технікою та самоконтролем, усвідомлює зв'язок між руховою зосередженістю та внутрішнім спокоєм, формує позитивне ставлення до руху як опори.

Види діяльності:

– «Психосоціальна зрілість» – вправа «Контроль емоції під час руху» (виконання зосереджено, у тиші);

– «Фізичні дії та техніка» – техніка «4 кроки + пауза» (координаційна вправа на точність та ритм рухів);

– «Установки на здоровий активний спосіб життя» – обговорення «Я керую тілом, я керую собою».

Варіант 4.

SMART-ціль: наприкінці тижня учень описує, як рухова активність вплинула на його самосприйняття, поведінку та мотивацію залишатися активним.

Інтегрований очікуваний результат: учень формує усвідомлене ставлення до руху як до інструменту самопізнання і стабілізації, описує вплив активності на себе, посилює установку на рух як щоденну звичку підтримки себе у складних умовах.

Види діяльності:

– «Розвиток Я у фізичні культурі» – щоденник «Моє тіло – мій компас» (короткі нотатки про настрій, силу, втому, бажання рухатись);

– «Активна моторна діяльність» – практика регулярних вправ (3–5 хв/день), фіксація самопочуття до і після;

– «Рух як ресурс здоров'я» – картка переконань «Що я зрозумів про себе завдяки руху?».

Представлені напрацювання демонструють змінений підхід до планування урочного процесу з фізичного виховання з урахуванням умов навчання (прифронтова зона, воєнний стан, кризові ситуації). Крім того, такий підхід дозволяє:

– виокремлювати актуальні результати та відповідні види діяльності;

– вбудовувати оцінювання в освітній процес;

– розвивати компетентності;

– розробляти гнучке планування, яке легко адаптувати під різний формат навчання (очний, змішаний, дистанційний).

Подані тематичні рубрики розширюють зону педагогічної уваги за межі фізичної підготовки та тренувального процесу. За таким підходом педагог створює стратегію навчання, яка дозволить наблизитися до виконання зазначених в ДСБСО вимог до очікуваних результатів на основі актуальних потреб учнівства та реалій сьогодення.

Окреслена вище робота щодо модифікації підходів до планування уроку, як і безпосередньо проведення відповідних уроків ще триває. Однак вже зараз зрозуміло: така методика вимагає кардинальної зміни академічної мови. Вимагають

Таблиця 5

Місія сучасного вчителя фізичної культури

Місія вчителя	Приклад реалізації
Візіонер	Формує мету уроку з урахуванням модельної програми, інтересів учнів, актуальних потреб (стрес, мотивація, довіра, підтримка)
Архітектор досвіду	Створює логіку заняття: warm-up → взаємодія → руховий виклик → рефлексія
Модератор оцінювання	Вбудовує прості інструменти самооцінки: «Наскільки я почувся впевнено?», «Що покращило мій стан?»
Коуч	Допомагає учню сформулювати власну мету і знайти до неї шлях через фізичну активність
Творець середовища	Створює середовище, в якому помилка є ресурсом для розвитку

зміни назви типів уроків, можливі варіації тем уроків. Сміливо треба підходити до структури уроку. Важливо розробити нову класифікацію методів навчання саме для уроку фізичної культури. В даному напряму є деякі ідеї, на які варто звертати увагу під час планування уроку. Зокрема:

– типи уроків: урок-пітчинг (самопрезентація рухових рішень); урок-дослідження рухового ефекту; урок-експедиція; урок-квест; урок-ротація; урок-спіраль; урок партнерства та креативності; урок-батл; урок-моделювання; урок-виклик;

– теми уроків: «Граємо – зростаємо»; «Я – тренер»; «Час як суперник»; «Формула витривалості»»; «Синергія ритму і сили»;

– методи навчання: метод ігрового детективу; метод креативного експерименту; метод сторітелінгу; метод експлейнерів (учень пояснює іншим свою вправу); метод тілесного сканування; метод мікро-цілей; метод рухової імпровізації; метод WOW-ефекту.

Структурування уроку фізичної культури за етапами має відтворювати не зміну рівня навантаження (це – закон, від якого не відходить жодний грамотний педагог). Структура уроку має відображати траєкторію (маршрут, навігатор) наближення до сформульованого очікуваного результату. Приклади структурування уроку фізичної культури:

– (1) інструкція; (2) фізичні завдання; (3) ігрові завдання; (4) опитування (вікторина); (5) рефлексія;

– (1) налаштування; (2) когнітивна сфера; (3) рухова сфера; (4) сфера здоров'я;

– (1) WOW-розминка; (2) вправи зміцнення себе; (3) пауза усвідомлення; (4) Що сьогодні зробило нас сильнішими;

– (1) пробудження м'язів; (2) рух – майстерня; (3) точка балансу; (4) три хвилини для вечора.

Отже, індекс сучасності уроку фізичної культури залежить в першу чергу від усвідомленого розуміння місії вчителя фізичної культури, який поряд з такими класичними функціями керівника, консультанта, помічника, фасилітатора стає також візіонером, архітектором досвіду, модератором оцінювання, коучем, творцем (табл. 5).

Сучасний урок фізичної культури стає важливою подією дня, де розвивається: саморефлексія та усвідомлення власного стану, співпраця та довіра в команді, креативність та рухове мислення (руховий інтелект), стійкість та витривалість, саморегуляція та безпека поведінки.

Висновки. Фізичне виховання в НУШ в умовах і воєнного часу має бути гнучким, інноваційним та орієнтованим на особистісний розвиток учнівства. Ключовими стають індивідуалізація, використання сучасних технологій, психоемоційна підтримка та створення безпечного освітнього середовища навіть у кризових ситуаціях.

Жорстке дотримання стандартів, як і повна свобода, мають свої недоліки. Сьогодні найбільш ефективним є поєднання чітких стандартів із можливістю адаптації уроків вчителем. Також важливо регулярно оновлювати стандарти з урахуванням сучасних тенденцій та підтримувати вчителів у впроваджені інновацій.

Вчитель як автор має створювати живі та залучаючі уроки. Найкращі уроки фізичної культури – це ті, де програма реалізується не формально, а через інтерес, рухову радість, залучення кожного учня, кожної учениці.

Сутність сучасної фізичної культури як мультивимірної педагогіки полягає в інтеграції: тілесне як інструмент, емоційне як ціль, розумове як провідник. У зазначеному контексті важливим стає розвиток soft skills – м'яких навичок, що визначають, як людина поводиться у стресі, як працює в команді, як приймає виклики, адаптується до оточення.

В перспективі подальших досліджень – оновлення академічної мови освітньої галузі фізичної культури та відповідне науково-методичне обґрунтування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Scaffold cards in colour. URL: https://www.etf.europa.eu/en/document-attachments/scaffold-cards-colour (дата звернення: 12.05.2025).

2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 12.06.2025).

3. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Баженков Є. В., Бідний М. В., Ребрина А. А.,

Данільченко В. О., Коломоєць Г. А., Дутчак М. В.). URL: https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/fizychna-kul-tura/ (дата звернення: 13.06.2025).

4. Семененко В. П., Теліус В. В. Фізичне виховання в концепції нової української школи: проблематика і перспективи. *Sport Science Spectrum*. 2024. № 1. С. 104–108. URL: https://spectrum.uni-sport.edu.ua/index.php/main/article/view/19 (дата звернення: 13.06.2025).

5. Семененко В. П., Теліус В. В. Підходи до організації процесу фізичного виховання у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія.* 2024. № 2. С. 148–153. URL: http://sportmedicine.uni-sport.edu.ua/issue/view/18788 (дата звернення: 13.06.2025).

6. Сучасні підходи до уроку фізичної культури: за і проти. Відеозапис панельної дискусії від 19.06.2025. URL: https://www.youtube.com/watch?v=PJjWr69i3rA&list=LL&index=5 (дата звернення: 14.06.2025).

7. Трачук С. В., Семененко В. П., Долженко Л. П., Мамедова І. С., Довгаль В. І. Сталий розвиток освітнього середовища для заохочення рухової активності школярів. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2023. № 2. С. 81–85. URL: http://tmfvs-journal.uni-sport.edu.ua/article/view/282575 (дата звернення: 14.06.2025).

8. Хомовський О. І. Фізичне виховання в умовах нових викликів: адаптація навчального процесу. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 81. Том 2. С. 41–44. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.8 (дата звернення: 15.06.2025).

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ПОТЕНЦІАЛ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ[1]

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: THE POTENTIAL OF CRITICAL THINKING

УДК 378.147:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.7

Вовк С.О.,
докт. політ. наук,
професорка кафедри політології
і міжнародних відносин
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У статті досліджується трансформація науково-педагогічної діяльності в умовах цифровізації суспільства крізь призму розвитку критичного мислення як компетентності викладача. З огляду на глобальні цифрові зміни, що охоплюють усі рівні освітнього процесу від форматів комунікації до методів оцінювання та контенту навчання, авторка акцентує увагу на необхідності переосмислення ролі викладача як модератора інтелектуальної взаємодії та провідника рефлексивного мислення. У статті обґрунтовується теза, що критичне мислення є не лише когнітивною здатністю, а й методологічною основою науково-педагогічної діяльності в цифрову епоху.

Цифровізація створює не тільки нові можливості, але й породжує низку викликів: фрагментація знань, інформаційне перенасичення, загроза втрати академічної автентичності через зловживання штучним інтелектом і копіюванням, зниження рівня міжособистісного академічного діалогу. У такому контексті критичне мислення забезпечує перехід від поверхневого засвоєння інформації до глибокого її осмислення, сприяє збереженню академічної доброчесності та розвитку самостійного дослідницького потенціалу.

В статті проаналізовано низку когнітивних і методичних аспектів критичного мислення у цифровому середовищі: здатність розпізнавати маніпулятивні техніки, оцінювати релевантність джерел, ідентифікувати логічні помилки та створювати аргументовані судження. Окремо розглянуто рефлексивні моделі мислення (ALAST, модель G. Gibbs, 5Rs, п'ятирівнева рефлексивна рамка), які сприяють формуванню професійної відповідальності, педагогічної етики та культури діалогу. Наголошено, що критичне мислення сприяє не лише самоорганізації освітньої діяльності, а й розвитку культури обґрунтованої наукової комунікації, що є особливо актуальним в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Особлива увага приділена потенціалу критичного мислення у формуванні цифрової академічної автономії викладача, його здатності адаптуватися до нових форматів взаємодії, зберігаючи при цьому глибину змісту, рефлексивність і педагогічну відповідальність. У статті підкреслюється важливість розвитку критичного мислення як чинника підвищення якості освіти, гарантії інтелектуальної стійкості здобувачів освіти в умовах інтенсивного інформаційного тиску та необхідної основи академічної етики в цифрову добу.

Таким чином, критичне мислення розглядається як стратегічний ресурс сучасного викладача, який дозволяє забезпечити високу якість науково-педагогічного процесу, зберегти гуманістичну спрямованість освіти та сформувати культуру відповідального ставлення до знання.

Ключові слова: *науково-педагогічна діяльність, цифровізація, критичне мислення, діалогова взаємодія, когнітивні виклики.*

The article explores the transformation of scientific and pedagogical activity in the context of society's digitalization through the lens of developing critical thinking as a teacher's competence. Considering global digital changes that affect all levels of the educational process – from communication formats to assessment methods and learning content – the author emphasizes the need to rethink the teacher's role as a moderator of intellectual interaction and a guide to reflective thinking. The article argues that critical thinking is not only a cognitive ability but also a methodological foundation of scientific and pedagogical activity in the digital age.

Digitalization creates not only new opportunities but also a number of challenges: fragmentation of knowledge, information overload, threats to academic authenticity due to overuse of artificial intelligence and copying, and the weakening of interpersonal academic dialogue. In this context, critical thinking enables the transition from superficial information consumption to deep understanding, supports academic integrity, and helps to develop independent research potential.

The article analyzes a number of cognitive and methodological aspects of critical thinking in the digital environment: the ability to recognize manipulative techniques, evaluate the relevance of sources, identify logical fallacies, and form reasoned judgments. Special attention is given to reflective thinking models (ALAST, G. Gibbs's model, 5Rs, the five-level reflective framework), which promote professional responsibility, pedagogical ethics, and a culture of dialogue. It is emphasized that critical thinking not only supports the self-organization of educational activities but also develops a culture of well-grounded scientific communication, which is especially important in distance or blended learning conditions.

Particular attention is paid to the potential of critical thinking in forming the teacher's digital academic autonomy and the ability to adapt to new interaction formats while preserving content depth, reflectiveness, and pedagogical responsibility. The article highlights the importance of developing critical thinking as a factor in improving the quality of education, supporting intellectual resilience of students in conditions of high information pressure, and serving as a foundation of academic ethics in the digital era.

Thus, critical thinking is seen as a strategic resource of the modern teacher that ensures the high quality of scientific and pedagogical processes, preserves the humanistic focus of education, and helps form a culture of responsible attitude toward knowledge.

Key words: *scientific and pedagogical activity, digitalization, critical thinking, dialogical interaction, cognitive challenges.*

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному суспільстві цифровізація стала не лише технологічною тенденцією, а й фундаментальним чинником трансформації освітнього простору, оскільки саме «…освіта має якомога швидше забезпечити суспільству і кожному громадянину перехід в цифрову епоху, орієнтовану на інші інструменти праці, інше середовище життєдіяльності та підготувати не тільки молодь, а й людей середнього й старшого віку до нових типів і видів праці….» [10]. Зміна форм комунікації, джерел інформації, форм організації освітньо-виховного процесу зумовлює необхідність перегляду науково-педагогічної діяльності відповідно до вимог сучасного суспільства, роботодавців та індивідуальним потребам здобувачів вищої освіти. Враховуючи, що під впливом розвитку технологій, глобалізаційних процесів та соціальних мереж інформаційне середовище стає більш складним і динамічним, відбувається збільшення обсягів інформації та способів її споживання особливої ваги набуває критичне мислення як здатність аналізувати, інтерпретувати, оцінювати інформацію та робити обґрунтовані висновки.

Науково-педагогічна діяльність у цифрову епоху має не лише транслювати знання, а й формувати в здобувачів освіти рефлексивне ставлення до цифрових джерел, стимулювати розвиток автономного мислення, цифрової етики та інформаційної гігієни. Відповідно в цьому процесі критичне мислення виступає при цьому як інтегративна компетентність, що забезпечує академічну доброчесність, якість досліджень, педагогічну інноваційність та адаптивність до змін. Водночас цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку критичного мислення через інтерактивні формати, цифрові симуляції, освітню аналітику й персоналізоване навчання.

Таким чином, дослідження потенціалу критичного мислення в контексті цифрової трансформації науково-педагогічної діяльності є актуальним як з огляду на виклики сучасної освіти, так і в контексті формування стійкої інтелектуальної культури в умовах цифрової доби, що зумовлює необхідність системного аналізу функціональних можливостей критичного мислення у забезпеченні якості науково-педагогічного процесу, а також розробки методичних засад його інтеграції у практику викладання та дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема змісту науково-педагогічної діяльності в контексті сучасної парадигми освіти, структурно-компонентний аналіз професійної діяльності викладача закладу вищої освіти ґрунтовно досліджуються в науці, вплив на науково-педагогічну діяльність невизначеності, громадянської відповідальності та подій російсько-української війни, аспекти професійної мобільності ґрунтовно досліджуються в науці (І. Таможська, Ю. Бобрикова, Н. Никифоренко, І. Сікорська, В. Гринько). Виклики цифрової трансформації освіти, трансформації освітньої процесу в умовах цифровізації та труднощі цифрової трансформації освіти отримають широку наукову інтерпретацію в дослідженнях С. Сисоєвої, В. Корнята, Ю. Романишина, Н. Мар'яніної, Р. Пріми, О. Гончарук. Роль критичного мислення у структурі професійної компетентності знаходиться в центрі наукової уваги І. Мосі, С. Мединської, С. Бадер, М. Починкової.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні наукові дослідження розкривають різні теоретичні та прикладні аспекти науково-педагогічної діяльності, цифрової модернізації освіти та місце критичного мислення в конфігурації сучасних професійних компетентностей фахівця в галузі освіти. Натомість, потребує дослідження проблема потенціалу критичного мислення як чинника ефективної науково-педагогічної діяльності в цифрову епоху

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначає, що «науково-педагогічна діяльність – педагогічна діяльність в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, що пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю» [5]. «Науково-педагогічна діяльність викладача… пов'язана із здійсненням впливу на об'єкт навчання під час конструювання знань, накопичених у галузі тієї науки, що викладається, з метою формування в них системи професійних знань, умінь та навичок, а також пов'язана з особистісно орієнтованою взаємодією, обумовленою суб'єкт-суб'єктними та об'єкт-суб'єктними відносинами, що сприяє створенню сприятливих умов для розвитку навчально-професійної мотивації, досягнення навчальної мети та моделювання дидактичних ситуацій у співпраці зі студентами, дозволяє викладачеві підвищувати свій професійний рівень» [11].

Отже, науково-педагогічна діяльність охоплює сукупність когнітивних, комунікативних, методологічних і організаційних практик, спрямованих на формування та передачу в освітньому середовищі. У цифрову епоху ці практики значною мірою реалізуються через інформаційні системи, освітні платформи, віртуальні середовища навчання, автоматизовані засоби оцінювання та комунікації, оскільки «цифровізація в освіті – це створення єдиного цифрового середовища, яке об'єднує всіх суб'єктів освітньої та наукової діяльності, що забезпечує простір для комунікації та обміну даними…» [7].

Відповідно виникає потреба в оновленні підходів до педагогічної та наукової діяльності, зокрема шляхом інтеграції критичного мислення як метакомпетенції, що забезпечує осмисленість і ціннісну орієнтацію дій.

Безперечно, цифрова трансформація освіти, з одного боку, відкриває широкі можливості для оперативного обміну інформацією, індивідуалізації навчального процесу, розвитку міждисциплінарного мислення та використання аналітичних інструментів у педагогіці. З іншого боку, вона створює нові виклики, пов'язані з фрагментацією знань, поверхневим засвоєнням інформації, надмірною залежністю від алгоритмів і ризиками цифрового маніпулювання. У такій ситуації критичне мислення постає не лише як інтелектуальна здатність, але й як стратегічна необхідність для забезпечення якості науково-педагогічного процесу.

Критичне мислення у цифровому освітньому просторі передбачає здатність до глибокого аналізу інформаційного контенту, розпізнавання логічних помилок, виявлення прихованих упереджень, ідентифікації маніпулятивних технік та інформаційних перекручень. Використання цифрових ресурсів для викладання та дослідження потребує здатності до рефлексивного аналізу джерел: викладач має вміти не лише самостійно відрізняти достовірну інформацію від фейків, а й навчати цьому здобувачів освіти. Освітній простір у цьому сенсі виступає як фундамент для формування когнітивної автономії, здатності до аргументованого дискурсу та інтелектуальної відповідальності.

Критичне мислення в контексті науково-педагогічної діяльності сприяє, в першу чергу, формуванню навичок оцінювання релевантності й достовірності джерел, що в «…умовах інформаційних впливів вимагає врахування: частоти виникнення факторів інформаційного протиборства, можливості порушення достовірності, ймовірності виявлення спроб порушення достовірності інформації...» [1], перенасичення цифровою інформацією, зокрема у відкритих онлайн-ресурсах, базах даних, електронних енциклопедіях і соціальних платформах. Саме такий підхід дозволяє уникати поверхневої компіляції інформації, яка характерна для репродуктивного типу мислення та шаблонного виконання поставлених завдань. Критичне мислення як компетентність в даному випадку сприяє процесу усвідомленого і відповідального опрацювання інформації шляхом аналізу першоджерел.

Відповідно, критичне мислення забезпечує перехід від пасивного споживання інформації до активного її переосмислення в результату науково-педагогічної діяльності. «Мислити критично означає проявляти допитливість, використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою запитання та здійснювати планомірний пошук відповідей» [9], а отже, в виходити за межі шаблонного відтворення знань і стимулювати розвиток самостійного академічного мислення шляхом формулювання обґрунтованих дослідницьких запитань, які відображають суперечності в теоретичному чи емпіричному знанні.

Такий тип мислення не лише активізує дослідницьку ініціативу, а й формує здатність діяти усвідомлено в умовах педагогічної невизначеності, коли стандартних алгоритмів може бути недостатньо. Від рефлексивного аналізу інформації критичне мислення переходить до рівня рефлексивного планування і прийняття рішень, де важливою стає не просто правильність дії, а її відповідність професійним, етичним і ціннісним орієнтирам. Можна назвати низку рефлексивних моделей, що мають циклічну або кругову структуру:

– 5-ти крокова рефлексивна модель ALAST (здійснення дії, ретроспективне осмислення цієї дії, усвідомлення її сутнісних аспектів і чинників, що на неї вплинули, формування альтернативних способів дії та їх практичне випробування, яке, у свою чергу, знову запускає цикл рефлексії);

– 6-ступенева модель G. Gibs (опис досвіду, вираження власних почуттів, критичного оцінювання позитивних і негативних моментів ситуації, аналіз причин і наслідків дії, узагальнення отриманого досвіду з метою формування висновків, а також розроблення плану дій на майбутнє, що сприяє глибшому усвідомленню професійної поведінки та вдосконаленню практики;

– модель 5 Rs (опис події або ситуації, емоційна та суб'єктивна реакція на неї, пов'язування досвіду з попередніми знаннями або власною практикою, аналіз причин, наслідків і концептуальних аспектів ситуації, переосмислення дій з метою покращення майбутньої професійної практики);

– 5-рівнева Рефлексивна рамка (опис події, емоційну відповідь, оцінку досвіду, аналіз ситуації та окреслення перспектив, що в сукупності сприяють розвитку критичного мислення, глибокої професійної рефлексії та усвідомленого вдосконалення педагогічної практики) тощо [6].

У межах окреслених рефлексивних моделей формуються не лише навички самоспостереження й аналітичного осмислення педагогічного досвіду, а й когнітивні механізми розпізнавання недоброчесних практик, що створює підґрунтя для протидії академічному плагіат. Водночас, саме критичне мислення дозволяє не лише виявляти порушення, а й запобігати їх появі через розвиток академічної культури.

Оскільки критичне мислення ґрунтується на здатності до об'єктивного аналізу, логічного мислення та етичного оцінювання, воно водночас виступає основою для формування культури аргументованого наукового діалогу, особливо в умовах онлайн-взаємодії, де надзвичайно важливо дотримуватися принципів логічності, толерантності до альтернативних поглядів, відкритості до обґрунтованої критики, а також розвивати навички риторики й академічної полеміки як складових сучасної науково-педагогічної комунікації. «Культура діалогічної взаємодії, як система цінностей, норм,

принципів і навичок співпраці, підкреслює важливість комунікації для створення комфортних умов для спільної діяльності…» [8], оскільки культура діалогу, в першу чергу, являє собою «… інтегративною особистісно-діяльнісною якістю, сформованість якої забезпечує переклад будь-якої ситуації спілкування на гуманістичний, творчий, смислопошуковий рівень; забезпечується сформованістю певного набору особистісних і діяльнісних характеристик; проявляється в особистісному і професійному досвіді; розвивається в рамках професійної освіти і професійної діяльності, виступає як важлива характеристика і необхідна умова професіоналізму в професіях класу «людина – людина» і «людина – група», визначає ефективність професійної діяльності фахівця і опосередковує його особистісно-професійний розвиток…» [4].

Враховуючи аспекти цифрової педагогічної етики, де критичне мислення допомагає визначити межі доцільного використання цифрових інструментів, уникати маніпулятивних технік впливу на здобувачів освіти, запобігати формалізації освітнього процесу. В умовах віддаленого навчання, гібридних курсів та освітніх платформ (наприклад, Moodle, Google Classroom, Coursera) критичне мислення стає запорукою педагогічної автономії, здатності викладача творчо адаптувати зміст, методи та форми взаємодії до контексту освітньої ситуації.

Загалом, критичне мислення функціонує як механізм саморегуляції та самоорганізації науково-педагогічної діяльності, що дозволяє формувати внутрішню логіку мислення, уникати автоматизму, сприяти академічній свободі та розвитку педагогічної відповідальності. У цьому контексті цифровізація розглядається як стимул до глибшого усвідомлення педагогічної місії, її філософських та соціокультурних основ.

Разом із тим, стрімка цифровізація освітнього середовища ставить перед науково-педагогічними працівниками низку нових викликів, пов'язаних із переосмисленням способів взаємодії, обробки інформації та забезпечення якості освітнього процесу. Динамічне цифрове середовище характеризується високою швидкістю циркуляції даних, фрагментарністю знань, домінуванням аудіо-, візуального контенту, що призводить до зменшення рефлексії, аналізу даних та аргументованого судження.

Однією з ключових загроз цифрового середовища є підміна наукової комунікації простим копіюванням інформації та використанням генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) без належної перевірки. Так, так званий «копіпаст» («… процес копіювання текстів або інших творів без належного цитування або посилань на автора оригіналу…» [3]) може створювати ілюзію, що дуже багато, швидко можеш зібрати безліч інформації, але при цьому вона не обробляється, не аналізується, тобто немає розуміння, що вона означає [12].

Беззастережне використання текстів, згенерованих ChatGPT, Claude або інших ШІ-систем призводять до занепаду творчої інтелектуальної діяльності, девальвації рефлексивного аналізу та нівелювання академічної доброчесності. З огляду на це критичне мислення виступає як здатність усвідомленого розмежування між допоміжним використанням цифрових інструментів та некритичним споживанням їхньої продукції замість мисленнєвої діяльності.

Іншим викликом є втрата міжособистісного академічного діалогу, особливо в умовах дистанційної або змішаної освіти. Оскільки діалог є не просто формою передачі інформації, а механізмом формування критичної самосвідомості, навичок аргументованої полеміки, здатності сприймати та інтегрувати альтернативні погляди.

Коли здобувач взаємодіє з викладачем або колегами через платформу без особистого контакту, відбувається скорочення кількості ситуацій живої інтелектуальної взаємодії, що ускладнює становлення рефлексивного мислення. «Діалогічні взаємини створюють простір спільного інтересу: локус взаємодії та особистісного взаємозбагачення, творчої синергії, у результаті чого людина зберігає власну самість і водночас стає інакшою, порівняно з тим, якою вона була «до діалогу» [2].

Відповідно, розвиток критичного мислення має супроводжуватись активним використанням дискусійних форматів у цифровому середовищі, як от: інтерактивних форумів, міні-дебатів, «живих» Zoom-семінарів, де не просто транслюється інформація, а здійснюється її інтерпретація, контроверсійне обговорення, ставиться проблема для обговорення та дискусії.

Цифрова трансформація сприяє масовому поширенню інформаційних маніпуляцій, зокрема в політичному, соціальному та науковому дискурсі. Сьогодні здобувач щоденно стикається з великою кількістю суперечливих повідомлень, відео, мемів, телеграм-повідомлень, які претендують «на істину». У інтенсивному інформаційному потоці знижається здатність до верифікації фактів, оцінки джерел, ідентифікації когнітивних викривлень. Критичне мислення є інструментом до подолання такої загрози, оскільки передбачає здатність аналізувати контекст повідомлення, розпізнавати логічні помилки, риторичні прийоми впливу, інтерпретувати джерела з огляду на їхню авторитетність, репрезентативність, політичну або комерційну заангажованість.

З огляду на проаналізовані виклики, розвиток критичного мислення має розглядатися як компонент сучасної цифрової педагогіки, що повинен бути системно інтегрований в освітній процес,

оскільки покликаний забезпечувати стійкість до когнітивних спотворень, зберігати логічну послідовність і концептуальну ясність.

Висновки. Критичне мислення в контексті науково-педагогічної діяльності в цифрову епоху виконує інтегративну функцію, оскільки поєднує когнітивні, етичні, методологічні та комунікативні компоненти діяльності викладача й дослідника. Воно слугує інструментом підвищення якості наукового знання, педагогічної рефлексії та гуманізації освіти в умовах цифрової трансформації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бржевська З., Киричок Р., Платоненко Р. Оцінка передумов формування методики достовірності інформації. *Електронне фахове наукове видання «Кібербезпека: освіта, наука, техніка»*, 2022. *3*(15), 164–174. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2022.15.164174.

2. Бурдейна І. Діалогічна взаємодія як передумова конституювання особистості: ретроспектива та перспектива. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2018. URL: https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7a38a530-710b-433a-8308-18993fd85433/content.

3. Гриценко М. Копіпаст: Що це таке, як уникнути та правові наслідки в Україні. News. 2 квітня 2025. URL: https://all-news.com.ua/kopipast-shcho-tse-take-iak-unyknuty-ta-pravovi-naslidky-v-ukraini/.

4. Джоган В. Культура діалогу як основана характеристика якості професійного спілкування майбутніх психологів. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті». 2017. URL: https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6222-kultura-dialohu-yak-osnovna-kharakterystyka-yakosti-profesiynoho-spilkuvannya-maybutnikh-psykholohiv.

5. Закон України Про наукову і науково-технічну діяльність. Документ 848-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.04.2025, підстава – 3791-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text.

6. Купчик Л., Крутько В. Рефлексивні практики у світлі забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних ЗВО. *Академічні візії.* 2024. Вип. 37. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/1521/1431/1454.

7. Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya.

8. Рашидова С., Є. Соляник Формування культури діалогічної взаємодії у студентів педагогічних спеціальностей як умова їхнього професіоналізму. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2024. 2 (109). URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/download/901/858/879.

9. Саух П. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього прцесу. *Неперерва професійна освіта.* 2021. № 2. URL: http://eprints.zu.edu.ua/42669/1/1.pdf.

10. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*. 2021. № 10–11. С. 8–9. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/.

11. Таможська І. Зміст поняття «науково-педагогічна діяльність» в контексті сучасної парадигми освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2021. № 2 (22). URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/2/6.pdf.

12. Що таке копіпаст: як копіпаст змінює наше сприйняття інформації? URL: https://qanapa.com/2025/05/01/shcho-take-kopipast-iak-kopypast-zminiuie-nashe-spryiniattia-informatsiyi.

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

TEACHING TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 37.02:159.9
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.8

Звєкова В.К.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Качуровська О.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

У статті розглядаються сучасні педагогічні технології, що застосовуються для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта передбачає забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, та врахування їхніх індивідуальних освітніх потреб. У межах дослідження проаналізовано теоретичні засади інклюзивної освіти, зокрема принципи рівності, доступності, індивідуалізації та партнерської взаємодії. Окрема увага приділяється класифікації педагогічних технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, їхній мотивації до навчання, розвитку життєвих компетентностей та соціальної інтеграції. Здійснено групування педагогічних технологій за такими критеріями, як: спрямованість на розвиток когнітивної сфери (наприклад, технології критичного мислення, проектні технології), використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), технології кооперативного навчання, а також адаптивні та корекційно-розвивальні технології, що враховують специфіку порушень розвитку в дітей з ООП. Обґрунтовано важливість міждисциплінарної співпраці фахівців – педагогів, асистентів учителя, логопедів, психологів, соціальних працівників – у створенні ефективного інклюзивного середовища. Акцентовано на ролі ІКТ у забезпеченні доступу до навчальних матеріалів, організації диференційованого підходу, а також у створенні умов для самореалізації дитини з ООП.

У статті запропоновано модель інтеграції педагогічних технологій в інклюзивній практиці, яка базується на принципах гнучкості, адаптивності та орієнтації на сильні сторони дитини. Окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема в напрямі розробки інноваційних методик, підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі та підвищення рівня технологічної компетентності освітян.

Ключові слова: *інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами; педагогічні технології; диференційоване навчання; інформаційно-комунікаційні технології; соціалізація; індивідуалізація; освітнє середовище.*

The article explores modern pedagogical technologies used in the education of children with special educational needs (SEN) in an inclusive educational environment. Inclusive education aims to ensure equal access to quality learning for all children, regardless of their psychophysical characteristics, while taking into account their individual educational needs.

The study analyzes the theoretical foundations of inclusive education, particularly the principles of equality, accessibility, individualization, and collaborative interaction. Special attention is given to the classification of pedagogical technologies that enhance students' cognitive engagement, motivation to learn, development of life competencies, and social integration.

Pedagogical technologies are categorized according to several criteria: their focus on the development of cognitive skills (e.g., critical thinking technologies, project-based learning), the use of information and communication technologies (ICT), cooperative learning technologies, as well as adaptive and corrective-developmental technologies that address the specific developmental disorders of children with SEN.

The article substantiates the importance of interdisciplinary collaboration among professionals-teachers, teacher assistants, speech therapists, psychologists, and social workers-in creating an effective inclusive environment. It emphasizes the role of ICT in providing access to educational materials, enabling differentiated approaches, and creating conditions for the self-realization of children with SEN.

The article proposes a model for integrating pedagogical technologies into inclusive practice, based on the principles of flexibility, adaptability, and a strengths-based approach to each child. It also outlines prospects for further research, particularly in the development of innovative methods, teacher training for inclusive education, and the enhancement of educators' technological competence.

Key words: *inclusive education; children with special educational needs; pedagogical technologies; differentiated instruction; information and communication technologies; socialization; individualization; educational environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Протягом останніх десятиліть в Україні відбулися суттєві зрушення у впровадженні інклюзивної освіти, що підтверджується низкою державних нормативних актів: Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про охорону дитинства», Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні, постановами Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України тощо. Основними завданнями реалізації цих нормативно-правових актів у сфері інклюзії є: забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей, які потребують додаткової підтримки; розширення мережі інклюзивних навчальних закладів; впровадження деінституціалізації, індивідуального та диференційованого підходів в освітньому процесі; формування команд психолого-педагогічного супроводу для дітей з особливими освітніми потребами в навчальному середовищі та вирішення інших завдань, які сприятимуть позитивним змінам на всіх рівнях освіти.

Сучасна система освіти України активно трансформується в напрямі впровадження інклюзивного підходу, який передбачає створення

рівних можливостей для навчання всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Інклюзивна освіта стала не лише актуальним викликом часу, а й важливою складовою гуманізації навчально-виховного процесу. З огляду на це, значної уваги набуває питання ефективного використання освітніх технологій, що здатні забезпечити успішну адаптацію, розвиток та навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах загальноосвітнього середовища.

Застосування сучасних технологій навчання в інклюзивному просторі вимагає від педагогів не лише високого рівня професійної компетентності, а й здатності гнучко добирати методи, форми й засоби навчання, зважаючи на індивідуальні можливості кожної дитини. Саме технологічний підхід до організації навчального процесу дає змогу реалізувати принципи індивідуалізації, диференціації, доступності та партнерства в освіті.

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження педагогічних технологій, які сприяють підвищенню ефективності навчання дітей з ООП, їхній соціалізації та гармонійному розвитку в інклюзивному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами привертає увагу багатьох науковців, педагогів і практиків. Значний внесок у дослідження теоретичних і практичних аспектів інклюзивної освіти зробили такі вітчизняні вчені, як А. Колупаєва, В. Бондар, О. Таранченко, М. Сварник, Т. Сака, Л. Шевчук, Ю. Богинська, О. Будник та інші. У їхніх працях аналізуються питання нормативно-правового забезпечення інклюзії, педагогічної взаємодії, підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі, а також психолого-педагогічні умови розвитку дітей з ООП.

Окремі аспекти технологій навчання дітей з порушеннями розвитку досліджуються в роботах Блеч Г., Колупаєва А. А., Таранченко О.М. та інші де висвітлюється значення індивідуалізованих освітніх траєкторій, диференційованого підходу, адаптації навчального контенту, впровадження інтерактивних і цифрових технологій. Також увага приділяється впливу освітнього середовища на соціалізацію й успішність таких дітей [1; 7].

Попри значну кількість наукових праць, ряд питань залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, бракує ґрунтовного аналізу та систематизації саме педагогічних технологій, ефективних у контексті конкретних нозологій та вікових категорій дітей з ООП. Також потребує подальшого вивчення практична реалізація технологій навчання в умовах сучасного інклюзивного закладу освіти, з урахуванням реальних можливостей педагогів, наявних ресурсів та підтримки з боку фахівців команди психолого-педагогічного супроводу [5].

Таким чином, незважаючи на зростаючу увагу наукової спільноти до проблеми інклюзивної освіти, питання ефективного застосування навчальних технологій в інклюзивному середовищі потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичної апробації, що і зумовлює актуальність цього дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених інклюзивній освіті, низка важливих аспектів досі залишається недостатньо вивченою. Передусім, це стосується практичного впровадження педагогічних технологій у різних типах інклюзивних закладів освіти з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дітей різних нозологічних груп.

Залишається відкритим питання узагальнення й класифікації ефективних навчальних технологій, адаптованих до умов інклюзивного середовища, а також вивчення їх впливу на навчальну мотивацію, пізнавальну активність і рівень сформованості ключових компетентностей у дітей з ООП.

Недостатньо дослідженим є також механізм інтеграції цих технологій у щоденну освітню практику вчителя, з урахуванням обмежених матеріально-технічних ресурсів, недостатньої готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі та потреби в міждисциплінарній взаємодії з фахівцями команди супроводу.

Таким чином, потребують подальшого опрацювання такі невирішені аспекти:

– визначення критеріїв ефективності педагогічних технологій в інклюзивному навчанні;

– адаптація технологій до конкретних освітніх потреб різних категорій дітей з ООП;

– практичні моделі впровадження таких технологій у діяльність інклюзивних класів;

– професійна підготовка педагогів до використання сучасних технологій в умовах інклюзії.

Саме ці напрямки стали об’єктом уваги в даному дослідженні та визначають його наукову новизну і практичну значущість.

Метою статті *«Технології навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі»* є розкриття ефективних педагогічних технологій, які сприяють забезпеченню якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, а також обґрунтування методичних підходів до організації інклюзивного навчального процесу, що відповідає принципам доступності, індивідуалізації та соціалізації в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Важливе значення у роботі з дітьми, які потребують додаткової освітньої підтримки, мають інноваційні технології. У нашому дослідженні

технології інклюзивної освіти розглядаються як складові частини цілісної педагогічної системи, а їх класифікація базується на підході, запропонованому М. Порошенко [10]. У процесі дослідження було здійснено аналіз та класифікацію педагогічних технологій, що застосовуються в інклюзивному навчанні, з урахуванням освітніх потреб дітей з різними формами порушень розвитку. Умовно ці технології можна поділити на три основні групи:

Технології диференційованого та індивідуалізованого навчання, які передбачають адаптацію змісту, форм і темпу навчального процесу до можливостей дитини. До них належать: індивідуальні навчальні плани, використання диференційованих завдань, адаптація навчальних матеріалів, а також застосування формувального оцінювання.

Ми підтримуємо думку Будник О. В., що технології індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній освіті повинні сприяти розвитку та саморозвитку особистості учня. Особливо великий потенціал для їх впровадження існує у початковій школі завдяки використанню методик Марії Монтессорі, вальдорфської педагогіки, рівневої диференціації, а також ігрових, інтерактивних, модульно-розвивальних, проблемних і дистанційних технологій навчання [3].

Інтерактивні технології навчання, що орієнтовані на активну взаємодію учасників освітнього процесу. Серед них — технології кооперативного навчання (робота в парах, малих групах), метод проєктів, рольові та ситуаційні ігри, які сприяють розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та соціалізації.

О. Таранченко та Ю. Найда пропонують використовувати різноманітні підходи до адаптації навчального процесу на рівні матеріалів, ресурсів та методів навчання, що дозволяють врахувати індивідуальні особливості учнів з особливими освітніми потребами. Зокрема, вони наголошують на необхідності модифікації навчальних матеріалів для кращої доступності (наприклад, використання спрощених текстів, наочних посібників, мультимедійних ресурсів), забезпеченні додаткових педагогічних та технічних засобів підтримки (комп'ютерні програми, спеціальні пристрої), а також впровадженні різних методів навчання, які включають диференційований підхід, інтерактивні та ігрові технології, проблемно-пошукові методи, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та соціалізації учнів. Такі варіанти адаптації допомагають створити максимально сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу, розвитку ключових компетентностей та формування позитивної мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами [4; 7].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які є потужним інструментом підтримки навчального процесу дітей з ООП. До таких технологій належать використання електронних освітніх ресурсів, мультимедійних презентацій, спеціалізованого програмного забезпечення для корекційної роботи, мобільних застосунків для розвитку мовлення, уваги, пам'яті тощо. В Україні впровадження інформаційних технологій у сфері інклюзивної освіти активно підтримують науковці й практики, такі як А.Колупаєва, Ю. Найда, О. Таранченко, які адаптують світові напрацювання до національного освітнього контексту. Таким чином, інформаційні технології в освіті виникли як результат поєднання педагогічних і технічних ідей багатьох дослідників і стали невід'ємною частиною сучасної інклюзивної освіти, забезпечуючи доступність і якість навчання для дітей з особливими освітніми потребами [4; 7; 13].

На основі аналізу практичного досвіду роботи інклюзивних закладів освіти було визначено основні умови ефективного впровадження технологій навчання:

– створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує фізичну, емоційну та соціальну доступність;

– міждисциплінарна взаємодія фахівців: вчителя, асистента, логопеда, психолога, дефектолога;

– постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо застосування інклюзивних технологій;

– налагодження партнерської співпраці з батьками дітей з ООП.

– У результаті дослідження було розроблено узагальнену модель використання педагогічних технологій в інклюзивному навчанні, яка враховує:

– тип особливих освітніх потреб;

– мету та зміст навчання;

– форми організації навчального процесу;

– необхідні ресурси (людські, матеріальні, інформаційні).

Застосування цієї моделі в практиці дає змогу забезпечити не лише академічну успішність, а й розвиток життєвих компетентностей учнів з ООП. Аналіз результатів апробації в окремих закладах освіти показав підвищення рівня навчальної мотивації, покращення взаємодії дітей з однолітками та формування позитивної самооцінки [8].

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність поєднання диференційованих, інтерактивних та цифрових технологій навчання в контексті інклюзивної освіти за умови дотримання принципів доступності, індивідуалізації та міжпрофесійного підходу.

Висновки. Проведене дослідження дозволило узагальнити та систематизувати сучасні педагогічні технології, ефективні для навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному

середовищі. Визначено, що найрезультативнішими є ті технології, які поєднують принципи індивідуалізації, активної взаємодії та використання цифрових ресурсів.

Науково обґрунтовано доцільність упровадження диференційованого підходу, інтерактивних методів і ІКТ у щоденну освітню практику педагогів, що працюють з дітьми з ООП. Практичні результати свідчать про позитивну динаміку у навчальній мотивації, соціальній адаптації та загальному розвитку таких учнів за умови цілеспрямованого й професійного застосування зазначених технологій.

Поглиблений аналіз усіх аспектів досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що система інклюзивної освіти є складним і багатогранним процесом, який потребує від суспільства терпіння, усвідомлення її важливості та спільних зусиль. Впровадження такої системи сприяє реалізації права дітей на освіту та підвищенню загального соціального рівня країни.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти буде ефективним за умови застосування технологій, спрямованих на індивідуалізацію освітнього процесу, організацію спільного навчання в інклюзивних класах, подолання навчальних і поведінкових труднощів, а також адаптацію освітнього середовища [6, с.46].

Разом із тим, аналіз сучасної освітньої практики виявив низку проблемних аспектів, зокрема недостатню підготовку педагогів до використання технологій інклюзивного навчання, обмеженість матеріально-технічної бази окремих закладів освіти, а також потребу в розширенні міждисциплінарної співпраці.

Перспективними напрямами подальших досліджень є:

– розробка методичних рекомендацій щодо використання конкретних технологій для окремих нозологічних груп дітей;

– створення цифрових освітніх продуктів, адаптованих до потреб дітей з ООП;

– розробка моделей професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів в умовах інклюзії;

– вивчення впливу новітніх технологій (зокрема, штучного інтелекту, доповненої реальності) на ефективність навчання в інклюзивному середовищі.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність системного, науково обґрунтованого підходу до впровадження педагогічних технологій у практику інклюзивної освіти з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блеч Г. Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16, т. 1. С. 44-60.

2. Богинська Ю. В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ: Видавництво «Освіта», 2018. 256 с.

3. Будник О. В. Педагогічні технології в інклюзивній освіті. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 184 с.

4. Гармаш О. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Видавництво «Педагогічна думка», 2019. 198 с.

5. Дмитренко К. І. Методика інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах. Харків: ХДУ, 2018. 174 с.

6. Колупаєва А. М. Диференційований підхід в інклюзивній освіті. *Педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 45-52.

7. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

8. Мацько Н. М. Інноваційні підходи у навчанні дітей з особливими потребами. *Вісник педагогіки*. 2020. № 5. С. 38-46.

9. Найда Ю. М. Використання ІКТ в інклюзивному навчанні. *Освіта і розвиток*. 2021. № 7. С. 23–31.

10. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ Цигипало; М-во освіти і науки України, 2010. 432 с.

11. Сака Т. Педагогічні інновації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Київ: Видавництво «Наука і освіта», 2022. 160 с.

12. Таланчук П. І. Формування соціальних компетентностей у дітей з ООП. Львів: ЛНУ, 2021. 152 с.

13. Таранченко О. І. Сучасні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Харків: ХНПУ, 2020. 210 с.

14. Шевців З. В. Теоретичні основи інклюзивної освіти. Київ: Видавництво «Либідь», 2017. 224 с.

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FROM THE PROSPECTIVE OF A PERSON-ORIENTED APPROACH

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

УДК 37.01.09
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.9

Ivasiuk O.V.,
Candidate of Philological Sciences,
Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Doronkina N.Ye.,
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Sytailo N.M.,
Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

This article is devoted to personality-oriented learning as a leading educational technology in the context of the global transformation of higher education, including Ukraine. The purpose of the article is to study the features and substantiate the importance of personality-oriented learning as a leading educational technology in educational institutions. In the context of the globalization of society and the growing demands for flexibility, autonomy, and critical thinking of students, a person-oriented approach appears as a key tool for shaping the subjectivity of education seekers. Modern pedagogical technologies that apply this approach are analysed, including problem-based learning, modular-interactive learning, heuristic learning, portfolio technologies, the use of information and communication technologies, and distance learning. Special attention is paid to the role of the teacher as a facilitator of the educational process, consultant and organizer of students' cognitive activity. It is shown that the effectiveness of personally oriented learning depends on the organization of the educational environment, the combination of individual, group and mass forms of interaction, the creation of educational and methodological support that takes into account the principles of subjectivity and didactic flexibility. The insufficiently researched aspects of the topic are highlighted: the combination of individual and collective learning, the evaluation of the results of a personally oriented approach, as well as pedagogical support in large academic groups. The article outlines the prospects for further research related to the development of adaptive learning technologies using artificial intelligence, digital personalization tools, and the training of teachers to implement these approaches. It has been proven that personally oriented learning contributes to the development of independence, self-learning, creativity and key competencies of a modern specialist and should be implemented as a strategic basis for the modernization of higher education. The article is addressed to scientists, teachers of higher education institutions, postgraduate students who study the issues of pedagogical technologies.

Key words: *personality-oriented approach, higher education, educational technology, student autonomy, critical thinking, teacher as facilitator, student subjectivity.*

Дана стаття присвячена особистісно орієнтованому підходу у навчанні як провідної освітньої технології в умовах трансформації вищої освіти у цілому світі і Україні. Метою статті є дослідження особливостей і обґрунтування важливості такого підходу навчання як провідної освітньої технології у навчальних закладах. У контексті глобалізації суспільства та зростаючих вимог до гнучкості, автономності й критичного мислення студентів, особистісно орієнтований підхід постає як ключовий інструмент формування суб'єктності здобувачів освіти. У статті проаналізовано сучасні педагогічні технології, які реалізують цей підхід: модульно-інтерактивне, евристичне навчання, технології портфоліо. Окрема увага приділяється ролі викладача як фасилітатора навчального процесу, консультанта та організатора пізнавальної діяльності студентів. У статті показано, що ефективність особистісно орієнтованого навчання залежить від організації освітнього середовища, поєднання індивідуальних, групових та масових форм взаємодії, створення навчально-методичного забезпечення, що враховує принципи суб'єктності та дидактичної гнучкості. Зазначено недостатньо досліджені аспекти теми такі як поєднання індивідуального та колективного навчання, оцінювання результатів особистісно орієнтованого підходу і педагогічна підтримка в умовах великих академічних груп. Стаття окреслює перспективи подальших досліджень, пов'язаних з розробкою адаптивних технологій навчання з використанням штучного інтелекту, цифрових інструментів персоналізації та підготовки педагогів до впровадження зазначених підходів. Доведено, що особистісно орієнтоване навчання сприяє розвитку самостійності, самонавчання, творчості й ключових компетентностей сучасного фахівця та має бути впроваджене як стратегічна основа модернізації вищої освіти. Стаття адресована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, які досліджують проблематику педагогічних технологій.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, вища освіта, освітні технології, автономність студента, критичне мислення, викладач як фасилітатор, суб'єктність студента.*

Problem statement. In modern society, education plays an important role in the formation and development of personality. The development of innovative technologies and the transition to a digital society necessitate the search for new pedagogical technologies and methods that would help improve the learning process and create effective conditions for students. Modernization of education in modern Ukraine is a national task. Modernization of education should be based not only on organizational innovations, but also on changes in the content, technologies of training students, which will facilitate the transition of modern society to a global information society. The ongoing socio-economic changes associated with the processes of modernization, integration, humanization, implementation and use of innovations are reflected in education.

The new paradigm of education, which places the development of the learner's personality at the center of the educational pyramid, is aimed at new learning technologies. Traditional teaching methods are more conducive to the acquisition of factual material,

the acquisition of knowledge in a familiar situation. However, the modern world puts forward very specific requirements such as the ability to flexibly adapt to changing life situations, independently acquire the knowledge he needs, skillfully apply it in practice to solve various emerging problems; think critically; work competently with information; be sociable, contactable in various social groups. In the new paradigm of education, the teacher acts more as an organizer of independent active cognitive activity of the student, a competent consultant and assistant. This role is much more complex than in traditional education and requires a higher level of professional and pedagogical culture from the teacher.

Analysis of recent research and publications. Particular attention is paid to the works of Ukrainian researchers who consider the theoretical foundations and practical implementation of personally oriented and student-centered learning in higher education. Thus, O.V. Horbatyuk emphasizes the need for humanization of the educational process and transition to a model in which the student is an active subject of learning [1, p. 253]. I.K. Mardarova focuses on the potential of digital technologies for individualizing learning and developing student autonomy [2, p. 40]. In turn, L.A. Mashkina focuses on the philosophical and psychological foundations of personally oriented education, emphasizing the uniqueness of each individual [3, p. 536]. L.I. Nechyporuk considers specific pedagogical technologies, in particular project-based learning, interactive methods and a modular rating system, which contribute to the effective implementation of a personally oriented approach in higher education [5, p. 27]. G. Poberezka presents coaching as a modern pedagogical technology that meets the principles of student-centered learning and promotes self-reflection, responsibility, and personal growth of students [6, p. 102].

At the same time, despite significant attention to the theoretical foundations and individual aspects of the practical implementation of personality-oriented learning, some important areas remain insufficiently developed. In particular, the issues of systematically combining individual and collective learning formats, optimizing models of personal support for students in large academic groups, as well as tools for evaluating the results of a personally-oriented approach, require further study.

The purpose of the article is to substantiate the significance of personally oriented learning as a leading educational technology in higher education, to analyze modern pedagogical technologies that implement this approach, and also to determine the conditions, means and methods that contribute to the formation of the student's subjectivity, the development of his independence, the ability for self-learning and self-realization in an innovative educational environment.

Presentation of the main material. Among the learning technologies used in higher education institutions, the following should be highlighted: differentiated learning, distance learning, credit-module-rating technology, information technology for learning, personally oriented learning, problem-based learning technology, learning technology based on the lateral thinking method, and game technologies. Personality-oriented learning is a relevant educational technology that, in the modern development of education, subordinates all other technological developments in pedagogy to its principles. It is aimed at self-determination, self-disclosure and self-realization of students' personalities and is designed to "form in them a culture of life activity that allows them to productively build their lives."

Personally-oriented learning is based on the organization of interaction between the teacher and the student, when optimal conditions are created for the development of students' abilities for self-education and self-realization. Assuming that the center of learning should be the student as a person with his own motives, goals, unique psychological characteristics, etc. The computer allows you to organize the learning process according to the scheme "student-learning environment-teacher" in order to achieve effective pedagogical results. Due to its ability to process a large amount of information, it activates the cognitive and creative abilities of students. Computer technologies are actively used in the process of solving educational problems by students.

The simplest link that makes up the personally-oriented technology is the personally oriented-pedagogical situation. This is an educational situation, in which the student must find his own way to solve it. This is achieved by: a) selecting questions and tasks to actualize subjective experience, developing a personal attitude to information; b) transformation of the content and structure of a lecture or seminar, which ensures the assimilation of educational material on an activity-based basis: by comparing, establishing inter-conceptual connections, forming cognitive and activity skills and generalized methods of perceiving, reproducing, constructing, and evaluating the text (context); c) the optimal combination of collective, pair-group and individual student activity.

The combination of these methodological approaches ensures the real participation of the student in the educational process. Among the technologies of personal development training, there are those that have been known for a long time, and those that are just beginning to be implemented in the practice of training specialists in universities. Thus, developmental learning technologies serve as the basis for building and implementing a personally oriented approach to students' cognitive activity. Their main goal is to form a subject of learning – a person who teaches himself. However, a significant drawback of

developmental technologies is their overly emphasized focus on the development of abstract thinking and work with concepts and terms, and insufficient attention to the formation of life value orientations and emotional development of the individual.

Among the pedagogical technologies that affect the subjective experience of students, the technology of heuristic learning should be considered. For its implementation, such organizational and pedagogical conditions are necessary as: selection of tasks relevant to students; adaptation to different areas of knowledge; construction of an optimal educational environment for problem-based learning: creation of didactic manuals; personal approach, competence and skill of the teacher, capable of actualizing the student's cognitive activity. In the process of implementing the technology of problem-based learning, the student's value orientations and the structure of his beliefs are taken into account, on the basis of which the "internal model of the world" is formed – at the same time, the processes of teaching and learning are mutually consistent with the mechanism of cognition, the peculiarities of the individual's thinking and behavioral strategies.

Among innovative learning technologies, the technology of modular interactive learning stands out, which is a process of personally motivated, cognitive activity of students during the educational process, built on the basis of dialogic communication. Modular interactive technology is based on the idea of a reproducible educational cycle, the content of which includes: a general statement of the learning goal; a transition from a general formulation of the goal to its specification; a diagnostic assessment of the level of students' awareness; a set of training procedures (at this stage, training correction should take place using operational feedback); evaluation of the result. The training module consists of three structural parts: introductory, dialogic and final.

A feature of designing a training module is the system of teacher training, in particular, preliminary work: identifying mandatory knowledge, skills and abilities, the acquisition of which is determined by the course program; tasks of simple and medium complexity are developed based on the content of the educational material, and tasks of an advanced level are applied with elements of research training. Each student has the right to choose a task of any level of difficulty.

In the dialogical part, the cognitive process is based mainly on the interaction of students, united in minigroups (4–7 people). The teacher is a stimulator, consultant and organizer of the cognitive process of students. The dialogical part of the educational module has another feature: The use of active and game-based learning allows students to work with the educational material of a particular module from 10 to 20 times. Repeated return to the educational material – from simple to complex, from reproductive tasks to tasks of a creative nature, to elements of research activity– provides an opportunity to develop abilities, memory, thinking, attention, oral and written speech. In the final part of the educational module, students are offered, depending on the specifics of the subject, the following forms of knowledge control: test tasks, test paper, etc. Research tasks are taken into account separately. They can be presented in the form of a report, message, an abstract and used in speeches at scientific conferences, competitions, etc. The use of a portfolio as a personally-oriented pedagogical technology is relatively new in educational institutions of Ukraine, although it is actively implemented in the educational process of higher education abroad. A portfolio is a detailed report of a student and, in its essence, is authorial, personally oriented, since it contains elements of self-realization, shows the personal growth of the student, demonstrates his functional literacy not only in a certain educational field, but also in the ability to successfully integrate into the culture of a certain era, understanding, feeling his place in it. It should be noted that during the work of students, the teacher advises students on various issues, coordinates and controls the entire process.

The use of computer technologies in working with students allows us to significantly expand the possibilities of presenting educational information, increase student motivation, and effectively control student activities, which contributes to the formation of students' reflection on their own activities and allows them to clearly present the results of their work. The use of computer technologies as a means of organizing personally-oriented learning greatly increases the effectiveness of the educational process and ensures the active involvement of students in the educational process, taking into account their personal needs. This leads to the development of self-study abilities, the ability to create their own methodological developments, present and defend them, which is a necessary condition for the further intellectual development of students [4, p. 377].

The best implementation of personality-oriented learning in higher education institutions is a reasonable combination of mass, group and individual forms of learning. An important role is assigned to dialogic lectures, discussions, special trainings, games, training seminars, solving problem situations, etc. The effectiveness of personally oriented education largely depends on its properly structured content, special attention should be paid to stimulating the student's self-worth, the possibility of self-development and self-expression. A special role is given to pedagogical communication between the subjects of the educational process (teachers and students). It creates conditions for the development of educational and professional motivation, gives learning a cooperative nature, and ensures the achievement of the goals and objectives of learning.

It is also necessary to remember during implementation about compliance with didactic conditions in the context of personally oriented learning, namely the didactic readiness of students and teachers. Another important condition is the development and provision of personally oriented didactic support. Didactic materials should implement the principle of subjectivity of learning and, taken together, form a system of educational and methodological support for the academic discipline. The development and use in the pedagogical process of a personally oriented system of educational and methodological support of academic disciplines allows creating conditions for effective management of students' cognitive educational activities, development of activity, independence, that is, student subjectivity. It is this didactic provision of academic disciplines that gives students the opportunity to choose tasks and methods of educational activity, not only in the process of acquiring knowledge, but also in the process of consolidating knowledge, skills, and developed abilities.

Conclusions. Personally-oriented learning is a key educational technology that meets modern requirements for training competitive, independent, and creative specialists. Its effective implementation is possible under the conditions of comprehensive use of innovative pedagogical technologies, optimal combination of individual, group and mass forms of learning, active use of computer tools and ensuring didactic readiness of all participants in the educational process. Of particular importance is the creation of a favorable educational environment that will promote self-development, self-learning, and self-realization of the student as an active subject of learning.

Prospects for further research include a deeper study of the effectiveness of a person-centered approach in the context of globalization of education, the development of tools for diagnosing individual educational needs of applicants, and the creation of methods for training teachers to apply this approach in various fields and levels of education.

REFERENCES:

1. Горбатюк, О. В. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2014. № 20. С. 252–253.

2. Мардарова, І. К. Особистісно-орієнтоване навчання студентів засобами комп'ютерних технологій. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. № 9. С. 40–42.

3. Машкіна Л. А. Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. № 28. С. 535–540.

4. Михайліченко, М.В., Рудик, Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. – К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

5. Нечипорук, Л. І. Особистісно орієнтовані педагогічні технології в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2012. № 5. С. 26–30.

6. Поберезська, Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*, № 4(58), 2017.С. 99–107.

ВИКОРИСТАННЯ STEM-ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

USING STEM EDUCATION IN PREPARING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

УДК 378.091.33:159.95]:373.3
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.10

Коваленко К.М.,
асистент кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Правова Н.В.,
асистент кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

У статті висвітлено актуальні питання впровадження STEM-освіти у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано сутність STEM-підходу як міждисциплінарної освітньої парадигми, що поєднує знання з математики, природничих наук, технологій та інженерії, а також його потенціал для розвитку ключових компетентностей молодших школярів. Визначено основні рівні розвитку STEM-освіти (початковий, базовий, профільний, вищий/професійний) та їх роль у формуванні когнітивних, практичних і дослідницьких умінь. Зосереджено увагу на важливості підготовки педагогів, здатних упроваджувати методики STEM-навчання, адаптовані до вікових особливостей здобувачів освіти. Обґрунтовано напрями модернізації освітніх програм у закладах вищої освіти шляхом інтеграції фахових та методичних компонентів, розвитку проєктної та дослідницької діяльності, створення умов для професійного зростання студентів через участь у STEM-ініціативах, практиках, освітніх хабах.

Підкреслено необхідність формування педагогічної готовності до впровадження STEM-освіти як передумови підвищення якості сучасної початкової освіти та розвитку особистості молодших школярів. Окреслено потребу у забезпеченні системного підходу в підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах інноваційного освітнього середовища, де STEM-компоненти виступають важливим засобом формування критичного мислення, креативності, дослідницьких умінь та навичок командної роботи. Наголошено на необхідності наукового обґрунтування та практичного впровадження STEM-орієнтованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Додатково проаналізовано виклики, пов'язані з недостатнім рівнем готовності здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до реалізації міждисциплінарного навчання, а також виокремлено необхідність оновлення навчально-методичного забезпечення. Зазначено, що ефективність STEM-освіти значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя, його здатності поєднувати педагогічні інновації з традиційними підходами, орієнтуючись на інтереси та потреби учнів початкової школи.

Ключові слова: *STEM-освіта, професійна підготовка, ключові компетентності, початкова школа, здобувачі вищої освіти, молодші школярі.*

The article highlights the current challenges and prospects of integrating STEM education into the professional training of future primary school teachers. STEM education is analyzed as a contemporary interdisciplinary educational paradigm that synthesizes knowledge from science, technology, engineering, and mathematics to foster the development of essential competencies among young learners. It is emphasized that this approach goes beyond content acquisition, aiming to nurture critical thinking, creativity, research abilities, and collaboration skills from an early age. The authors identify four key levels of STEM education implementation (introductory, basic, specialized, and advanced/professional) and describe their sequential role in developing cognitive, practical, and research skills in pupils. The article draws particular attention to the need for preparing educators capable of delivering STEM-oriented content in a way that is methodologically sound and developmentally appropriate for younger students. This involves not only subject-matter expertise but also the capacity to integrate innovative teaching strategies and digital tools into the learning process.

Furthermore, the article justifies the directions for modernizing higher education curricula by integrating professional and methodological components, enhancing project-based and inquiry-based learning activities, and creating opportunities for students to engage in STEM-focused initiatives such as educational hubs, workshops, and practicums. The significance of pedagogical readiness for implementing STEM education is underscored as a prerequisite for achieving high-quality, competency-based primary education that meets the needs of a knowledge-based society.

In addition, the authors explore the current barriers to effective STEM integration, such as the insufficient level of preparedness among education majors to apply interdisciplinary methods, as well as the lack of up-to-date instructional resources and methodological support. The paper argues that a comprehensive and systematic approach to STEM training in teacher education is essential for shaping reflective practitioners who can balance traditional pedagogical values with the demands of an innovative learning environment. The presence of an integrated teaching philosophy that connects knowledge, values, and practical skills is highlighted as a key condition for developing a professional identity aligned with contemporary educational standards.

Key words: *STEM education, professional training, key competencies, primary school, higher education students, young learners.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах розвитку суспільства науково-технічний прогрес став одним із ключових чинників формування конкурентоспроможної особистості. Освіта, зокрема початкова, виконує роль фундаменту, на якому здійснюється підготовка майбутніх поколінь до життя в інформаційному та технологічно насиченому світі. Одним із ефективних інструментів модернізації освітнього процесу є STEM-освіта, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering) та математику (Mathematics).

STEM-освіта є сучасним педагогічним підходом, що спрямований на формування у здобувачів освіти системного наукового світогляду та ключових компетентностей, необхідних для ефективного розв'язання міждисциплінарних задач у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Вона стимулює розвиток критичного мислення, креативності, інноваційного підходу та здатності до адаптації у динамічному інформаційному середовищі. Особливе значення впровадження STEM-освіти має у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, оскільки вона формує у них педагогічні компетентності для організації інтегрованого освітнього процесу, спрямованого на розвиток природничо-математичного потенціалу здобувачів освіти та формування їх стійкого інтересу до відповідних галузей знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що STEM-освіта вже тривалий час є предметом досліджень як у контексті загальної середньої, так і вищої педагогічної освіти. Питання реалізації STEM-підходу в закладах загальної середньої освіти розглядаються у працях Н. Морзе, О. Співаковського, С. Ковалевської, Т. Засєкіної, які акцентують увагу на міждисциплінарності, розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок здобувачів освіти. У свою чергу, впровадження STEM-освіти в систему підготовки майбутніх учителів досліджували Н. Балик, І. Білоусова, Я. Василенко, О. Гуржій, О. Локшина, О. Коваленко, С. Куликовський, І. Тименко, О. Урсол, Л. Шелестова, В. Ягупов. Дослідники наголошують на важливості оновлення змісту професійної підготовки, розробки спеціальних освітніх компонентів, організації міжпредметного освітнього середовища, а також впровадження цифрових технологій у навчально-науковий процес майбутніх учителів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інтеграція STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти поступово набуває системного характеру, що підтверджується оновленням освітніх програм, запровадженням міжпредметних компонентів та впровадженням дослідницько-орієнтованих підходів. Водночас, питання використання STEM-освіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ще недостатньо розкрито в сучасному освітньому дискурсі. Попри наявність окремих наукових досліджень, що висвітлюють потенціал STEM-компетентностей у діяльності педагога, аналіз освітніх програм педагогічних спеціальностей засвідчує, що STEM-підхід або не представлений взагалі, або представлений фрагментарно (модулі, факультативи чи самостійне опрацювання). Також бракує чітких методичних орієнтирів щодо формування у здобувачів вищої освіти інтегрованих умінь, необхідних для реалізації STEM-навчання в умовах початкової школи. Цей виклик набуває особливої ваги в контексті впровадження Державного стандарту початкової освіти, орієнтованого на компетентнісний підхід, що, в свою чергу, вимагає перегляду змістового наповнення фахової підготовки педагогів. Отже, актуальним постає завдання теоретичного обґрунтування й практичної реалізації STEM-орієнтованої моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у закладі вищої освіти.

Мета статті – висвітлити необхідність і важливість системного впровадження STEM-орієнтованого змісту в освітні програми спеціальності А3 «Початкова освіта» закладів вищої освіти, що сприятиме розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до реалізації міждисциплінарних підходів у навчанні в умовах інноваційного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. STEM (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics) – природничі науки, технології, інженерія та математика. Акронім STEM вживається для позначення популярного напряму в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics) [4]. STEM-освіта для глобального лідерства, яка покликана формувати особливий «підхід до світу, критичний спосіб мислення, дослідження і взаємодію зі світом, який необхідний на шляху змін, бо успіх у сучасному світі визначається не тільки тим, в чому ви обізнані, але й тим, що ви можете зробити, з тим, в чому ви обізнані» [5, с. 18]. Ю. Новгородська зазначає, що STEM-освіта – це система освіти, яка передбачає вивчення ряду дисциплін науково-технічного циклу, залучення дітей в процесі навчання до дослідницької та інженерно-конструкторської діяльності [2, с. 44].

STEM-освіта передбачає послідовний розвиток ключових компетентностей та практичних умінь через чітко визначені рівні [4], які забезпечують поступове поглиблення знань та навичок.

1. Початковий рівень орієнтований на формування допитливості, мотивації до пізнання і перших навичок дослідницької діяльності. Для молодших школярів це реалізується через конструювання простих моделей, науково-технічні експерименти та творчі завдання, що сприяють розвитку інтересу до природничо-технічних дисциплін.

2. Базовий рівень спрямований на закріплення стійкого інтересу до природничо-математичних предметів, освоєння технологічної грамотності та розвиток компетентностей у проєктній діяльності й винахідництві. На цьому етапі здобувачі освіти набувають здатності самостійно розв'язувати практичні задачі, що створює підґрунтя для подальшого глибшого вивчення STEM-напрямів.

3. Профільний рівень передбачає поглиблене засвоєння системи STEM-знань, а також реалізацію науково-дослідницьких та інноваційних проєктів.

4. Вищий/професійний рівень орієнтований на підготовку кваліфікованих фахівців. На цьому етапі відбувається формування умінь із застосування сучасних методик викладання STEM-освіти, впровадження інноваційних технологій навчання, а також управління проєктами та освітніми центрами.

Необхідність інтеграції STEM-освіти у підготовку вчителів різних спеціальностей та поєднання гуманітарного і природничого знання зумовлюється рядом чинників, серед яких: всебічний розвиток майбутніх фахівців, реагування на актуальні виклики часу, формування гнучких навичок, упровадження інноваційних підходів до викладання й орієнтація на потреби майбутнього. К. Петрик і М. Нестеренко наголошують на тому, що: «1. Інтеграція гуманітарних та природничих наук сприяє формуванню всебічно розвинених майбутніх педагогів, здатних як до технічного, так і до критичного, етичного та креативного мислення. 2. Сучасні глобальні проблеми, такі як зміни клімату, соціальна нерівність та етичні питання в технологіях, потребують міждисциплінарного підходу для їх ефективного вирішення. 3. Поєднання STEM-освіти з гуманітарними науками допомагає розвивати комунікацію, командну роботу, емоційний інтелект та соціальну відповідальність, що є критично важливими в умовах зміненої реальності. 4. Для майбутніх учителів різних спеціальностей інтеграція STEM та гуманітарних наук відкриває нові можливості для інноваційних підходів до навчання, що може зробити освітній процес більш цікавим та релевантним. 5. В умовах швидкого розвитку технологій та змін на ринку праці, підготовка педагогів нової формації до непередбачуваних викликів майбутнього вимагає міждисциплінарних знань та навичок» [3, с. 123].

Майбутні вчителі початкових класів повинні не лише оволодіти системою STEM-знань, а й глибоко розуміти структуру, специфіку та послідовність рівнів розвитку STEM-освіти, що є основою для її ефективного впровадження в освітній процес початкової школи. Зважаючи на те, що саме в початкових класах закладаються основи наукового світогляду, формуються ключові компетентності та ціннісні орієнтири особистості, надзвичайно важливо, щоб вчитель був здатен не лише орієнтуватися в міждисциплінарному полі STEM-освіти, але й методично грамотно організовувати освітню діяльність здобувачів освіти, що передбачає вміння адаптувати STEM-підходи до вікових особливостей молодших школярів, використовуючи відповідні методики, технології та освітні ресурси з метою розвитку їхнього пізнавального інтересу, критичного мислення та практичних навичок.

Зважаючи на це, важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів є цілеспрямоване формування у них здатності впроваджувати STEM-освіту в освітній процес початкової школи. Така підготовка має бути системною, поетапною та інтегрованою в усі складові освітнього процесу у ЗВО. Вона охоплює як опанування фахового змісту природничо-математичного циклу, так і методичне, технологічне, інструментальне забезпечення освітньої діяльності, що в сукупності забезпечує фахову компетентність учителя нової генерації. У цьому контексті виокремлено ключові напрями.

1. Формування фахових STEM-компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Важливу роль у цьому процесі відіграють освітні компоненти «Методика викладання математичної освітньої галузі», «Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»» та «Методика викладання інформатичної освітньої галузі», які забезпечують майбутніх педагогів знаннями про специфіку реалізації STEM-підходів у початковій школі, знайомлять із методами інтеграції змісту різних навчальних предметів, формують вміння моделювати освітні ситуації, спрямовані на розвиток природничої, математичної та цифрової грамотності. Реалізація цих компонентів у поєднанні з інтегрованими курсами, що охоплюють науку, технології, інженерію та математику, сприяє розвитку педагогічних навичок із використанням активних, проблемно-орієнтованих і дослідницьких методів навчання, що є ключовими у формуванні фахових STEM-компетентностей.

2. Інтеграція теорії і практики у професійній підготовці.

Необхідно забезпечити наповненість освітнього процесу спеціальності «Початкова освіта» теоретичними та практичними організаційними формами: лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, проєктна діяльність, педагогічні практики в умовах початкової школи з фокусом на застосування STEM-принципів. Це сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх учителів та їх готовності до використання міждисциплінарних підходів.

3. Розвиток професійної готовності до STEM-впровадження.

Одним із ключових напрямів у підготовці майбутніх учителів є формування їхньої готовності до практичного впровадження STEM-освіти в освітньому середовищі початкової школи. Така готовність передбачає не лише знання теоретичних основ STEM-підходу, а й сформованість професійних умінь щодо його реалізації в умовах реального освітнього процесу. Формування відповідних компетентностей можливе завдяки систематичному

залученню здобувачів вищої освіти до участі у тренінгах, вебінарах, семінарах, майстер-класах, науково-практичних конференціях, а також до діяльності STEM-центрів, навчально-дослідних лабораторій та освітніх хабів [4]. Важливо, щоб майбутні вчителі вміли проєктувати та реалізовувати STEM-орієнтовані навчальні проєкти, здійснювати формувальне оцінювання результатів освітньої діяльності здобувачів освіти, адаптувати методики і технології до різних освітніх контекстів.

4. Набуття навичок формування ключових компетентностей у молодших школярів.

Одним із пріоритетних завдань у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є набуття ними здатності створювати педагогічні умови для формування в молодших школярів ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти [1]. У контексті STEM-освіти це насамперед стосується розвитку природничо-математичної картини світу, логічного, критичного та творчого мислення, умінь працювати з інформацією, комунікативних та соціальних навичок, а також умінь застосовувати набуті знання у практичних життєвих ситуаціях. Майбутній фахівець має вміти проєктувати навчальні ситуації, у яких дитина стає активним дослідником, експериментатором і творцем нових ідей. Компетентнісно-орієнтоване навчання передбачає інтеграцію різних видів діяльності: спостережень, моделювання, конструювання, дослідів, роботу з інформаційними джерелами, що стимулює розвиток міжпредметного мислення та інтелектуальної гнучкості.

Висновки. Впровадження STEM-освіти у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є важливою умовою модернізації змісту педагогічної освіти відповідно до вимог компетентнісного підходу та викликів інформаційного суспільства. STEM-підхід забезпечує не лише засвоєння інтегрованих знань із природничих наук, технологій і математики, а й формування цілісної педагогічної позиції, здатності організовувати інноваційне освітнє середовище для розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Системне впровадження STEM-орієнтованого змісту в освітні програми закладів вищої освіти, підкріплене належним методичним і технологічним забезпеченням, сприяє розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до реалізації міждисциплінарних підходів у навчанні. Важливо, щоб підготовка таких фахівців охоплювала як теоретичну обізнаність із принципами STEM-освіти, так і практичну здатність адаптувати відповідні технології до вікових та пізнавальних особливостей здобувачів початкової освіти.

Водночас результати аналізу сучасного стану впровадження STEM-підходу у вищій педагогічній освіті засвідчують наявність проблемних зон, зокрема фрагментарність змісту освітніх програм, недостатню кількість методичних розробок, а також обмеженість ресурсного забезпечення, що обумовлює потребу в подальшій науковій розробці STEM-орієнтованих моделей професійної підготовки вчителів, створенні відповідних педагогічних умов, удосконаленні освітніх компонентів і зміцненні взаємозв'язку між теорією та педагогічною практикою.

Отже, формування готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження STEM-освіти повинно здійснюватися як цілісна стратегія професійної підготовки, що інтегрує природничо-математичну, інженерно-технологічну та методичну компоненти з орієнтацією на розвиток особистості здобувача освіти в умовах інноваційного освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

2. Новгородська Ю. Г. Формування STEM-компетентності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *STEAM-освіта: від теорії до практики :* мат. конф. (Київ, 12–14 червня 2024 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 43-48.

3. Петрик К. Ю., Нестеренко М. М. STEM-освіта для вчителів різних спеціальностей: чи реальна синергія гуманітарних і природничих наук? *STEAM-освіта: від теорії до практики:* мат. конф. (Київ, 12-14.06.2024 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 121–126.

4. STEM-освіта. *Інститут модернізації змісту освіти.* URL: https://imzo.gov.ua/stem-osvita/

5. STEM-освіта: основні дефініції. / О. Стрижак та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 62, № 6. С. 16–33.

ENHANCING MOTIVATION FOR READING IN ENGLISH AMONG STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

УДК 378.147+ 811.111
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.11

Morentsova A.V.,
Lecturer at the Department of English for Engineering №.1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

Kravchenko T.V.,
Associate professor at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

The article discusses the use of the English-language literature, in particular works adapted for reading in English, when studying English in higher technical educational institutions. It is stated that teaching approaches should help to engage and motivate students, and provide the necessary knowledge, skills and strategies to enhance their foreign language proficiency. To develop curricula for academic disciplines in a foreign language, it is essential to consider the structural components of students' readiness to read both English-language literature in their specialty and imaginative, popular science, and periodical literature. This approach will allow future specialists to realize the importance of reading in a foreign language, master the necessary theoretical knowledge and practical skills of reading in a foreign language, and will contribute to forming intercultural communicative skills. The purpose of the proposed approach is to develop students' readiness to read in a foreign language, develop their linguocultural competence and improve their English language proficiency. The article provides relevant advice on choosing appropriate literature for reading in English. A study was conducted to determine which English books IT specialists read at different levels of training. The findings indicate that IT forum participants who responded to the survey positively support the use of adapted books in English, provided there is a gradual transition to more complex texts. The titles of books recommended by respondents based on their own experiences are also presented. It is concluded that reading fiction and science fiction in English remains relevant among students and already working professionals. The use of information and communication technologies not only enables access to e-books in English but also allows the use of specialized applications for instant translation, word highlighting, and personalized vocabulary creation.

It is argued that reading both authentic and adapted English-language literature in professionally oriented foreign language studies at non-linguistic faculties, in addition to improving the linguistic competence of students, will lead to the acquisition and improvement of a reading culture and will contribute to enhancing the efficiency of the educational process.

Key words: *English language learning; reading; authentic literature; adapted literary text; culture.*

У статті розглядається використання англомовної літератури, зокрема творів, адаптованих для читання англійською мовою, під час вивчення англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. Зазначено, що навчальні підходи повинні сприяти зацікавленню та мотивації студентів, а також забезпечувати необхідні знання, навички та стратегії для підвищення рівня володіння іноземною мовою. Для розробки навчальних програм з дисциплін іноземною мовою важливо враховувати структурні компоненти готовності студентів до читання як англомовної літератури за фахом, так і художньої, науково-популярної та періодичної літератури. Такий підхід дозволить майбутнім фахівцям усвідомити важливість читання іноземною мовою, опанувати необхідні теоретичні знання та практичні навички читання, а також сприятиме формуванню міжкультурної комунікативної компетентності.

Метою запропонованого підходу є розвиток готовності студентів до читання іноземною мовою, формування їхньої лінгвокультурної компетенції та вдосконалення рівня володіння англійською мовою. У статті наведено актуальні поради щодо вибору відповідної літератури для читання англійською мовою. Було проведено дослідження, щоб з'ясувати, які англомовні книги читають ІТ-фахівці на різних етапах підготовки. Результати показують, що учасники ІТ-форуму, які відповіли на опитування, позитивно ставляться до використання адаптованих книг англійською мовою за умови поступового переходу до складніших текстів. Також наведено назви книг, рекомендованих респондентами на основі власного досвіду. Зроблено висновок, що читання художньої та науково-фантастичної літератури англійською мовою залишається актуальним серед студентів і вже працюючих фахівців. Використання інформаційно-комунікаційних технологій не лише забезпечує доступ до електронних книг англійською мовою, а й дозволяє користуватися спеціалізованими застосунками для миттєвого перекладу, виділення слів та створення персоналізованого словника. Обґрунтовано, що читання як автентичної, так і адаптованої англомовної літератури у процесі професійно орієнтованого вивчення іноземної мови на нефілологічних факультетах, окрім покращення мовної компетентності студентів, сприятиме формуванню культури читання та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: *вивчення англійської мови; читання; автентична література; адаптований художній текст; культура.*

Problem statement. The Law of Ukraine "On the Use of English in Ukraine" creates additional prerequisites for the development of the language education system. The urgent need to adapt language education to the needs of the labor market and the society of the future sets expanded requirements for teaching English in higher education institutions, borrowing "internationally recognized current practices in teaching English as a foreign language" [4]. To ensure effective teaching, lecturers should have a variety of skills, including knowledge of the best practices in language teaching and understanding of individual students' needs. For students pursuing higher education, English

proficiency is becoming increasingly necessary and in demand in a considerable number of fields. Many higher education institutions require students to have a certain level of English proficiency even before enrolling in studies. It is obvious that teaching approaches should contribute to the involvement and motivation of students, as well as provide them with the necessary knowledge, skills and strategies to improve their proficiency in a foreign language. Effective teaching approaches may include the use of different teaching methods and techniques, adapted to the needs of students and based on well-grounded pedagogical principles and scientific data.

When studying a subject such as a foreign language, it is assumed that one becomes familiar with the culture of the language, that is, with the original literature, the history of the country. Effective teaching approaches at the university level, with an emphasis on key practices and future directions in this field, deserve careful consideration in order to improve learning outcomes.

Analysis of recent research and publications. The fact, that one of the effective ways to learn a foreign language is to read books in the original, is generally recognized and does not require any separate proof. Researchers note that this method contributes to expanding vocabulary, improving grammatical skills, developing cognitive abilities and familiarizing with the cultural context. There are numerous publications devoted to the influence of reading in a foreign language on the development of language competence, cognitive functions and motivation of those who learn the language (Yeremenko T. E., Polyuk I. S., Nefyodova A. A., Pylypenko-Fritsak R. P., Rathert S., Cabaroglu N., Parkinson B. and others). Gulieva S., based on her own research, confirms that "mastering the skills of speaking, listening, writing and reading are possible as a result of properly organized practice through a literary text" [8]. Grechukhina I. D., Klochko O. O. insists on the need to form two culturally oriented competencies in students: linguocultural and intercultural [1]. They note that the material for the formation of linguocultural competence is "texts that represent the socio-cultural background (fiction, informational, journalistic)" and consider it appropriate to use "visual-text materials, educational and authentic films" [1]. Kulchytska O. O. points out the advantages of applying the principles of second language acquisition (SLA) in analytical reading classes [2]. She suggests using fiction as "material for home (intensive reading) and extracurricular (extensive reading) reading" [2, p. 170]. Achieng S. E. investigated existing effective teaching approaches used by teachers of English as a foreign language, in particular, best practices and future directions [6], emphasizing the need to integrate cultural experience into curricula with the development of teaching strategies that would promote both intercultural communication and cultural education of students. Tweissi A. I. states that simplifying language in written and oral form facilitates its understanding by students learning the language [10]. He cites the results of various studies on how language simplification, slower speech speed, and word reframing simplify the perception of a foreign language. He also points out that researchers consider "sentences with fewer S-nodes or structures of linguistic transparency to be syntactically less complex and simpler" for understanding when learning a foreign language [10, p. 196]. Nancy Campbell notes that when designing reading programs for students, especially those with less advanced language skills, teachers often express "concern about the impact of linguistic difficulties on both students' enjoyment of the texts and the development of reading skills in the target language" [7, p. 132]. As a solution, Campbell suggests the use of adapted literary texts, which can provide both ease of reading and narrative interest.

Today, under the conditions of state support for the study of English and its wide application in all fields of science and culture, students should develop a strong motivation to study English as a means of communication and cognition in the modern world. British researcher Z. Dorney points out that the success of studying English in a globalized world partly depends on how much a person realizes himself as a citizen of the world [8, p. 118]. Global citizenship is both the preservation of cultural characteristics and the integration of one culture into another. An integral part of national and world culture are books: fiction, popular science, scientific, reference, art and others.

Research on strategies and methods that can increase students' interest in both extensive and intensive reading and that will help them develop useful reading habits remains relevant. One of such methods is the introduction of reading components for pleasure when learning a foreign language with the demonstration to students of a variety of texts that they can choose to read.

The purpose of the article is to substantiate the use of literature adapted for reading in English in higher technical educational institutions, which will contribute to nurturing students' readiness for reading in a foreign language. While preparing the article, theoretical methods were used, in particular, such methods as analysis, comparison, generalization and systematization.

Presentation of the main research material. Effective approaches to teaching should ensure the involvement and motivation of students, provide them with the necessary knowledge, skills and strategies to improve their language skills. Such approaches, as a rule, combine different methods and teaching techniques with their adaptation to the curricula and needs of students. Since students in the process of studying are preparing for work and life in an

international community, they should get to know a lot about the interaction of people in other societies and how to find a common language with them, therefore, it is necessary to get acquainted with the culture of different, in particular, English-speaking countries. This puts understanding of culture at the center of the language program, because learning a language is the key to the door of any new culture. The introduction of cultural components into the process of learning a foreign language is a rather challenging task for teachers. In non-linguistic faculties of higher technical educational institutions, more attention is paid to the formation of foreign language communicative competence in a particular professional field. The priority areas in the curricula are the study of special terminology, preparation for communication with specialists on socio-domestic and general professional issues, for conducting a literary search and reading texts on technical and professional topics.

It is obvious that one of the effective ways to expand students' language competence is to turn to fiction by English-speaking authors. Reading such works contributes not only to enriching vocabulary and developing text perception skills, but also to getting acquainted with the cultural characteristics of countries where English is the official state language. In addition, studying fiction helps students perceive the English language in its natural environment, develops an intuitive understanding of grammatical structures and stylistic features. This makes learning more interesting, motivates independent reading, and increases the overall level of language proficiency.

Shvedova Ya. V. and Smal K. V., based on the results of their survey, confirm that "despite the development of modern technologies, young people read and prefer classic paper books, fiction and scientific literature" [5, p. 84]. They substantiate the idea that reading among students in the modern information society retains its relevance. It is obvious that the formation of interest in reading literature, in particular fiction, in a foreign language requires the creation of such psychological and pedagogical conditions in the educational process that motivate and facilitate the reading of literature in a foreign language.

Currently, a wide variety of English-language literature is available and everyone can choose a book to read to their liking. However, it is highly likely that the selected book may contain a large number of unknown speech patterns and new words, grammatical hardships, complicated sentences. Additional difficulties in understanding are added by the syntagmatic division of sentences. Reading comprehension problems can arise not only for a student with weak language skills. Even a student with a high level of knowledge of the English language can be defeated if he begins his acquaintance with the English-language literature trying to read such books as, for example, James Joyce's "Ulysses" or Dan Brown's "The Da Vinci Code", that is, with books that are considered rather difficult to read. This can negatively affect the reader's motivation. After all, it is known that the incentive system in the brain is based on the fact that we see the result of our actions, evaluate the consequences and feel joy from the successful results of work, or, if necessary, adjust our approach to the planned activity and try again. But if the implementation of purposeful actions does not bring the desired result, the energy for repeating such actions is exhausted, and therefore further motivation is lost. Therefore, to prevent loss of enthusiasm and disbelief in one's own abilities, an individual approach to each student is important, taking into account their personal characteristics.

Currently, there are wide opportunities for choosing English-language literature for reading by both beginners and students with a high level of language competence. Properly selected literature should take into consideration the interests of students, the level of language acquisition and the purpose of studying it. Actually, for well-prepared students choosing literature does not pose any particular difficulties, but for students who are just starting to fully master the English language, the teacher should help by recommending appropriate literature for reading. An experienced teacher should take into account the age of students, their cultural and linguistic background, their experience in learning the language, as well as the subject and literary features of the text.

When the level of linguistic competence of students is insufficient, their motivation to further learn the language decreases. Such students believe that despite the long-term study of the language, they still "do not understand anything", that they "have no abilities". In this case, adapted books for reading in English come to the rescue.

Today, a wide selection of adapted books for reading in English is available, aimed at different levels of English proficiency. As a rule, such books include well-known classics and modern bestsellers. Despite their simplicity, the texts of adapted books can be useful and highly effective. They contain new words and phrases that are needed for everyday use at the household and professional levels. They help to master grammatical constructions typical of English. The adapted text should correspond to the level of development of cognitive abilities, such as attention, memory, perception of the surrounding reality and analysis of information. The topic of the text should be understandable and interesting to the student, and the grammatical and lexical units should correspond to a certain level of complexity. It has been estimated that the percentage of unknown words in the texts should not exceed 10–15%, which makes them comprehensible enough and increases the efficiency

of reading. It is advisable for the student to previously read books in their native language that are offered in an adapted version. In this case, it will be easier for him to guess the meaning of unfamiliar words from the context. In addition, when reading an already familiar book, the joy of recognition is added, and this is known to be one of the main pleasures of art, in this case, the art of the word. The simpler vocabulary, grammar and syntax of adapted literature help to read the text faster, without stopping to understand unfamiliar words or phrases.

It is especially important when reading adapted books that students should realize that they are coping with the text, that they understand it, that they are interested in reading the book and that they can read it up to the end. This significantly increases motivation to further consolidate and improve their knowledge and skills. Reading adapted texts leads to greater independence and autonomy of students, they can choose books at their own discretion. As a result, students develop a readiness to read literature in a foreign language, theoretical knowledge and practical reading skills. Such reading creates an excellent transition between the traditionally suggested material of a foreign language course and authentic texts of both fiction and professional literature.

Adapted books are presented according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) from A1 to C1. CERF establishes three levels of language proficiency: elementary (A), self-sufficient (B) and fluent (C). Each level is divided into two categories, indicated by the corresponding number. Thus, the opportunity is offered to choose the appropriate level and then, as the level of language proficiency improves, consistently move forward with increasing complexity.

As an additional justification for the use of both fiction and professionally oriented English-language literature, we may refer to the recently available discussion on the advisability of reading in English on the forum of the community of Ukrainian IT specialists (DOU.ua).

In the discussion on the topic “Suggested literature in English (non-technical)”, users shared recommendations for choosing English-language literature to improve their language skills [3]. The discussion collected more than 300 comments. More than 50 users participated in the discussion, actively sharing their recommendations and experiences. The audience of this forum consists mainly of IT professionals, among whom men aged 20 to 40 predominate.

The discussion participants recommend a variety of sources for reading in English, including works by famous authors, autobiographies, children’s literature, and periodicals. Obviously, the choice of literature depends on personal interests and level of language proficiency, but the general advice is to choose materials that will be interesting and appropriate for the reader’s level, so that the reading process is interesting and useful for learning the language. In terms of recommended works to read in English, among those who left their comments on the above topic, Stephen King was in the lead as an author whose works are interesting, well-read, and written in modern language.

Also for those who are learning English, forum participants have repeatedly recommended the Harry Potter series by J. K. Rowling due to its accessible language and fascinating plot. Due to their easily comprehensible language and intriguing plots, books by Enid Mary Blyton are also recommended, in particular her works for children. Some participants recommended starting with adapted books that match the level of language proficiency in order to gradually move on to more complex texts. The discussion mentioned books arranged according to the Ilya Franko method, in which vocabulary acquisition is gradual – first, translation of everything in a row, at the end, solid English. Users noted that adapted books in English exist for levels from elementary to advanced and that most books have audio support. This makes it possible to read while listening to the texts, recorded by native speakers.

A great choice for students of technical specialties can be Andy Weir’s novel “The Martian” (B1–B2) about the survival of an engineer on Mars, in which an exciting plot is combined with technical terms related to science, engineering and space. A significant amount of technical terminology is repeated throughout the plot, therefore it is well remembered. When choosing books at level B1-B2, it is important to find a balance, because books should be interesting, contain a certain amount of new words and expressions, but at the same time remain accessible for understanding. In addition, forum participants recommend reading magazines, newspapers, children’s literature, watching films with subtitles and using podcasts to improve listening and reading skills.

In addition to the examples of popular literature given, the author of the article recommends the adapted book by Craig Barr-Green “The Extraordinary Life of Steve Jobs” (A1–A2). The biography of the founder of Apple, the topic of technology and startups is written in simple sentences and vocabulary, which ensures accessibility of reading even for beginners, helps to learn business and IT vocabulary. Properly selected works, regular reading of at least a small passage helps to develop the habit of learning the language, which will ultimately lead to significant progress in the future. Therefore, the integration of literary works, in particular in a form adapted for reading, into the process of studying English in a technical higher educational institution is an effective tool for forming students’ communicative skills, for developing their critical thinking and acquaintance

with the cultural traditions of the English-speaking world.

Study conclusions. The article considers the use of English-language literature, in particular, works adapted for reading in English in higher technical institutions with the aim of enhancing students' willingness and motivation for reading in a foreign language, forming linguistic and cultural competence, and improving their English proficiency. Relevant advice on choosing appropriate literature for reading in English is given both from those who study the language and from teachers.

It is stated that in order to compile curricula of the discipline "Foreign Language", it is necessary to take into account as structural components the requirements for students of higher technical institutions to read in English, not only literature on the specialty, but also fiction and popular science literature, as well as periodicals. Such an approach will allow future specialists to realize the importance of reading in a foreign language, master the necessary theoretical knowledge and practical skills of reading in a foreign language, and will contribute to both the teaching of intercultural communication and the cultural education of students.

REFERENCES:

1. Гречухіна І. Д., Клочко О. О. Про інтеграцію компонентів культури у процес навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 6–7 квіт. 2012 р. Дніпропетровськ, 2012. Т. 3. С. 77–80.

2. Кульчицька О. О. Робота з художнім текстом великого обсягу у ракурсі теорії SLA. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики:* матеріали міжнар наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019 р. Івано-Франківськ, 2019. С. 169–171.

3. Підкажіть літературу англійською мовою (не технічну). DOU: Спільнота програмістів: Навчання. URL: https://dou.ua/forums/topic/22084 (дата звернення: 01.06.2025).

4. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 04.06.2024 р. № 3760-IX. *Голос України*. 2024. 27 червня. (№ 66).

5. Шведова Я. В., Смаль К. В. Читання та його місце серед студентської молоді у сучасному інформаційному суспільстві. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2023. № 53. С. 80–89.

6. Achieng S. A. Exploring effective teaching approaches for English as a Foreign Language (EFL) instructors: Best practices and future directions. *International Journal on Studies in Education*. 2023. Vol. 5(4). P. 515–529.

7. Campbell N. Adapted literary texts and the EFL reading programme. *ELT Journal*. 1987. Vol. 41, Issue 2. P. 132–135.

8. Dornyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 270 p.

9. Guliyeva S. Literary texts in the acquisition of english language in higher schools. *Youth and market*. 2024. Vol. 7–8/227–228. P. 116–120.

10. Tweissi A. I. The Effects of the Amount and Type of Simplification on foreign Language Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*. 1998. Vol. 11, No 2. P. 191–204.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ШКОЛЯРОК ШВЕЙЦАРІЇ ЗАСОБАМИ БОКСУ
DEVELOPING SOFT SKILLS IN SWISS SCHOOLGIRLS THROUGH BOXING

УДК 372.879.6
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.12

Оржицький Р.Л.,
аспірант, вчитель фізичної культури Шкільного об'єднання Ватвиль-Крінау (Швейцарія)

У статті представлено результати експериментального дослідження ефективності модулю «Бокс» як засобу формування м'яких навичок соціальної взаємодії в учнів 8-х класів загальноосвітньої школи Schulgemeinde Wattwil-Krinau (Швейцарія). Теоретичне підґрунтя дослідження охоплює соціально-психологічні концепції взаємодії та саморозвитку особистості, а також педагогічні принципи компетентнісного підходу. У роботі акцентується, що бокс, завдяки поєднанню фізичних, комунікативних та рефлексивних компонентів, може слугувати ефективним інструментом не лише для розвитку фізичних якостей, а й для формування таких soft skills, як креативність, командність, стресостійкість, переконливість, самомотивація, адаптивність і медіація.

Методологічною основою дослідження стало анкетування німецькомовних респонденток за авторською адаптованою методикою «Наскільки у Вас розвинені м'які навички?». Результати анкетування до та після впровадження модулю порівнювались у контрольній та експериментальній групах за допомогою критерію Вілкоксона. Статистично значущі покращення ($p < 0.05$) за більшістю шкал у експериментальній групі підтвердили ефективність використаного підходу. На відміну від традиційних модулів фізичного виховання, зміст модулю «Бокс» інтегрував завдання з розвитку соціальної компетентності, що дозволило створити умови для цілеспрямованого формування навичок соціальної взаємодії в умовах сучасного шкільного середовища.

Виходячи з того, що в ході даного дослідження були покращенні не лише навички соціальної взаємодії, а також в свою черги заняття з боксу мали позитивний вплив на покращення фізичних якостей, та допомагали отримати нові спортивні навички з нового виду спорту. Також можна розглядати можливість, що модуль бокс може бути використаній не лише у швейцарських школах, а і в українських. Сподіваємось, що модуль бокс в свою чергу призведе до збільшення мотивації школярів до занять з фізичного виховання, поліпшить і покращить стан здоров'я школярів, і допоможе їм зробити правильний вибір з видів спорту для позашкільного тренування.

Ключові слова: *соціальна взаємодія, фізичне виховання, soft skills, бокс.*

The article presents the results of an experimental study on the effectiveness of the "Boxing" module as a tool for developing soft social interaction skills in 8th-grade students of Schulgemeinde Wattwil-Krinau secondary school (Switzerland). The theoretical framework of the study is based on socio-psychological concepts of interaction and self-development of personality, as well as pedagogical principles of the competence-based approach. The study emphasizes that boxing, through the combination of physical, communicative, and reflective components, can serve as an effective tool not only for physical development but also for the formation of soft skills such as creativity, teamwork, stress resistance, persuasiveness, self-motivation, adaptability, and mediation.

The methodological foundation of the study was a German-language questionnaire adapted from the "How well developed are your soft skills?" method. The survey results before and after the implementation of the module were compared in control and experimental groups using the Wilcoxon signed-rank test. Statistically significant improvements ($p < 0.05$) in most categories in the experimental group confirmed the effectiveness of the applied approach. Unlike traditional physical education modules, the content of the "Boxing" module integrated tasks aimed at the development of social competence, creating conditions for the purposeful formation of social interaction skills in the context of modern school education.

Based on the fact that in the course of this study, not only social interaction skills were improved, but in turn, boxing classes had a positive impact on the improvement of physical abilities, and they helped to obtain new sports skills from a new kind of sport. It is also possible to consider the possibility that the module box can be used not only in Swiss schools, but also in Ukraine. We hope that module boxing will in turn lead to an increase in the motivation of schoolchildren to engage in physical education, improve and improve the health of schoolchildren, and help them make the right choice of sports for after-school training.

Key words: *social interaction, physical education, soft skills, boxing.*

Вступ. Соціальна адаптація людини залежить від її вміння спілкуватися, працювати в команді та вирішувати суперечки. Уроки фізкультури надають ідеальні умови для вдосконалення цих якостей завдяки активній взаємодії, дотриманню правил і повазі між учнями. Бокс як навчальний інструмент допомагає не тільки розвивати фізичні здібності, а й виховує відповідальність, самодисципліну та вміння адекватно реагувати на соціальні виклики. Ця тема особливо актуальна в сучасній освіті, де наголошується на важливості soft skills у навчанні.

Соціальні навички – це набір поведінкових стратегій, що допомагають людині досягати особистих і колективних цілей через спілкування, співпрацю або врегулювання конфліктів, не порушуючи власних принципів. Вони дозволяють ефективно функціонувати в суспільстві, зменшуючи ризик непорозумінь і підвищуючи авторитет. Розвиток цих навичок – системний процес, що включає не лише засвоєння соціальних норм, а й усвідомлення власної ідентичності. Це дозволяє знайти баланс між адаптацією до оточення та збереженням індивідуальності.

Дослідження у сфері фізичного виховання підтверджують потенціал боксу в формуванні соціальних компетенцій. Однак існують і прогалини,

які потребують подальшого вивчення. Більшість наукових робіт свідчать, що бойові мистецтва, такі як бокс, ефективно розвивають не лише тіло, а й емоційний інтелект, комунікацію та впевненість у собі. Це підкреслює доцільність включення подібних елементів у шкільну програму [0; 2; 8; 9; 10].

Разом з тим, виявлено, що в освітній практиці Швейцарії недостатньо враховано специфіку використання єдиноборств для формування навичок соціальної взаємодії. Означене стало причиною спрямування наших зусиль на розроблення модулю «Бокс» і імплементації його в процес фізичного виховання шкіл цієї країни.

У якості теоретичної основи нашого дослідження виступили: ідеї про витоки авторитету особистості (Л. Тевено, Л. Болтанськи) [11; 12]; положення про формування Я-концепції людини в процесі соціалізації, у якому першочергову роль відіграє взаємодія з іншими людьми (Г. Мід) [13]; ідеї про значення самооцінки і самоактуалізації особистості (К. Роджерс) [14]; положення про формування олімпійської культури особистості у процесі залучення до спортивних соціальних практик (В.Мазін) [6].

На основі визначеного теоретичного підґрунтя, у якості чинника, який впливає на сформованість навичок соціальної взаємодії у нашому дослідження розглядається зміст модулю «Бокс», структурно-логічна схема якого інтегрує два етапи: підготовчий та практично-рефлексивний.

На першому, підготовчому етапі (перша чверть 8-го класу), навички соціальної взаємодії формуються через залучення учнів до спільного виконання простих боксерських вправ. Ці вправи орієнтовані на розвиток технічних навичок, необхідних у боксі, покращення рухових здібностей, важливих для цього виду спорту, а також участь школярів у рухливих іграх із боксерськими елементами, які допомагають зміцнювати впевненість у власних силах.

Другий, практично-рефлексивний етап (друга чверть 8-го класу) характеризується інтеграцією набутих технічних умінь у формування боксерських тактичних навичок. На цьому етапі учні виконують вправи у парах, що імітують ситуації боксерських поєдинків, а також беруть участь в умовних спаррингах із мінімальним фізичним контактом, що вимагають від них подолання соціально-психологічних бар'єрів. Окрім фізичної діяльності, учні аналізують власний досвід соціальної взаємодії під час занять, вчаться оцінювати соціальну складову власної поведінки та поведінки партнерів у спортивних ситуаціях.

Окрім індивідуальної і групової роботи на уроці, зміст модулю передбачає виконання домашніх завдань з теоретичної, фізичної та техніко-тактичної підготовки. Модуль також передбачає: контрольні випробування з фізичної підготовки, залікове заняття з тактичної і технічної підготовки.

Тривалість кожного з етапів модулю «Бокс» – 9 тижнів. Кількість уроків на тиждень – 3 уроки. Тривалість уроку – 50 хвилин.

Особливостями розробленого модулю стали такі моменти: мінімальний тілесний контакт, що значно знижує ймовірність отримання травм; мінімальна кількість спеціального обладнання, що значно спрощує проведення занять; реалізація змісту модулю можлива в режимі онлайн. Модуль «Бокс» передбачає інтеграцією соціальних тренінгів у фізичне виховання, а також систему оцінювання рівня сформованості соціальних навичок у процесі навчання.

Модуль розроблено з урахуванням швейцарських освітніх стандартів.

В експериментальну групу дослідження (ЕГ) увійшли учениці 8-го класу школи Schulgemeinde Wattwil – Krinau (Швейцарія), загальною кількістю 21 особа. Середній вік – 15 років. Експериментальна група займалася за програмою модулю «Бокс». Всі учениці цієї групи не мали протипоказань до занять фізичною культурою.

Контрольна група (КГ) займалася за традиційними модулями. Зокрема, за час дослідження це були модулі «Спортивні ігри» і «Гімнастика».

Перед початком і після закінчення впровадження в експериментальній групі модулю «Бокс» проводилося анкетування з використанням опитувальника «Наскільки у Вас розвинені м'які навички?», який оцінює 10 ключових м'яких навичок, таких як: 1 – здатність до творчості (Креативність); 2 – робота в команді (Командність); 3 – управління часом, самоорганізація (Самоорганізованість); 4 – розвиток комунікативних навичок (Переконливість); 5 – адаптивність (здатність адаптуватись до нового середовища) (Адаптивність); 6 – здатність до вольового самоконтролю (Самомотивація); 7 – здатність вирішувати конфлікти, налагоджувати стосунки (Медіація); 8 – здатність публічно виступати, зацікавити аудиторію (Публічність); 9 – стресостійкість, управління емоціями (Стресостійкість); 10 – здатність приймати рішення і відповідати за них (Рішучість і відповідальність).

Кожен пункт опитувальника передбачав вибір респондентом одного з трьох варіантів відповіді, кожен з яких оцінювався від 1 до 3 балів у залежності від ступеня згоди респондента з питанням пункту: А – високий рівень, розвинені навички (3 бали); В – середній рівень, недостатньо розвинені навички (2 бали); С – низький рівень, навички потребують розвитку (1 бал) [7].

Використаний інструмент був німецькомовним.

Результати дослідження. Зіставлення даних, отриманих в ЕГ та КГ за допомогою опитувальника до та після впровадження модулю «Бокс» виявило, що за більшістю пунктів спостерігається зміщення відповідей у бік вищих оцінок, що підтверджує ефективність педагогічної моделі, використаної

при конструюванні змісту модулю «Бокс», яка передбачає інтеграцію фізичних, комунікативних та рефлексивних компонентів (табл. 1).

Дані, отримані в експериментальній і контрольній групах на початку та наприкінці дослідження, унаочнені на рис. 1.

Подані в табл. 1 і рис. 1 результати дослідження свідчать про наявність позитивної динаміки у формуванні ключових soft skills, які, згідно з концептуальними підходами до соціальної адаптації, включають креативність, командну роботу, переконливість, адаптивність, стресостійкість та інші.

Таблиця 1

Результати дослідження з W-статистикою

Питання	Група	Середнє (до)	Середнє (після)	W-стат.	p-значення
1. Вам пропонують попрацювати над цікавим проєктом в команді з одногрупниками. Важливо, щоб рішення, які ви будете пропонувати, були не тільки робочими, але й нестандартними. Ви готові спробувати?	ЕГ	1.82 ± 0.59	2.59 ± 0.59	7.0	0.0008
	КГ	2.09 ± 0.61	2.00 ± 0.62	0.0	0.1573
2. Чи любите Ви працювати в команді? Наскільки комфортно почуваєте себе, коли результат залежить не тільки від ваших дій?	ЕГ	1.64 ± 0.85	2.36 ± 0.73	0.0	0.0039
	КГ	1.86 ± 0.83	1.68 ± 0.78	0.0	0.1573
3. Чи умієте Ви продуктивно працювати: планувати час, розставляти пріоритети, бути мультизадачним?	ЕГ	2.00 ± 0.76	2.32 ± 0.65	0.0	0.0196
	КГ	1.95 ± 0.72	2.09 ± 0.68	2.0	0.2568
4. Чи любите Ви домовлятись? Умієте відстоювати власну думку та переконувати оточуючих у своїй правоті?	ЕГ	1.91 ± 0.75	2.41 ± 0.59	0.0	0.0094
	КГ	2.18 ± 0.59	2.05 ± 0.65	0.0	0.0833
5. Вам довелось перейти в інший навчальний заклад: нова програма, нові люди. Ви швидко адаптуєтесь?	ЕГ	1.77 ± 0.87	2.41 ± 0.73	0.0	0.0083
	КГ	1.95 ± 0.79	1.86 ± 0.83	0.0	0.1573
6. Вам належить займатись справою, яка не приносить задоволення, але яку необхідно обов'язково зробити. Наприклад, підготуватись до важливої контрольної з предмету, який ви не любите / не знаєте. Як будете себе мотивувати?	ЕГ	2.14 ± 0.35	2.50 ± 0.60	5.5	0.0114
	КГ	1.95 ± 0.72	1.86 ± 0.64	0.0	0.1573
7. Уявіть, що у Вас назріває конфлікт з одногрупником/ викладачем. Як будете діяти в такій ситуації?	ЕГ	1.73 ± 0.70	2.36 ± 0.73	9.0	0.0084
	КГ	1.86 ± 0.77	1.77 ± 0.61	2.5	0.3173
8. На Вас чекає виступ з не цікавою доповіддю. Як спробуєте зацікавити аудиторію?	ЕГ	1.95 ± 0.90	2.32 ± 0.84	0.0	0.0231
	КГ	2.09 ± 0.87	2.05 ± 0.79	2.0	0.5637
9. Ви здатні протистояти стресу?	ЕГ	2.09 ± 0.75	2.36 ± 0.58	0.0	0.0633
	КГ	2.14 ± 0.83	2.00 ± 0.82	0.0	0.1797
10. Чи любите Ви приймати рішення і брати на себе відповідальність за них?	ЕГ	2.05 ± 0.79	2.45 ± 0.74	2.0	0.0374
	КГ	1.82 ± 0.73	1.86 ± 0.83	2.0	0.5637

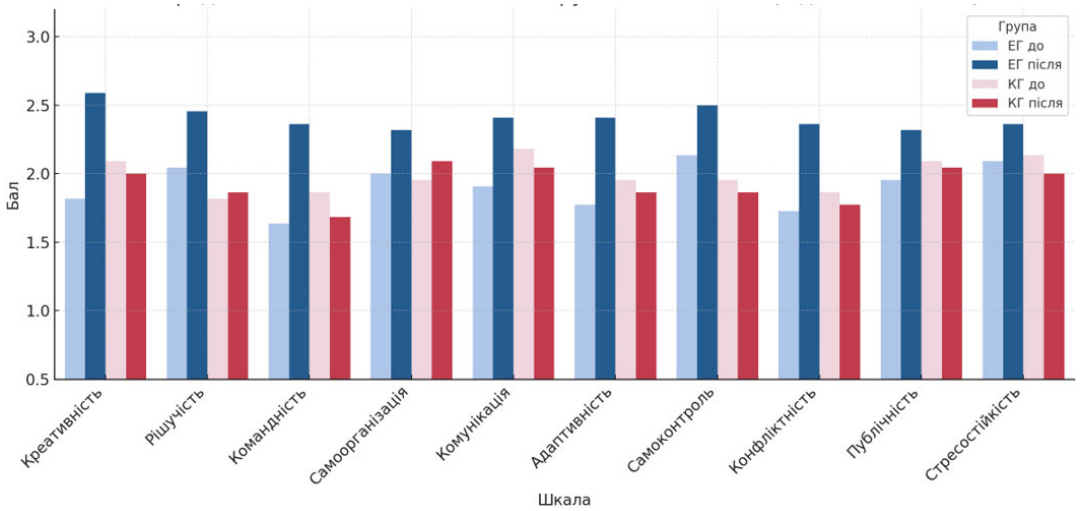


Рис. 1. Середні значення Soft Skills за групами та етапами

Учасниці експериментальної групи, які навчались за програмою модулю «Бокс», демонстрували статистично значущі покращення ($p < 0.05$) у таких компонентах:

– Креативність (зростання з 1.82 до 2.59, $p = 0.0006$);

– Командність (з 1.64 до 2.36, $p = 0.0037$);

– Самоорганізованість (з 2.00 до 2.32, $p = 0.0462$);

– Переконливість (з 1.91 до 2.41, $p = 0.0131$);

– Адаптивність (з 1.77 до 2.09, $p = 0.0438$);

– Медіація (з 1.73 до 2.36, $p = 0.0112$).

Такі результати дозволяють стверджувати, що інтеграція боксу у фізичне виховання школярів не лише підвищує рівень фізичної підготовки, але й ефективно сприяє розвитку навичок соціальної взаємодії. Це відповідає концепту Г. Міда про формування «Я-концепції» через соціальну взаємодію та положенням К. Роджерса щодо впливу рефлексії і самооцінки на поведінкові патерни особистості.

На відміну від експериментальної, контрольна група, яка навчалася за традиційними модулями («Спортивні ігри», «Гімнастика»), не виявила статистично значущих змін у жодному з показників (усі $p > 0.05$). Це підкреслює ефективність саме модульного підходу із соціально-рефлексивним змістом, який реалізовано в модулі «Бокс».

Отримані дані підсилюють наукові позиції В. Знака, І. Юрченка та І. Новокшонова щодо дисциплінарного й виховного потенціалу бойових мистецтв у структурі фізичного виховання. Вони доводять, що саме систематичне включення бойових елементів, які потребують взаємодії, відповідальності, регулювання емоцій і подолання соціальних викликів, є ключовим для ефективного формування навичок соціальної взаємодії в умовах сучасної школи [2; 8].

З результатами нашого дослідження також повністю узгоджуються висновки публікації І. Ільницького, А. Окопного та А. Палатного, за якими заняття боксом ефективно формують навички соціальної взаємодії, зокрема саморегуляцію, рішучість, адаптивність і здатність до розв'язання конфліктів [4].

Також отримані нами дані перетинаються з висновками статті Т. Круцевич, О. Марченка та М. Дєдуха, у якій підкреслена важливість включення в процес фізичного виховання особистісно-орієнтованих методик, що підтверджує доцільність інтеграції боксу як педагогічного засобу формування соціальної компетентності в сучасній освітній практиці [5].

Висновок. Таким чином, модуль «Бокс», побудований на принципах змагальності, виклику та рефлексії, виступає не лише інструментом фізичного удосконалення, а й повноцінним педагогічним засобом для розвитку соціальної компетентності в учнів. Подальші дослідження доцільно зосередити на варіативності форм реалізації модулю, його адаптації для інших вікових груп та вивченні довготривалих ефектів.

Подальші дослідження доцільно зосередити на варіативності форм реалізації модулю, його адаптації для інших вікових груп та вивченні довготривалих ефектів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базилевич Н. О., Юрченко І. В., Тонконог О. С. Вплив занять боксом на фізичну підготовленість учнів старшої школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. – 2021. – Вип. 8(139). – С. 22–27.

2. Знак В., Майстренко Є. Використання елементів боксу та таеквондо у фізичному вихованні студентів. Спортивна наука України. – 2021. – №4(104). – С. 45–51.

3. Ільницький І., Окопний А., Палатний А. Ефективність використання засобів боксу в змісті навчальної дисципліни «Фізична культура» для удосконалення фізичної підготовленості учнів ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою. Фізична активність, здоров'я і спорт. – 2017. – № 4(30). – С. 10–18. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.12.2023.056

4. Круцевич Т., Марченко О., Дєдух М. Сучасні підходи до формування індивідуальної фізичної культури учнівської молоді в процесі фізичного виховання. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2021; 2: 66–75 DOI: 10.32652/tmfvs.2021.2.66–75

5. Мазін В. М. Організація виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах (теоретико-методичний аспект) : монографія. Запоріжжя: ЗНТУ, 2015. – 468 с.

6. Малімон Л.Я. Тренінг розвитку soft skills: метод. вказ. до практ. Занять. укл. – Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2023. 22 с.

7. Новокшонов І. В., Соловей А. В. Можливості впровадження боксу у процес фізичного виховання. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2022. – № 1(57). – С. 113–118.

8. Сорокін О., Грищук С. Вплив засобів боксу на фізичну підготовленість юнаків 18–20 років. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2020. – Вип. 38. – С. 122–128.

9. Юрченко І. В. Бокс у системі фізичного виховання студентської молоді. Молодий вчений. – 2015. – № 3(19). – С. 169–172.

10. Boltanski L., Thévenot L. De la justification: Les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991. 500 p.

11. Boltanski L., Thévenot L. On justification: Economies of worth / transl. by Catherine Porter. – Princeton: Princeton University Press, 2006. – 440 p.

12. Mead G.H. Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist / ed. by Charles W. Morris. – Chicago: The University of Chicago Press, 1934. – 401 p.

13. Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS LEARNING

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

УДК 37.091.3:005.963
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.13

Baibakova I.M.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

Hasko O.L.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

The article aims at considering and analyzing traditional and new methods of professional self-development in the context of continuing education and at substantiating the importance of its application in the process of obtaining higher education by incorporating into the academic curricula for future specialists, researchers and scientists such fundamental principles as professional values, continuous professional development, internship, self-motivation, soft skills and adaptability. Continuous learning is significant for problem-solving and critical thinking. In the context of innovative approaches to the interpretation of education issues and professional self-development, it is advisable to consider and analyze such elements of analysis as self-assessment, self-motivation and psychological characteristics of the personality, as well as professional modifications in the context of the scientific and methodological paradigm of the 21st century.

Professional self-development/self-directed learning in the framework of continuous education as an approach to learning should be part and parcel of the learning process in the course of obtaining tertiary education. Its traditional and new methods must be regarded, analyzed and integrated into all professionally oriented disciplines and research related activities performed by university students. Self-directed learning is an approach to education that encourages students to lead their own learning experience. Learners clarify their own learning aim and directions, the resources and the strategies to be applied. Then they start mastering new information, knowledge and skills, assessing and evaluating the outcome.

The analysis has shown that in the course of self-development it is critical to analyse the problem concerning the innovative methodologies such as self-assessment, motivational and cognitive processes, traits of the personality, technological achievements, professional issues and to overcome lack of motivation and fear of failure being the most pivotal challenges in continuous learning.

Key words: *professional self-development, educational curricula, professional values, self-motivation, soft skills.*

Стаття має на меті розглянути і проаналізувати традиційні та нові методи професійного саморозвитку у контексті безперервного навчання і обґрунтувати важливість застосування у процесі здобуття вищої освіти шляхом інкорпорації у робочі програми навчальних дисциплін фахового спрямування таких засадничих принципів як професійні цінності, постійне підвищення кваліфікації, стажування, само-мотивація, соціально-комунікативні, так-звані, 'м'які' навички та адаптивність. Безперервне навчання є важливим для вирішення проблем і критичного мислення. У світлі інноваційних підходів до інтерпретації проблем освіти і питань професійного саморозвитку, доцільно проаналізувати такі елементи аналізу як самооцінювання, само-мотивація та психологічні характеристики особистості, а також професійні модифікації у рамках науково-методичної парадигми XXI ст.

Професійний саморозвиток або самостійне навчання з точки зору безперервної освіти як підхід до навчання має бути невід'ємною частиною навчального процесу під час здобуття вищої освіти. Його традиційні та нові методи повинні бути розглянуті, проаналізовані та інтегровані в усі професійно орієнтовані дисципліни, а також у науково-дослідницьку діяльність, що виконується студентами університету. Самостійне навчання – це підхід до освіти, який заохочує студентів автономно керувати своїм навчальним досвідом. Здобувачі вищої освіти формулюють та уточнюють власні навчальні цілі, ідентифікують напрямки, знаходять ресурси та визначають стратегії, які будуть застосовуватися ними в процесі вивчення теоретичного матеріалу, його подальшого практичного використання та засвоєння основ науково-дослідницької роботи на базі отриманих умінь. У процесі опанування нової інформації, знань і навичок, студенти вчаться оцінювати та аналізувати результати своїх поточних здобутків та кінцевих результатів.

У процесі саморозвитку критично важливо аналізувати проблеми, пов'язані з інноваційними методологіями, а також долати брак мотивації та страх невдачі, що є найважливішими викликами у безперервному навчанні.

Ключові слова: *професійний саморозвиток, навчальні програми, професійні цінності, само-мотивація, соціально-комунікативні 'м'які' навички.*

The problem being regarded. Professional self-development or self-directed learning in the framework of continuous education as an approach to learning should be part and parcel of the learning process in the course of obtaining tertiary education. Its traditional and new methods must be regarded, analyzed and integrated into all professionally oriented disciplines and research related activities performed by university students. Self-directed learning is an approach to education that encourages learners to lead their own learning experience. Learners clarify their own learning aim and directions, the resources and the strategies to be applied. Then they start mastering new information

and knowledge and, later, assess and evaluate the outcome.

Research and publications review: The International Association of Teachers of English as a Foreign Language – IATEFL – was at work, from April 18th to April 21st, within the 56th IATEFL International Conference and Exhibition in Harrogate, UK. While at the conference, the Educational Development Centre was able to attend a great number of events related to the issue of professional development, reflecting on the influence and meaning of the Educational Development Centre initiatives all over the world. At one of the panel discussions it was proposed to apply very useful tools in order to evaluate self-directed professional development and the outcomes that are aimed to achieve when developing and following a self-development plan for the higher school curricula.

Quite a number of researchers in the field of continuous education in their publications focus on the five educational tips adapted from Jojo Mrgich's Five Elements of an Effective Professional Self-Development Plan that includes concentrating first on job-specific skills, on being more flexible about setting goals, on assessing a progress at least once a year and taking notes of personal positive outcomes and points for improvement [6]. The methods of self-assessment as a part of self-development are being investigated by such researchers as N. Ainsworth in a five level self-directed professional development evaluation model framework presented at the IATEFL conference in April, in the D. Kirkpatrick modern model, T. Guskey's critical levels of professional development evaluation etc. A. Perejro has published some articles in the field of self-development relating to subjects that can cause interest and self-motivation that are Socioemotional Skills, Technological Tools, Human Rights, Environment, Time Management and Exchange Experiences [7]. During the word cloud analysis it was identified that the results have included lifelong learning skills and competencies, and three types of lifelong learning paradigm (formal, non formal, and informal) [5].

Issues requiring further consideration. Since much of the self-development processes are not explicit in the academic curricula it is necessary to spare more efforts on filling them with the critical issues that compose the novel approach, namely, the motivational processes together with the cognitive processes in lifelong learning. It is also vital to investigate how higher school settings can promote continuous learning for the future identification of educational institutions as lifelong learning centers.

The aim of the article. The article is aimed at considering and analyzing the main issues and challenges of the professional self-development paradigm in the context of innovative approaches to the problem of continuous learning incorporated into the curricula of the higher school.

The main body. Continuous learning, also called lifelong learning and continuous education, refers to the non-stop process of self-motivated mastery of new skills and knowledge in the changing world. It is meant to render how personal development is not limited to formal learning settings but takes on various forms and formats during all our lives. Lifelong learning has been explained by organizations such as the European Commission, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The European Commission defines lifelong learning as an approach that refers to all processes transforming a person's experiences before they are inserted into their life, making an individual more experienced. The UNESCO definition of lifelong learning includes all intentional learning from birth to death referring to both informal learning in such environments as the workplace, home life, or social work and formal education in institutions such as schools, universities, and different education settings [10].

While forms of lifelong learning have always existed, the concept has developed in the last few decades. With the rapid development of new technologies a growing number of jobs and academic institutions are to adapt to the new environment of lifelong learning process. Today adaptability has become one of the most critical ingredients that can lead modern workplaces to success. Informational technological advances, revolutionary generative AI breakthroughs have made things change faster than ever. In a sophisticated and global world, these changes have often been identified as unpredictable. The truth is that if you are not loyal to being a lifelong learner, you are already behind. Regarding this notion, the benefits of continuous learning are clearly seen, namely, continuous learning is significant for problem-solving and critical thinking in educational success. Lifelong learning promotes the development of effective strategies for overcoming challenges, enhances analytical skills, and fosters self-reflection. It encourages the students to explore new opportunities and perspectives in their work and personal development. It enables them to develop social and marketable professional skills through upskilling and reskilling [9].

It was in 2002 when P. Barton in his book 'Staying in Course of Education Reform' spoke about the fact that students do not like self-assessment and in order to make assessment sensible and attractive to students of the 21st century self-development should undergo critical modifications. Barton claims: "Teaching and learning need to change from the outdated 3Rs to a New Learning Paradigm which consists of the 4Cs Skills of the 21st century, (critical thinking and problem solving, collaboration, creativity and innovation, and communication), so does self-development and

self-assessment need to modify to serve the moral purpose in the modern model of education" [1, p. 35].

A new look at the self-development plan within continuous education is related to the issue of self-assessment and self-directed evaluation as the initial steps in designing the self-development plan for the students. Teachers and students have to ask themselves about 1) their reaction to any event that takes place, 2) novelty in learning and beliefs that teaching is a success, 3) ways and implementations of new ideas, 4) self-assessment and evaluation of upsides and downsides in learning and teaching on a regular basis [6].

'In Life Skills for All Learners', the authors A. Amir and T. Guskey, present a ubiquitous, classroom-tested model for teaching, self-assessing, and reporting seven of education's new essential skills which they name as life skills: meta-level reflection, expert thinking, creativity and innovation, adaptability, audience-centered communication, empathetic social skills and ethical leadership.

This resource produces a map of continuum of self-development from the earliest child age through school years to the adult period of professional self-development [4]. In this continuum two processes take part: motivational and cognitive ones participating in lifelong learning, yet in what way these different processes work together from childhood to adulthood is unknown [3; 8]. L. Cronin-Golomb in her article "Self-motivated and directed learning across the lifespan" discusses the role of personal motivators, such as beliefs in self-efficiency and personality traits in self-directed lifelong learning focusing on the working memory, inhibitory control, and task switching as concepts of lifelong learning [2]. The investigation provides a deeper comprehension and new vision of the mechanisms of self-motivated and directed learning across the lifespan. Together with personality traits and the motivational mechanism of 'what self is' research it is necessary to dwell upon situational motivators. The first such motivator is learning for the sake of social interaction, that is, learners will start looking for information themselves for the sake of social engagement; the second motivator goes to problem-solving while the third situational motivator, and perhaps the one that truly represents the pure essence of self-directed learning, is learning for the love of learning. In this case, information is acquired as a result of natural curiosity. As to the personal traits and beliefs in self-efficacy the author writes, "The Big Five broad personality traits are extraversion (e.g., enjoyment of highly social situations), openness (i.e., willingness to try new things), conscientiousness (e.g., ability to control impulses and engage in goal-directed behaviors), agreeableness (e.g., levels of kindness and trust towards others), and neuroticism (e.g., a tendency towards stress and anxiety). Each of these traits exists along a continuum. That is, any one learner is typically not simply "open" or "not open," but instead exists somewhere between the two extremes. In other words, the Big Five measures tendencies of individual learners to demonstrate varying degrees of each trait. These personality traits have been studied in relation to a wide range of topics, including but not limited to political beliefs and voting effort, addictive behavior, and teacher-student relationships" [2, p. 12]. So, in order to bridge the gap in this research it is necessary to integrate the motivational and cognitive processes.

The investigation has shown that the joint influence of cognitive ability and motivation is very successful in industrial and organizational settings and is the strongest on tasks of moderate difficulty in adults [11]. Specifically, the notion in what way personality traits and self-efficacy (motivational processes) may impact the place of executive functions (cognitive processes) under self-motivated and directed learning conditions is illustrated in Fig. 1.

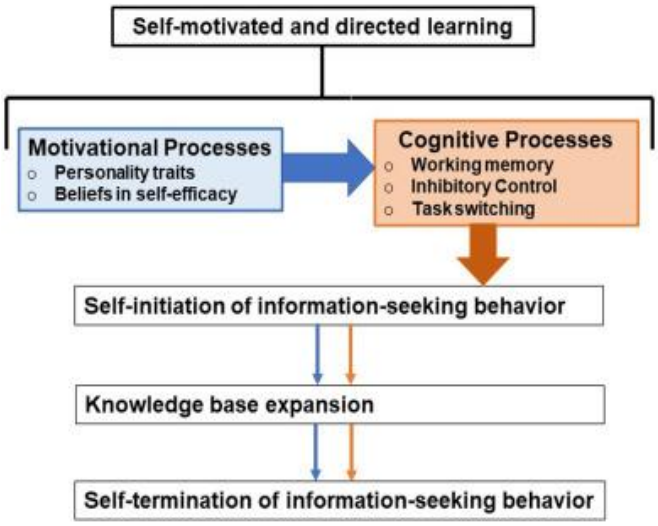


Fig. 1. Schematic of motivational and cognitive processes driving self-motivated and directed learning [2]

As different types of lifelong learning are discussed by different researchers let us come closer to this issue. So if a student wants to engage in lifelong learning there are many options. You can choose, for example, formal learning which is characterized by the set schedule and by the functions within structured context. Formal learning is often resulting in degree recognition, for example, bachelor's, post-graduate etc. It is also very rewarding to engage in informal or self-directed type of learning; the examples of such learning can be Open Online Courses (MOOCs) which provide free, open web-based access to courses based on learners' self-engagement and self-development. The really valuable thing is that they are related to individual learning goals and interests of the learners. Such courses can provide college credits. The learner can also choose different online learning platforms to mainstream his/her learning process, for example, courses on service management, business, technology skills, personal traits and other topics. Actually, informal learning can come in many forms, including viewing videos, self-study, reading articles, participating in forums rooms, coaching sessions, and games. There is one more type of lifelong learning and it is professional learning that takes place at the workplace or in a professional area. It is usually related to the occupation and covers a big number of different methodologies. The most important are training, workshops, conferences, skills acquisition, using YouTube, podcasts, journals, articles, books, and blogs associated with the field, networking with other professionals. It might also be personal, or informal. On a personal level, you use any chance to study outside the office. So quoting A. McFee: "Lifelong learning is not just a pathway to professional advancement; it's a journey toward self-fulfillment. In a world that is constantly evolving, the ability to learn, unlearn and relearn is the true mark of growth. It is about embracing change, expanding our perspectives, and tapping into our potential – personally, professionally, and beyond. Because in the end, the greatest investment we can make is in ourselves" [5, p. 8].

Thus, to sum up we can say that proper research should be based on an overall and ubiquitous overview of the most innovative methods, skills and strategies that give the full understanding of the issue in question, namely, the learner self-development as a part of continuous education.

Conclusion. The analysis has shown that in the course of self-development investigation it is critical to analyse the problem concerning the innovative methodologies such as self-assessment, motivational and cognitive processes, traits of the personality, technological achievements of the 21st century, professional issues and beyond. It will be also very important to propose the keys of overcoming the most pivotal challenges in continuous learning, that is, difficulty with learning strategies, lack of motivation and fear of failure.

REFERENCES:

1. Barton P. Staying on course of education reform. Prinston, NJ: Statistics & Research Division, Policy Information Center, Education Testing Service. 2002. 43 p.

2. Cronin-Golomb L. Self-motivated and directed learning across the lifespan . *Acta Psychologia.* 2023. Vol. 232. 63 p.

3. Gerber B,, Cavallo A., Marek E. Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education.* 2001. 23 (5). P. 535–549.

4. Gusky T., Amir A. Life Skills for All Learners: How to Tech, Assess and Report Education's New Essentials. Alexandria, VA, 2024. 249 p.

5. McFee A. Why lifelong learning is important and can help fulfil your potential. EHL Insights. 2024. 26 p.

6. Mrgich J. Five elements of an effective professional development plan. 2022. Avory. 10 p.

7. Perejro A. Self-development and the path to continuous learning – Part II. Knowledge Centre Publishing House. 2024. 7 p.

8. Rogers A. The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning. Verlag Barbara Budrich. 2014. 112 p.

9. Scherer R. Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences.* 2013. Vol. 28. P. 9–19.

10. Tuijnman A., Bostrom A. Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*. 2002. Vol. 48. P. 93–110.

11. Wang Y., Yang C., Macias E., Bonawitz A. Children with more uncertainty in their intuitive theories seek domain-relevant information. *Psychological Science.* 2021. Vol. 32 (7). P. 1147–1156.

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: АСПЕКТИ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION FOR A MODERN SPECIALIST IN EDUCATION AND SCIENCE

УДК 37.091
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.14

Бедевельська М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Фельцан І.М.,
докт. філос.,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Білак М.,
асистент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

У статті здійснено аналіз проблеми підготовки здобувачів вищої освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації, що включає усні та писемні форми мовлення. Акцентовано увагу на необхідності інтегрованого формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Наголошено, що сучасний університетський освітній простір передбачає активну навчальну, науково-дослідну та комунікативну діяльність, що вимагає від здобувачів уміння ефективно використовувати англійську мову як засіб академічного та професійного спілкування. Встановлено, що англійська мова відіграє провідну роль у міжнародній науковій комунікації, слугуючи основним інструментом доступу до сучасних академічних ресурсів, участі у наукових форумах, грантових програмах, міжнародних освітніх проєктах. Визначено, що професійно-орієнтована іншомовна комунікація має міжкультурний, когнітивний, соціальний та мовний характер, що потребує формування у здобувачів не лише лексико-граматичних знань, а й навичок володіння жанровими особливостями, стилями і стратегіями англомовного академічного дискурсу.

У дослідженні окреслено основні стилі іншомовної комунікації (формальний, неформальний, технічний, розмовний) та критерії, які визначають їх ефективність у навчальній та науковій діяльності. Підкреслено важливість чіткого, логічного і точного стилю для написання наукових праць, статей, тез і дисертацій, а також роль формального стилю у підвищенні професійного статусу фахівців і забезпеченні їх академічного визнання. Окрему увагу приділено значенню стислого та послідовного стилю для наукових текстів, впевненого та виразного стилю для презентацій та участі у конференціях. Наголошено, що комунікативні навички англійською мовою є запорукою ефективної взаємодії з колегами, експертами та міжнародними партнерами, що відкриває можливості для співпраці, спільних досліджень та академічної мобільності. Зазначено, що здатність адаптувати стиль комунікації залежно від контексту та аудиторії є критично важливою для майбутніх фахівців. Підкреслено значення постійного вдосконалення мовної компетентності та ролі зворотного зв'язку й рецензування у підвищенні комунікативної ефективності.

На основі проведеного аналізу зроблено висновок, що підготовка здобувачів вищої освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації повинна здійснюватися системно, з інтеграцією усного та писемного мовлення, врахуванням особливостей академічного дискурсу, комунікативних стратегій та стилістичних норм. Розвинені навички англомовної професійної комунікації є необхідною умовою успішної професійної діяльності, наукової продуктивності та конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Ключові слова: *професійно-орієнтована комунікація, усне мовлення, писемне мовлення, здобувачі освіти, англійська мова, академічне середовище, комунікативна компетентність.*

This article provides a comprehensive analysis of the issue of preparing higher education students for professionally oriented foreign language communication, encompassing both oral and written forms of language use. The focus is placed on the necessity of an integrated approach to developing foreign language communicative competence within the framework of professional training for future specialists. The article emphasizes that the contemporary university educational environment involves active engagement in academic, research, and communicative activities, which require students to effectively utilize English as a primary tool for academic and professional interaction. It is established that English occupies a leading position in international scientific communication, serving as a fundamental instrument for accessing up-to-date academic resources, participating in scientific forums, grant programs, and international educational projects. Furthermore, the study highlights that professionally oriented foreign language communication is characterized by intercultural, cognitive, social, and linguistic aspects, which necessitate the development of not only lexical and grammatical knowledge but also skills related to mastering genre-specific features, styles, and strategies inherent to English academic discourse. The research identifies the main styles of foreign language communication – formal, informal, technical, and conversational – and examines the criteria that determine their effectiveness in academic and scientific contexts.

The article underscores the importance of a clear, logical, and precise style for writing scientific papers, articles, theses, and dissertations, as well as the critical role of the formal style in enhancing the professional status of specialists and securing their academic recognition. Special attention is paid to the significance of concise and coherent writing styles for scientific texts, as well as confident and expressive styles for presentations and conference participation. The development of communicative skills in English is highlighted as a crucial factor for effective interaction with colleagues, experts, and international partners, thereby opening opportunities for collaboration, joint research, and academic mobility. Moreover, the ability to adapt communication styles according to the context and target audience is noted as an essential competency for future professionals. The article stresses the importance of continuous improvement of language proficiency and the role of constructive feedback and peer review in enhancing communicative effectiveness.

In conclusion, based on the analysis conducted, it is recommended that the preparation of higher education students for professionally oriented foreign language communication be conducted in a systematic manner, integrating both oral and written communication while considering the

specific characteristics of academic discourse, communicative strategies, and stylistic norms. The development of English language professional communication skills is presented as a necessary prerequisite for successful professional performance, scientific productivity, and the competitiveness of graduates in the global labor market.

Key words: *professionally oriented communication, oral speech, written speech, higher education students, English language, academic environment, communicative competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному глобалізованому світі володіння іноземною мовою, зокрема англійською, є однією з ключових умов успішного професійного розвитку та інтеграції до міжнародного академічного й наукового простору. Як lingua franca освітнього й наукового середовища, англійська мова відкриває доступ до широких можливостей професійного спілкування, міжнародної співпраці, академічної мобільності та участі в глобальних дослідницьких проєктах [1].

Особливої актуальності набуває підготовка здобувачів освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації, яка охоплює як усну, так і писемну форми. Вміння ефективно висловлювати думки, презентувати власні ідеї, вести наукові дискусії, укладати академічні тексти різних жанрів є важливим чинником професійного зростання та наукової продуктивності.

Процес здобуття вищої освіти включає як навчальну, так і науково-дослідну діяльність, які вимагають володіння спеціалізованими формами мовлення. Жанрова різноманітність професійного мовлення охоплює монографії, статті, анотації, тези доповідей, рецензії, звіти, дипломні та магістерські роботи, підручники, посібники, лекції, усні презентації тощо. Формування у здобувачів здатності до адекватного використання цих жанрів, дотримання мовленнєвих і жанрових норм є складним процесом, що поєднує мовні, комунікативні та міжкультурні аспекти.

Професійно-орієнтована іншомовна комунікація вимагає від студентів не лише знання лексико-граматичних структур, а й володіння специфічними стратегіями комунікативної поведінки, здатності адаптувати усне й писемне мовлення до умов міжкультурного спілкування. Важливим завданням є формування у здобувачів освіти вмінь професійно оформлювати усні та писемні висловлювання, дотримуючись вимог академічного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання підготовки здобувачів освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації, зокрема інтегрованого розвитку усного та писемного мовлення, висвітлено в працях О. Бескорсої, С. Каричковської, Т. Кравченко, Л. Бродюк, Ю.О. Полікарпової. Важливий внесок у дослідження проблем професійного мовлення та академічної комунікації зробили зарубіжні науковці: Ken Hyland, John Swales, Christine Feak, Ann Johns, A. Dudley-Evans, M.J. St John. Їхні роботи аналізують особливості академічного письма, усного професійного мовлення та методики їх формування у здобувачів освіти різних рівнів. Однак у сучасних дослідженнях недостатньо висвітлено інтегрований підхід до розвитку усного й писемного мовлення в контексті професійно-орієнтованої іншомовної комунікації. Відсутність цілісної методики, що поєднує формування обох аспектів комунікації у єдиній системі, обумовлює потребу у подальшому вивченні цього питання [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На жаль, рівень володіння англійською мовою серед здобувачів другого магістерського рівня, а також викладачів немовних спеціальностей в Україні все ще залишається недостатнім для повноцінної участі в міжнародному науково-освітньому просторі. Це значно обмежує можливості для академічної мобільності, міжнародної співпраці та впровадження сучасних освітніх методик.

Особливо актуальною залишається проблема підготовки здобувачів освіти до інтегрованого використання усного й писемного мовлення у професійній сфері. Окремо бракує ґрунтовного аналізу впливу усної та писемної комунікації на успішність навчання та професійну продуктивність, що потребує системного дослідження.

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні ролі іншомовної професійно-орієнтованої комунікації, зокрема усного та писемного мовлення, у підготовці здобувачів освіти до інтеграції в міжнародне освітнє та наукове середовище, а також в аналізі ефективних підходів і методик формування відповідних комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу. Володіння англійською мовою надає фахівцям у сфері освіти та науки доступ до великої кількості інформаційних ресурсів, таких як академічні журнали, електронні бази даних, професійні платформи, що дозволяють здійснювати моніторинг сучасних наукових досліджень та методик. Крім того, знання англійської відкриває перспективи для участі в міжнародних грантових програмах, проєктах академічної мобільності та наукових обмінах, що є необхідною умовою розвитку професійної та академічної кар'єри в умовах глобалізованого освітнього простору [4].

Для здобувачів освіти і фахівців у галузі педагогіки знання англійської мови є важливою умовою для працевлаштування у міжнародних освітніх установах, участі у міжнародних семінарах, конференціях, а також для публікації результатів

досліджень у зарубіжних наукових виданнях. Багато університетів і дослідницьких інституцій встановлюють вимогу підтвердження рівня володіння англійською мовою для отримання наукових ступенів, стипендій або для працевлаштування на посади, пов'язані з викладанням, науковою чи адміністративною роботою.

У цьому контексті особливе значення має сформованість навичок професійного усного і писемного мовлення, що є невід'ємною складовою професійно-орієнтованої іншомовної компетентності. Усна англомовна комунікація охоплює такі форми, як презентації результатів наукових досліджень, участь у міжнародних форумах, круглих столах, дискусіях, доповідях, а також неформальне спілкування з іноземними колегами. Писемне мовлення включає складання ділових та наукових листів, підготовку анотацій, тез, статей, рецензій, звітів, грантових заявок.

Наукова комунікація відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні академічного обміну знаннями, методиками, науковими результатами. Вона виступає своєрідним містком, що об'єднує дослідників, педагогів і фахівців різних галузей знань, сприяє поширенню ідей, обговоренню концепцій, апробації та впровадженню нових методичних підходів.

Особливістю сучасної наукової комунікації є її багатоформатність. Вона охоплює різні види діяльності: від підготовки наукових публікацій у рецензованих виданнях до презентацій на міжнародних конференціях, участі у панельних дискусіях, семінарах, вебінарах, а також комунікації через професійні соціальні мережі, академічні онлайн-платформи.

Такі форми взаємодії забезпечують не лише поширення знань, а й створюють умови для обміну професійним досвідом, отримання конструктивного зворотного зв'язку, формування партнерських зв'язків та міждисциплінарних дослідницьких колаборацій. Саме в цьому контексті особливо важливою є здатність здобувачів освіти до ефективного використання усного і писемного іншомовного мовлення, що вимагає цілеспрямованої підготовки у межах навчального процесу [2].

Окрім того, наукова комунікація як основний канал передачі знань та освітніх ресурсів відіграє ключову роль у формуванні сучасного освітнього середовища. Педагоги, науковці, студенти, використовуючи різноманітні форми англомовної комунікації – публікації, доповіді, презентації, семінари – забезпечують доступ до нових методик навчання, наукових ідей та інноваційних практик. Це сприяє підвищенню якості викладання, модернізації навчальних програм, впровадженню сучасних педагогічних технологій.

Серед основних функцій англомовної наукової комунікації виокремлюється і поширення знань серед фахової спільноти. Науковці та педагоги поширюють результати своїх досліджень, створюють передумови для міжкультурного діалогу, співпраці та інтеграції до європейського й світового академічного простору. Усна й писемна комунікація забезпечує критичне обговорення ідей, вдосконалення дослідницьких методик, апробацію результатів, що сприяє розвитку галузевої науки та професійної освіти [5].

У сучасних умовах інтеграції вітчизняної освіти у європейський і світовий простір виникає нагальна потреба формування у здобувачів освіти професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Це зумовлено як зростанням вимог до володіння англійською мовою у професійній сфері, так і необхідністю активної участі майбутніх фахівців у міжнародних наукових та освітніх проєктах, академічній мобільності, міжнародних дослідницьких програмах і спільних розробках.

Професійно-орієнтована іншомовна комунікація охоплює як **усну**, так і **писемну** форми мовлення. Усне мовлення забезпечує можливість безпосереднього міжособистісного та групового спілкування у професійному середовищі, участі в дискусіях, переговорах, презентаціях, доповідях на конференціях. Писемне мовлення є основою для фіксації результатів наукової, методичної чи організаційної діяльності, оформлення наукових статей, резюме, анотацій, рецензій, проєктів, ділових листів тощо [7].

Усний аспект підготовки

Формування усного іншомовного мовлення у професійно-орієнтованому контексті передбачає оволодіння здобувачами освіти навичками:

– ведення ділових та наукових бесід;
– участі у професійних дискусіях;
– проведення презентацій;
– виступів на конференціях та форумах;
– участі у міжнародних освітніх і дослідницьких заходах.

Особлива увага приділяється розвитку таких якостей, як логічність викладу, аргументованість, чіткість формулювання думок, використання термінології та дотримання норм міжкультурного професійного спілкування.

Писемний аспект підготовки

Професійно-орієнтоване писемне мовлення забезпечує можливість підготовки:

– наукових статей і доповідей;
– тез конференцій;
– анотацій і рецензій;
– ділової кореспонденції;
– резюме, супровідних і мотиваційних листів;
– проектних звітів і грантових заявок.

Особливого значення набуває вивчення жанрових і стилістичних особливостей різних типів професійних текстів, оволодіння правилами

академічного письма англійською мовою, вміння аргументовано викладати думки, узгоджувати факти, формулювати висновки та дотримуватися структури наукового тексту відповідно до міжнародних стандартів.

Інтеграція усного і писемного мовлення

Ефективна підготовка передбачає не розмежування, а інтегроване навчання усного та писемного мовлення. Такий підхід дозволяє формувати цілісну комунікативну компетентність, необхідну для активної участі у професійному та академічному середовищі.

До найбільш дієвих методів інтегрованого навчання належать:

– рольові ігри і моделювання професійних ситуацій;

– підготовка і захист презентацій;

– написання есе, доповідей, тез, рецензій англійською мовою;

– організація англомовних дискусій і дебатів;

– підготовка звітів і аналіз кейсів;

– участь у міжнародних конференціях і вебінарах.

Практична значущість теми

Підготовка здобувачів освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації забезпечує:

– підвищення академічної мобільності;

– розширення можливостей участі у міжнародних програмах та проєктах;

– конкурентоспроможність випускників на ринку праці;

– інтеграцію у міжнародну професійну та наукову спільноту.

В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває володіння здобувачами навичками онлайн-комунікації – участь у віртуальних конференціях, написання електронного листування, онлайн-презентації, робота з міжнародними платформами наукового спілкування.

Комунікація є надзвичайно важливим елементом у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, особливо в умовах сучасного академічного та наукового середовища, де від ефективності мовленнєвої взаємодії безпосередньо залежать як результати навчання, так і наукова продуктивність фахівців. У процесі професійно-орієнтованого іншомовного спілкування важливим чинником є не лише знання мови, а й володіння різними стилями комунікації відповідно до конкретної ситуації, цільової аудиторії та мети спілкування [6].

Залежно від професійного контексту, форми комунікації (усної чи писемної) та жанру, майбутнім фахівцям необхідно вміти використовувати різні стилі спілкування англійською мовою: формальний, неформальний, науковий, технічний або розмовний. Уміння правильно обирати стиль сприяє ефективності передачі інформації, ясності викладу і правильному сприйняттю ідей аудиторією [9].

У процесі підготовки здобувачів освіти до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації доцільно формувати такі критерії, які забезпечують якісне усне та писемне мовлення й підвищують навчальну і наукову продуктивність:

– **Чіткий і точний стиль спілкування англійською мовою** є базовою умовою успіху в академічній і професійній діяльності. Він дозволяє логічно і послідовно викладати думки, що особливо важливо під час написання наукових робіт, доповідей, тез, дисертацій, а також у межах академічних дискусій.

– **Формальний стиль комунікації англійською мовою** сприяє формуванню професійного іміджу здобувачів освіти, що є важливим для академічного визнання, міжнародної співпраці та подальшого кар'єрного зростання.

– **Стислий та послідовний стиль мовлення** дозволяє підвищити ефективність писемного наукового спілкування. Володіння цим стилем сприяє грамотному структуруванню наукових текстів і оптимальному викладу змісту без зайвих відступів від теми.

– **Впевнений і виразний стиль комунікації** є необхідним під час підготовки й проведення презентацій, виступів на конференціях, семінарах, круглих столах, міжнародних форумах. Такий стиль підвищує якість сприйняття інформації аудиторією, створює позитивне враження про доповідача та його роботу.

– **Розвинені навички комунікації англійською мовою** є запорукою плідного спілкування з колегами, викладачами, науковими керівниками, міжнародними партнерами. Це відкриває нові можливості для професійного зростання, участі у спільних проєктах та розширення міжнародних контактів.

– **Вміння адаптувати стиль мовлення залежно від контексту** є надзвичайно важливим для здобувачів освіти. Академічна стаття, діловий лист, виступ перед міжнародною аудиторією чи неформальна розмова з колегою потребують різних мовленнєвих стратегій та засобів.

– **Високий рівень володіння мовою** – постійне удосконалення іншомовних компетентностей, зокрема в галузі професійно-орієнтованого усного та писемного мовлення, є невід'ємною умовою ефективної комунікації в академічному та науковому середовищах.

– **Зворотний зв'язок і рецензування** є важливим інструментом удосконалення комунікативних навичок. Отримання фахових відгуків від викладачів, колег, наукових керівників дозволяє коригувати мовленнєві стратегії, підвищувати ясність і логічність висловлювань як у письмових текстах, так і в усних виступах.

Крім того, привабливий, аргументований і доступний стиль спілкування полегшує співпрацю між науковцями та сприяє активному обміну ідеями, що може стати основою для нових дослідницьких ініціатив, проєктів і наукових відкриттів [8].

Таким чином, розвиток усного та писемного мовлення в процесі підготовки здобувачів до професійно-орієнтованої іншомовної комунікації має спиратися не лише на знання граматики й лексики, а й на засвоєння стилістичних норм, жанрових особливостей та мовленнєвих стратегій, що відповідають сучасним вимогам міжнародного академічного та наукового дискурсу.

Висновки. Англійська мова відіграє стратегічно важливу роль у професійній підготовці здобувачів вищої освіти, слугуючи універсальним засобом міжнародного спілкування, інтеграції у глобальну академічну спільноту та доступу до сучасних наукових і професійних ресурсів. Володіння англійською мовою, зокрема навичками професійно-орієнтованого усного та писемного мовлення, є необхідною умовою академічного і професійного зростання сучасного фахівця.

Професійно-орієнтована іншомовна комунікація дозволяє здобувачам освіти ефективно презентувати результати своїх досліджень, брати участь у міжнародних конференціях, форумах, проєктах, а також здійснювати публікаційну діяльність у закордонних наукових виданнях. Інтегроване навчання усного та писемного мовлення забезпечує гармонійне формування іншомовної академічної компетентності, сприяє розвитку аналітичного мислення, міжкультурної взаємодії та адаптивності у різних комунікативних ситуаціях.

Доведено, що стиль комунікації англійською мовою суттєво впливає на успішність навчання, академічну продуктивність та професійне становлення здобувачів освіти. Чіткий, аргументований, логічно побудований стиль усного та писемного мовлення є визначальним чинником ефективного наукового і професійного спілкування. Успішність фахівця у сучасному академічному просторі значною мірою залежить від його здатності адаптувати мовленнєву поведінку до вимог професійного контексту, аудиторії та ситуації.

Зосереджуючись на системному вдосконаленні іншомовних комунікативних навичок, здобувачі освіти отримують реальні конкурентні переваги на ринку праці, можливість брати участь у міжнародних наукових і освітніх проєктах та робити внесок у розвиток професійної спільноти. Формування у здобувачів професійно-орієнтованої іншомовної компетентності має стати пріоритетом сучасної вищої освіти, адже саме комунікативно грамотний фахівець здатен ефективно діяти в умовах глобалізованого наукового й освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бескорса О. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних тенденцій викладання англійської мови у ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. № 7. С. 62–72. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140582.

2. Бродюк Л. В. Англомовна наукова комунікація в університетській освіті України. 2017. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/84323635.pdf.

3. Каричковська С. Генезис методики навчання іноземних мов як науки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2015. Вип. 11. С. 26–31. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2015/11_1/4.pdf

4. Кравченко Т. М. Формування цифрової компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі вивчення основного компоненту «Наукова комунікація англійською мовою», як пріоритетна проблема. *Освіта і наука.* 2022. № 2(33). С. 126–133.

5. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. *Народна освіта*. 2017. № 8.

6. Hyland K. English for Academic Purposes: An advanced resource book. Routledge, 2006.

7. Swales J. M., Feak C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. 3rd ed. University of Michigan Press, 2012.

8. Johns A. M. Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies. Cambridge University Press, 1997.

9. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CREATIVITY IN FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 373.2:004.9:371.3(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.15

Варяниця Л.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Єпіхіна М.А.,
канд. пед. наук,
доцент к кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Швидка трансформація сучасної освіти, зумовлена світовими соціокультурними та технологічними змінами, визначає необхідність перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема у сфері дошкільної освіти. Одним із ключових пріоритетів сучасної педагогічної науки і практики є розвиток креативності як професійно важливої якості вихователя. В умовах підвищення вимог до гнучкості, відкритості до інновацій, здатності конструювати освітнє середовище відповідно до індивідуальних потреб дітей креативна компетентність стає не тільки бажаним, але й необхідним фактором. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які забезпечують формування творчого мислення, здатності до розв'язання нестандартних педагогічних завдань, готовності генерувати та впроваджувати нові ідеї в професійній діяльності.

Метою статті є аналіз та узагальнення теоретичних і практичних засад застосування інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку креативності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На основі узагальнення вітчизняного та зарубіжного науково-педагогічного досвіду в статті представлено класифікацію та характеристику найбільш ефективних інноваційних технологій, як-от інтерактивне навчання, проєктна діяльність, технології розвитку критичного мислення, дизайн-мислення, гейміфікація. Аналіз їх практичного впровадження в закладах вищої педагогічної освіти дозволяє виокремити успішні практики та потенціал цих технологій для перетворення освітнього процесу на простір творчості та особистісно-професійного зростання.

Встановлено, що, незважаючи на певні перешкоди – недостатню матеріальну базу, низький рівень цифрової компетентності окремих вихователів, психологічний опір змінам, ефективному впровадженню сприяють інституційна підтримка, гнучкі освітні програми, вмотивовані учасники та культура педагогічних інновацій. У висновках наголошується, що інноваційні технології є не просто технічним ресурсом, а концептуально-методологічною основою для формування нового типу вихователя закладу дошкільної освіти: творчого, рефлексивного, здатного виступати ініціатором змін в освітньому просторі.

Ключові слова: *педагогічні інновації, професійна підготовка, гейміфікація, педагогічна творчість, проєктна діяльність, освітні технології, інтерактивне навчання.*

The rapid transformation of modern education, caused by global socio-cultural and technological changes, determines the need to review approaches to the professional training of future teachers, particularly in the field of preschool education. One of the key priorities of modern pedagogical science and practice is the development of creativity as a professionally important quality of an educator. In the context of increasing demands for flexibility, openness to innovation, and the ability to construct an educational environment in accordance with the individual needs of children, creative competence is becoming not only desirable but also necessary. The relevance of the study is determined by the need to introduce innovative technologies in the training of future teachers of preschool education institutions, which ensure the formation of creative thinking, the ability to solve non-standard pedagogical tasks, and the readiness to generate and implement new ideas in professional activity.

The purpose of the article is to analyse and generalise the theoretical and practical foundations for the application of innovative educational technologies as a means of developing creativity in future teachers of preschool education institutions. Based on the generalisation of domestic and foreign scientific and pedagogical experience, the article presents a classification and characteristics of the most effective innovative technologies, such as interactive learning, project activities, critical thinking development technologies, design thinking, and gamification. An analysis of their practical implementation in higher pedagogical education institutions allows us to identify successful practices and the potential of these technologies for transforming the educational process into a space for creativity and personal and professional growth.

It has been established that, despite certain obstacles – insufficient material resources, low level of digital competence of some teachers, psychological resistance to change – effective implementation is facilitated by institutional support, flexible educational programmes, motivated participants and a culture of pedagogical innovation. The conclusions emphasise that innovative technologies are not just a technical resource, but a conceptual and methodological basis for the formation of a new type of preschool educator: creative, reflective, and capable of initiating change in the educational space.

Key words: *pedagogical innovations, professional training, gamification, pedagogical creativity, project activity, educational technologies, interactive learning.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах світових трансформацій в освіті роль креативності як ключової професійної компетентності майбутніх вихователів стає все більш вагомою, особливо у сфері дошкільної освіти. Від сучасного вихователя закладу дошкільної освіти очікується, що він буде не лише транслятором знань, а і творцем розвивального середовища, фасилітатором когнітивних та емоційних досліджень дітей, ініціатором творчих процесів. Традиційні моделі підготовки вчителів, які часто орієнтовані на репродуктивне навчання та жорсткі методологічні

рамки, вже не відповідають вимогам сьогодення. Натомість інноваційні освітні технології відкривають якісно нові можливості для розвитку творчого потенціалу, дають змогу здобувачам освіти самостійно мислити, розв'язувати нестандартні педагогічні проблеми, моделювати оригінальні сценарії навчання. Тому інтеграція таких технологій у професійну підготовку майбутніх вихователів є не тенденцією, а необхідною умовою забезпечення професійної готовності педагогів до розв'язання завдань сучасної дошкільної освіти [4].

Усупереч посиленню усвідомлення важливості креативності в педагогічній освіті, її цілеспрямований розвиток залишається недостатньо систематизованим і нерівномірно впроваджується в різних закладах вищої освіти. Багатьом освітнім програмам досі не вистачає методологічного підґрунтя і практичних інструментів для використання інноваційних підходів, які би стимулювали творчу активність здобувачів вищої освіти. Водночас недостатня цифрова компетентність частини освітян, опір педагогічним інноваціям, обмеженість матеріально-технічної бази суттєво перешкоджають упровадженню нових технологій в освітній процес. Це свідчить про необхідність науково обґрунтованого аналізу наявних інноваційних практик, а також розроблення ефективних стратегій їх адаптації та інтеграції в систему підготовки дошкільних педагогів. Розв'язання цього питання є не тільки актуальним, але й необхідним для модернізації професійної освіти та формування нової генерації педагогів, здатних творчо, гнучко та ефективно працювати в постійно змінному освітньому середовищі [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається крізь призму інноваційних підходів до професійної підготовки. О. Ілішова у своїй роботі [10] акцентує увагу на необхідності оновлення змісту та форм підготовки майбутніх вихователів відповідно до вимог сучасного професійного стандарту, підкреслюючи важливість упровадження інноваційних підходів, що орієнтовані на формування творчого потенціалу особистості фахівця. Дослідження О. Бартківа, Є. Дурманенка та О. Дурманенка [1] присвячено розробленню та впровадженню інноваційних технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх вихователів до інтегрованого навчання, що своєю чергою стимулює розвиток креативного мислення та вміння нестандартно розв'язувати професійні завдання.

А. Івершинь і А. Просенюк [9] досліджують психолого-педагогічні умови розвитку креативності майбутніх вихователів, акцентуючи на необхідності системного супроводу цього процесу як важливого складника професійної підготовки. Науковці наголошують, що формування креативності потребує створення розвивального освітнього середовища та використання особистісно орієнтованих технологій навчання. Ю. Бондар [3] у своїй праці обґрунтовує ефективність використання проєктних технологій як засобу розвитку креативності майбутніх педагогів. Автор підкреслює, що участь здобувачів вищої освіти у творчих проєктах сприяє розвитку їх інноваційного мислення, здатності до самовираження та самореалізації в освітньому процесі.

У роботі Н. Степанової [15] підкреслено актуальність розгляду креативності як гнучкої навички, необхідної для успішної професійної реалізації майбутніх педагогів. Дослідниця наголошує на важливості інтеграції креативних методик в освітній процес і формування позитивної мотивації до творчої діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемам інновацій в освіті та розвитку креативності, недостатньо опрацьованими залишаються питання системної інтеграції інноваційних технологій саме в процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Окремі аспекти, зокрема ефективність конкретних технологій у формуванні творчої компетентності, умови їх практичної реалізації та поєднання із традиційними методами навчання, досі не мають достатнього наукового обґрунтування. Статтю спрямовано на розкриття саме цих не вирішених раніше складників загальної проблеми, з акцентом на педагогічну доцільність, ефективність і перспективність інновацій у підготовці креативного фахівця дошкільної освіти.

Метою статті є аналіз та узагальнення теоретичних і практичних засад застосування інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку креативності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до мети, було поставлено такі завдання: проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо сутності креативності та інноваційних технологій в освіті; схарактеризувати інноваційні підходи, що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів; узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження інновацій у професійну підготовку педагогів; визначити умови і чинники ефективного використання інноваційних технологій у формуванні креативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. В умовах швидкої модернізації освітньої сфери креативність усе частіше починають трактувати не лише як індивідуальну рису особистості, а й як професійно важливу якість майбутнього вихователя. Зокрема, в системі дошкільної освіти креативність виступає

як одна з провідних компетентностей, що визначає здатність вихователя творчо реагувати на потреби дітей, конструювати ефективні педагогічні ситуації, створювати розвивальне освітнє середовище. Психолого-педагогічні дослідження стверджують, що креативність і творчість охоплює складну систему когнітивних, емоційних і вольових якостей, які відображають відкритість людини до нового досвіду, її готовність до нестандартного мислення, здатність до образного перетворення дійсності, здатність генерувати оригінальні ідеї та педагогічні рішення [7, с. 77]. З огляду на це розвиток творчого потенціалу є не лише персональною справою, а й професійною необхідністю.

З позиції психології креативність розглядається як прояв нестандартного мислення, гнучкості, інтелектуальної незалежності та емоційної відкритості. Ці характеристики є важливими в професії вихователя, оскільки дошкільний педагог повинен не лише передавати знання, а й адаптувати педагогічні інструменти до унікальних особливостей кожної дитини. Креативність вихователя виражається у створенні емоційно насиченого освітнього середовища, вмінні стимулювати допитливість, використанні різних видів ігрової та художньої діяльності для розвитку пізнавальної та емоційної сфер дошкільнят. Педагогічно креативність пов'язана з гуманістичним підходом до освіти, який передбачає визначення дитини як активного учасника освітнього процесу і вимагає від вихователя відходу від стандартних методів на користь індивідуалізованих та інноваційних педагогічних стратегій.

Сучасна дошкільна освіта ставить підвищені вимоги до творчої компетентності педагога [5, с. 7–8]. Зокрема, компетентнісний підхід, закладений у національних та міжнародних освітніх стандартах, наголошує на необхідності підготовки фахівців, здатних ініціювати та реалізовувати творчі освітні проєкти, використовувати інноваційні методи та технології, постійно вдосконалювати свою педагогічну практику шляхом експериментування та рефлексії. Від сучасного вихователя вимагається не лише високий рівень професійних знань і методологічної культури, а й здатність творчо розв'язувати педагогічні проблеми, ініціювати зміни, бути фасилітатором особистісного та інтелектуального розвитку дитини, ініціатором педагогічних інновацій. Таке ставлення до ролі дошкільного педагога зумовлює необхідність систематичного впровадження розвитку креативності в структуру програм професійної підготовки майбутніх вихователів.

У педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до розвитку креативного мислення, які базуються на міждисциплінарних дослідженнях. Конструктивістська та діяльнісна парадигми наголошують на важливості активної ролі особистості у створенні знань і заохочують використання творчих завдань, проєктної діяльності, рольових ігор і рефлексивних практик. Гуманістичний підхід зосереджено на розвитку цілісної особистості, він сприяє педагогічній підтримці самовираження і самореалізації здобувачів освіти. У контексті вищої педагогічної освіти використання таких методів, як мозковий штурм, проблемне навчання, евристичні бесіди, педагогічне проєктування, сприяють стимулюванню творчої активності здобувачів вищої освіти. Особлива увага приділяється створенню освітнього середовища, яке сприяє психологічній безпеці, мотивації до експериментування, толерантності до невизначеності та невдач. До того ж в останні роки інтеграція таких цифрових технологій, як гейміфікація та інтерактивні медіаресурси, відкрила нові можливості для креативної підготовки майбутніх вихователів, дозволяючи їм оволодіти сучасними інструментами та адаптуватися до діджиталізації освітнього процесу [2, с. 13–14].

Відповідно, розвиток креативності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є багатоаспектним процесом, який потребує цілеспрямованого педагогічного впливу та інтеграції в усі аспекти професійної підготовки. Він базується на розумінні креативності як ключової педагогічної компетентності та підтримується методологічними підходами, що сприяють активному залученню здобувачів вищої освіти, їх автономії та відкритості до нових ідей.

Зазначимо, що процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти все більше залежить від впровадження інноваційних технологій як потужного ресурсу розвитку креативності. У контексті сучасної педагогічної освіти акцент зсувається з передачі стандартних знань на створення умов, що стимулюють самостійне, гнучке та нелінійне мислення здобувачів вищої освіти. Інноваційні освітні технології за своєю суттю спрямовані на активізацію внутрішніх когнітивних ресурсів, заохочення до розв'язання проблем, конструювання нових педагогічних сенсів. Їх застосування в підготовці фахівців дошкільної освіти є не лише відповіддю на запит сучасного суспільства, а і стратегічним інструментом розвитку творчого потенціалу, яким мають володіти майбутні вихователі для ефективної роботи з дітьми раннього віку в умовах динамічного і часто непередбачуваного освітнього середовища.

Серед найбільш поширених інноваційних технологій у педагогічній освіті – інтерактивні методи навчання, проєктне навчання, технології розвитку критичного мислення, дизайн-мислення та гейміфікація. Інтерактивні методи, як-от діалогове навчання, колективні завдання, симуляції та кейс-стаді, стимулюють особисту залученість здобувачів вищої освіти та створюють простір для взаємного обміну думками. Такий підхід дозволяє

майбутнім вихователям вийти за межі пасивного споживання інформації та сформувати власну педагогічну позицію через рефлексію та спільну інтелектуальну діяльність. Проєктне навчання своєю чергою дозволяє здобувачам планувати, реалізовувати та презентувати освітні проєкти, що ґрунтуються на реальних педагогічних проблемах. Така технологія інтегрує теоретичні знання та практичні навички, а також розвиває ініціативність, уміння планувати, працювати в команді та відповідальність, тобто якості, тісно пов'язані з творчою діяльністю.

Не менш важливими є технології, спрямовані на розвиток критичного мислення. Ці технології передбачають аналіз педагогічних ситуацій, формулювання аргументів, порівняння альтернатив, побудову незалежних суджень. Вони не лише сприяють когнітивному зростанню, а й виховують здатність сприймати дійсність різнобічно та багатогранно, що є необхідним для прийняття креативних педагогічних рішень. Дизайн-мислення, яке останнім часом набуває популярності в підготовці вихователів, забезпечує структуровану, але гнучку методологію для генерування і тестування нових освітніх рішень. Етапи емпатії до учня, визначення потреб, розроблення ідей, створення прототипів і тестування допомагають майбутнім педагогам системно підходити до створення навчального контенту та середовища, стимулюючи їх творчість та інноваційність. Гейміфікація як ще один ефективний педагогічний інструмент передбачає інтеграцію ігрових елементів в освітній процес. Вона підвищує мотивацію та залученість здобувачів освіти, заохочує їх до експериментування, зменшує страх помилитися, створюючи таким чином сприятливі умови для появи оригінальних ідей та рішень [11, с. 49].

Інтеграція цих технологій у систему підготовки вихователів набуває все більшого поширення як в Україні, так і за її межами. Українські заклади вищої освіти все активніше впроваджують авторські курси та майстер-класи, що ґрунтуються на інтерактивних та креативних методах. Зарубіжний досвід також свідчить про ефективність інноваційно орієнтованих моделей навчання. Наприклад, у Фінляндії та Нідерландах підготовка вихователів закладів дошкільної освіти передбачає обов'язкові модулі з креативного навчання та інновацій в освіті. У США та Канаді активно використовуються освітні стартапи та цифрові платформи, які надають інструменти для гейміфікованого навчання та дизайн-орієнтованих педагогічних інтервенцій. Синтез вітчизняного та міжнародного досвіду свідчить про універсальну цінність креативності в педагогіці та підтверджує необхідність використання інноваційних підходів до її розвитку.

Інноваційні технології в підготовці вихователів мають численні та суттєві переваги. По-перше, вони забезпечують активізацію інтелектуального та емоційного залучення здобувачів вищої освіти, тим самим підвищуючи ефективність освітнього процесу. По-друге, вони допомагають подолати стереотипність мислення і розвинути навички гнучкого розв'язання проблем. По-третє, інновації сприяють розвитку студентської автономії, оскільки здобувачі освіти стають співтворцями освітнього контенту, а не пасивними отримувачами. По-четверте, ці технології створюють можливості для міждисциплінарної інтеграції, що збагачує педагогічний світогляд і формує вміння бачити освітні явища з різних точок зору. Найголовніше, що інновації безпосередньо впливають на формування творчого мислення в майбутніх вихователів, готуючи їх до того, щоб стати агентами змін у дошкільних закладах [12, с. 115].

У таблиці 1 надано порівняльний огляд основних інноваційних методів, що використовуються в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти, та їх внесок у розвиток креативності (табл. 1).

Зазначимо, що практичне впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх педагогів у закладах вищої освіти педагогічного профілю стало одним із визначальних напрямів модернізації педагогічної освіти. Оскільки освітній простір стає все більш активним і технологічним, перед

Таблиця 1

Порівняльна характеристика інноваційних методів підготовки вихователів та їх впливу на розвиток креативності [8, 11–12]

Інноваційні методи	Ключові особливості	Вплив на творчий розвиток
Інтерактивні методи навчання	Діалог, співпраця, моделювання реального життя	Стимулює комунікацію, гнучкість і генерування ідей
Проєктне навчання	Дослідження, планування, реалізація освітніх проєктів	Розвиває ініціативність, оригінальність, командну творчість
Розвиток критичного мислення	Аналіз, порівняння, аргументація, рефлексія	Підвищує інтелектуальну незалежність і нестандартне мислення
Дизайн-мислення	Емпатія, ідея, створення прототипів, тестування	Заохочує систематичну творчість і розв'язання проблем, орієнтованих на користувача
Гейміфікація	Використання ігрових механік та елементів	Підвищує залученість, зменшує ризик невдачі, сприяє інноваціям

педагогічними університетами постає завдання не лише передавати академічні знання, а й створювати автентичне навчальне середовище, в якому здобувачі вищої освіти можуть розвивати професійну креативність, технологічну грамотність і адаптивне мислення. Інноваційні технології в цьому контексті є не просто засобами дидактики – вони репрезентують нову педагогічну культуру, яка змінює взаємодію між викладачем і здобувачем вищої освіти, організацію освітнього простору та логіку формування освітніх результатів.

Аналіз успішних кейсів упровадження інновацій у педагогічну освіту в Україні та за кордоном показує, що системна інтеграція сучасних технологій в освітні програми значно підвищує якість підготовки фахівців. Завдяки цим інноваціям здобувачі вищої освіти активно залучаються до розв'язання реальних педагогічних проблем, використовують цифрові ресурси для спільного планування уроків, беруть участь в онлайн-спільнотах практиків та розробляють прототипи освітніх інструментів. Ці заклади показують, що ефективне використання освітніх інновацій призводить до розвитку рефлексивних, гнучких і творчо орієнтованих професіоналів, здатних відповідати на складні виклики дошкільної освіти.

Зарубіжний досвід також містить корисні поради щодо практичної реалізації. Наприклад, модель підготовки вчителів в Університеті Гельсінкі передбачає значний акцент на освітніх дизайн-лабораторіях, де здобувачі вищої освіти розробляють і тестують освітні сценарії, використовуючи цифрові технології сторітелінгу та дизайн-мислення. У Канаді та Австралії кандидати на посаду вихователя зобов'язані працювати з додатками доповненої реальності та освітньою робототехнікою в процесі навчання, що сприяє інтеграції інноваційного мислення в майбутню практику роботи в освітніх закладах. Ці міжнародні приклади показують, що інновації не обмежуються використанням технологій заради них самих, а пов'язані з переосмисленням педагогічних цілей і персоналізацією траєкторій навчання здобувачів вищої освіти, які в майбутньому стануть вихователями закладів дошкільної освіти [6, с. 105–108].

Водночас практичне впровадження інноваційних технологій у педагогічних закладах зазнає низки перешкод, які обмежують їх потенціал. Серед основних викликів – недостатній рівень цифрової компетентності серед частини викладачів, що зумовлює консервативний підхід до освітніх інновацій. Це посилюється відсутністю систематичних можливостей професійного розвитку для викладачів у закладах вищої освіти. Іншим бар'єром є обмежена матеріально-технічна база, особливо в регіональних закладах вищої освіти, що обмежує доступ до цифрових інструментів, платформ і сучасного програмного забезпечення. Існує також психологічний опір змінам – як серед викладачів, так і серед здобувачів освіти, що проявляється у скептичному ставленні до нетрадиційних форматів і страху невдачі в нелінійному педагогічному просторі.

Попри ці бар'єри, існують також ключові фактори, які сприяють ефективному впровадженню інноваційних технологій. Інституційне управління, яке підтримує експерименти, гнучкі освітні програми, що дозволяють використовувати міждисциплінарний контент, а також партнерство з постачальниками технологій і неурядовими організаціями відіграють ключову роль. Не менш важливою є присутність орієнтованих на інновації викладачів, які виступають у ролі наставників і фасилітаторів. Позитивна мотивація здобувачів вищої освіти, їх відкритість до нових форматів взаємодії та внутрішня зацікавленість у творчому самовираженні сприяють сталому впровадженню інновацій у педагогічний процес [14, с. 225–226].

У таблиці 2 наведено порівняльний аналіз основних перешкод та чинників успішного впровадження інноваційних технологій у педагогічній освіті (табл. 2).

Практичне застосування інноваційних технологій у підготовці дошкільних вихователів потребує комплексного та системного підходу, що поєднує адміністративну підтримку, професійний розвиток,

Таблиця 2

Порівняльний аналіз проблем та перспектив упровадження інноваційних технологій у педагогічну освіту [14; 16]

Перешкоди на шляху до імплементації	Фактори, що сприяють ефективному впровадженню
Низька цифрова грамотність деяких викладачів	Безперервний професійний розвиток та навчання ІКТ для викладачів закладів вищої освіти
Застаріла технічна інфраструктура в деяких закладах	Інвестиції в цифрові ресурси та освітні технології
Психологічний опір інноваціям	Інституційна культура відкритості, ризикованості та творчого експериментування
Відсутність методичної підтримки інноваційних форматів викладання	Наявність інноваційно орієнтованих навчальних посібників та педагогічних наставників
Структура освітніх програм, що обмежує їх гнучкість	Модульні та адаптивні освітні програми, що дозволяють застосовувати міждисциплінарні підходи

технологічну інфраструктуру та орієнтовану на дошкільника освітню філософію. Досвід провідних педагогічних закладів свідчить, що за наявності належних умов та прагнення до інновацій можна створити трансформаційне освітнє середовище, де креативність, критичне мислення та цифрова компетентність стають основою нового педагогічного професіоналізму. З розвитком педагогічної освіти стійка та рефлексивна інтеграція інновацій буде залишатися вирішальним фактором у підготовці вихователів, здатних з упевненістю та креативністю формувати майбутнє дошкільної освіти.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що інноваційні освітні технології виступають не лише інструментом модернізації змісту професійної підготовки майбутніх вихователів, але й засобом цілеспрямованого розвитку їх креативності як важливої складової частини професійної компетентності. Інтерактивне навчання, проєктна діяльність, технології розвитку критичного мислення, дизайн-мислення та гейміфікація створюють сприятливе середовище для стимулювання творчого потенціалу здобувачів вищої освіти, сприяють формуванню в них гнучкого мислення, ініціативності, здатності до нестандартного розв'язання педагогічних завдань і самореалізації в освітньому просторі. Узагальнення досвіду закладів вищої педагогічної освіти України та інших держав підтвердило ефективність інтеграції таких підходів в освітній процес за умови наявності мотиваційної готовності його учасників, методичного супроводу, підтримки з боку закладу освіти та розвитку інноваційної культури.

Разом із тим виявлено низку чинників, що можуть ускладнювати ефективну реалізацію інноваційних технологій у системі підготовки майбутніх педагогів, а саме: недостатній рівень цифрової компетентності, нестача матеріально-технічних ресурсів, а також обмежена готовність окремих викладачів до використання новітніх методів навчання. Ці обставини вимагають системного підходу до модернізації освітнього середовища, підвищення кваліфікації викладачів і вдосконалення освітніх програм. Отже, застосування інноваційних технологій в освітньому процесі повинно розглядатися як невід'ємний компонент формування нової генерації вихователів, здатних діяти творчо, адаптивно й ефективно в умовах змін. Перспективами подальших наукових досліджень є розроблення моделей цілісної системи розвитку креативної компетентності майбутніх педагогів засобами інноваційних технологій у різних форматах і рівнях професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бартків О. С., Дурманенко Є. А., Дурманенко О. Л. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вихователів до інтегрованого навчання. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 1 (52). С. 76–80. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.13

2. Богуш А. М. Вихователь–методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка.* 2022. № 2 (139). С. 13–21. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-2

3. Бондар Ю. Розвиток креативності майбутніх педагогів засобами проєктних технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2023. № 67. С. 74–87. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-67-74-87

4. Бондарчук О. Розвиток soft skills майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. № 61. С. 5–13. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-61-5-13

5. Вашак О., Вільхова О. Формування фахової компетентності вихователя як умова позитивного іміджу ЗДО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. № 5 (39). С. 3–10. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.05/003-010

6. Дичківська І., Улюкаєва І. Інноваційні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: вітчизняний та європейський досвід. *Українська професійна освіта.* 2021. № 9-10. С. 103–112. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263614

7. Дурманенко О. Л. Формування творчості майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки. *Академічні студії. Серія: Педагогіка.* 2021. № 2 (4). С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.11

8. Зданевич Л. В., Фроленкова Н. О. Терміносистема в технології випереджувального навчання у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Академічні візії.* 2025. № 42. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15394081

9. Івершинь А. Г., Просенюк А. І. Психолого-педагогічний супровід розвитку креативності майбутніх вихователів. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 45. С. 174–178. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.35

10. Ілішова О. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх вихователів ЗДО у контексті вимог сучасного професійного стандарту. *Молодь і ринок.* 2025. № 2 (234). С. 113–118. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324303

11. Колосова О. Використання інноваційних методів у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування основ фінансово-економічної грамотності дошкільників. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* 2024. № 2. С. 47–56. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-47-56

12. Кучай Т. П., Шовш К. С., Чичук А. П., Гаврилюк І. Ю., Зорочкіна Т. С., Орбан І. К. Використання інноваційних технологій при підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, тео-*

рія, досвід, проблеми. 2023. № 68. С. 114–122. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-68-114-123

13. Мельниченко С. Г. Methodological principles of developing design thinking in future educators during professional training process. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку:* матеріали VII Всеукраїнської науково-методичної конференції. Одеса: ОНЕУ, 2024. С. 163–165. URL: https://dspace.ksaeu.kherson.ua/handle/123456789/9356?show=full (дата звернення: 23.05.2025).

14. Смолюк С. В. Використання інноваційних технологій навчання в процесі фахової підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 2 (48). С. 223–226. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.45

15. Степанова Н. М. Креативність як гнучка навичка в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості.* 2024. № 4. С. 111-116. DOI: https://doi.org/10.32782/ART/2024-4-19

16. Трофаїла Н. Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів щодо емоційного розвитку дітей. *Viae Educationis.* 2022. № 2. С. 120–124. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2022.02.14

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PREPARATION OF THE PROSPECTIVE EDUCATORS FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

УДК 378:37.011.3:316.61
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.16

Гуманкова О.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання в дошкільній
та початковій освіті
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх вихователів до формування основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку. Зважаючи на прийнятий Закон «Про застосування англійської мови в Україні», який передбачає обов'язкове вивчення англійської мови у закладах дошкільної освіти у державі, особливу увагу автори приділяють питанню оптимізації професійно-методичної підготовки майбутніх вихователів з правом викладання англійської мови під час реалізації їх професійного навчання у вищих навчальних закладах. На основі аналізу теоретичних напрацювань у сфері професійного навчання майбутніх вчителів автори визначають практичні шляхи формування професійно-методичних знань та вмінь здобувачів в контексті організації освітньої діяльності з формування основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку під час реалізації навчання англійської мови у закладах дошкільної освіти. Представлено компонентний склад лінгвосоціокультурної компетентності, визначено аспекти, які потребують розвитку на заняттях з англійської мови. Конкретизовано шляхи та засоби, які дозволяють цілеспрямовано формувати професійно-методичні вміння майбутніх педагогів у досліджуваній сфері. Розроблено завдання, які орієнтовано на розвиток умінь здобувачів ефективно планувати, реалізовувати та інтегрувати розвиток лінгвосоціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку у методичний контекст занять з англійської мови. Виокремлено різні автентичні матеріали: вірші, пісні, ігри завдяки яким можуть бути розвинені основи лінгвосоціокультурної компетентності у дошкільників, представлено опорний алгоритм роботи для вихователя з автентичними матеріалами. Результати дослідження можуть бути корисними для науковців, методистів, які займаються питаннями підготовки вихователів до реалізації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови.

Ключові слова: *лінгвосоціокультурна компетентність, майбутні вихователі, діти дошкільного віку, англійська мова, методична підготовка, професійно-методичні вміння.*

The article deals with the problem of training prospective educators to form the foundations of English linguistic and sociocultural competence in preschool children. Taking into account the adopted Law on the Use of English in Ukraine, which provides the compulsory study of English in preschool education institutions in the country, the authors pay special attention to the issue of optimising the professional and methodological training of prospective educators with the right to teach English in the course of their professional training in higher educational institutions. Based on the analysis of theoretical contributions in the field of professional training of prospective teachers, the authors identify practical ways of forming professional and methodological knowledge and skills of applicants in the context of organising educational activities to form the foundations of English linguistic and sociocultural competence in preschool children in the process of English language teaching in preschool educational institutions. The article presents the components of linguistic and sociocultural competence and identifies the aspects that need to be developed in English language classes. The ways and means of the formation of professional and methodological skills of prospective educators in the studied area are specified. Tasks have been elaborated that focus on the formation of students' skills to effectively plan, implement and integrate the development of the linguistic and sociocultural component of foreign language communicative competence in preschool children into the methodological context of English classes. Various authentic materials, such as poems, songs, games, which can help to develop the foundations of linguistic and sociocultural competence in preschool children, are highlighted, and a basic algorithm for a teacher to work with authentic materials is presented. The results of the study can be useful for scientists, methodologists who are engaged in the preparation of teachers for the implementation of educational activities for teaching English to preschoolers.

Key words: *linguistic and sociocultural competence, prospective educators, preschool children, English, methodological training, professional and methodological skills.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Згідно статті 8 закону України «Про застосування англійської мови в Україні «держава сприяє громадянам України у вивченні, підвищенні рівня володіння англійською мовою шляхом: 1) забезпечення застосування англійської мови в освітньому процесі для дітей раннього, молодшого дошкільного та середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти; 2) забезпечення обов'язкового вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти» [1]. Зазначене актуалізує проблему якісного покращення рівня професійно-методичної підготовки вихователів з правом викладання англійської мови у вищих навчальних закладах (ВНЗ) держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов широко представлена

у наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців**:** О.Бігич, Н.Бориско, Л. Калініної, Л. Морської, О.Мисечко, С.Ніколаєвої, В.Черниш, М. Веліса (M.Wallace), Дж. Річардса (J. Richards), Д. Нунана (D. Nunan) та інших. Особливої уваги проблема підготовки майбутніх вихователів до організації освітньої діяльності з навчання дошкільників іноземної мови набула у наукових доробках: С. Будака, Т. Марчій-Дмитраш, Н. Трофаїли, Т.Шкваріної, В. Мерфі (V.Murphy), М. Івенгелоу (M. Evengelou), Дж. Рокіта-Ясков (J. Rokita-Jaskov) та інших. Важливі аспекти підготовки майбутніх педагогів до розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в учнів розкрито в дослідженнях: О.Коломіної, В.Калініна, Н. Чаплінської та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на велику кількість досліджень в контексті реалізації професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в цілому та вихователів з правом викладання іноземної мови зокрема, проблемним залишається питання розробки ефективних шляхів формування професійно-методичних знань та умінь майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти необхідних для ефективного розвитку основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку.

Мета статті – визначення практичних шляхів формування професійно-методичних знань та вмінь майбутніх вихователів, які дозволять їм методично-коректно формувати основи англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку під час організації освітньої діяльності з навчання англійської мови у закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Виклад основного матеріалу. У державних документах, які віддзеркалюють вимоги щодо організації освітньої діяльності з навчання дошкільників іноземної мови, таких як Базовий компонент дошкільної освіти [2], програмах розвитку дітей дошкільного віку «Дитина»[3] та «Я у світі» [4] визначено практичну мету організації освітньої діяльності з навчання англійської мови дітей дошкільного віку – формування у них іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Загальновідомим є той факт, що зазначена компетентність є багатокомпонентною за своєю структурою. Невід'ємною та вагомою складовою ІКК є лінгвосоціокультурна компетентність, яка визначається як «здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування» [5, с 425]. У дослідженнях науковців [5; 6; 7; 8; 9], зазначається, що формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК) має здійснюватися інтегровано з іншими складовими ІКК, однак не існує чітких вимог щодо розвитку зазначеної компетентності, відсутній чіткий опис рівнів володіння ЛСК, а діючі програми віддзеркалюють точки зору окремих дослідників у цій сфері. Зазначене стає причиною труднощів для вчителів ІМ, в тому числі і для вчителів раннього етапу. Проблемним є визначення змісту формування лінгвосоціокультурної складової ІКК у дітей дошкільного віку, практичних шляхів інтеграції розвитку ЛСК в методичні етапи формування інших складових ІКК у дошкільників. Відтак, важливості набуває цілеспрямоване формування та розвиток професійно-методичних знань та вмінь майбутніх вихователів в контексті розвитку основ англомовної ЛСК у дітей дошкільного віку підчас організації їх професійного навчання у ВНЗ.

З метою оптимізації професійно-методичної підготовки майбутніх вихователів до формування ЛСК у дітей дошкільного віку, в тематику відповідної освітньої компоненти «Методика формування іншомовної компетентності в дітей дошкільного віку», яка викладається здобувачам другого магістерського рівня Житомирського державного університету імені Івана Франка включено окрему тему: «Розвиток основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дошкільників на заняттях з іноземної мови в ЗДО».

З теоретичним матеріалом по темі здобувачі ознайомлюються під час лекційного заняття, що створює фундамент для подальшого розвитку професійно-методичних знань та вмінь майбутніх педагогів. Своєю чергою, саме практичні заняття дозволяють закріпити, поглибити ресурсний фонд знань здобувачів по проблемі формування основ англомовної ЛСК у дітей дошкільного віку, цілеспрямовано формувати всі групи професійно-методичних вмінь, необхідних для розвитку зазначеної компетентності під час здійснення освітньої роботи з формування основ ЛСК у дітей під час організації їх іншомовного навчання у ЗДО.

Представимо зразок плану практичного заняття як ілюстрації практичних шляхів розвитку методичної компетентності вихователів у сфері формування основ англомовної ЛСК у дітей дошкільного віку.

Практичне заняття по темі: Розвиток основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дошкільників на заняттях з іноземної мови в ЗДО.

Мета. Продовжити формувати обізнаність здобувачів з ключовими аспектами процесу формування основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК) у дошкільників; навчити конкретизувати аспекти, які потребують найбільшої уваги у ЗДО; навчити здобувачів реалізовувати розвиток ЛСК дошкільників в процесі навчання лексики англійської мови та в процесі навчання англомовного говоріння.

Професійна спрямованість: сформувати професійно-методичні вміння здобувачів розвитку у дошкільників основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності

Опорні поняття: лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК); соціолінгвістична компетентність; соціокультурна компетентність, соціальна компетентність, етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності, лексичні одиниці із національно-культурною семантикою, слова-реалії, фонова, безеквівалентна лексика, сталі вирази, кліше, лінгвістичні маркери, інтеграція, маркери соціальних стосунків, культурно-специфічні правила та норми спілкування, стандартизовані моделі поведінки, паравербальні та невербальні засоби спілкування, автентичні матеріали, автентичні вірші, автентичні пісні, англомовний дитячий фольклор, автентичні ігри, автентичні відеоматеріали.

План

1. Лінгвосоціокультурна компетентність, як невід'ємна складова іншомовної комунікативної компетентності.

2. Компоненти лінгвосоціокультурної компетентності, які підлягають розвитку в ЗДО.

3. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі інтегрованого формування ЛСК дошкільників та основ англомовної лексичної компетентності, основ англомовної компетентності у говорінні.

4. Засоби формування основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку. Етапи роботи з автентичними матеріалами для розвитку ЛСК у дошкільників.

Завдання для виконання

1. Опрацюйте конспект лекцій, методичні джерела.

2. Підготуйтесь до обговорення питань, винесених у план практичного заняття.

3. Проаналізуйте вимоги програм та визначте компоненти лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК), які підлягають розвитку в ЗДО.

4. Проаналізуйте методичні джерела та виберіть зразки: безеквівалентної лексики, фонової лексики, слів-реалій, сталих виразів, фраз-кліше, які становлять фонд лінгвосоціокультурних знань дошкільників, відповідно до різних тем, передбачених для вивчення в ЗДО.

5. Проаналізуйте зразки фрагментів занять та визначте а) ЛСК матеріал, який вивчається; б) вид коментаря, який використовує вихователь; в) етапи та ігрові вправи, які дозволили інтегрувати розвиток ЛСК в хід занять англійської мови дошкільників.

6. Змоделюйте та програйте для студентів групи фрагмент заняття з розвитку ЛСК у дошкільників в процесі навчання лексики англійської мови/ говоріння англійською мовою.

7. Змоделюйте фрагмент заняття з вивчення з дошкільниками автентичного матеріалу на власний вибір (вірша, пісні, римівки, мікродіалога) на занятті англійської мови в ЗДО (Скористайтесь пропонованим алгоритмом).

Зразок для аналізу (До завдання 5).

Тематичний цикл занять по темі "Toys. Birthday"

Заняття № 1(2 тиждень вивчення теми).

Мета*:* введення автентичної пісні "Happy Birthday to You".

Вправа 1, спрямована на активізацію життєвого досвіду дітей у конкретній життєвій ситуації.

Завдання: Look at the picture and say what the situation is?

Хід виконання: Дітям пропонується малюнок, на якому зображено святкування Дня народження. Вони мають назвати свято.

Контроль: фронтальний.

Вправа 2, спрямована на активізацію мовного досвіду дошкільників. Діти знають вже назви іграшок англійською мовою, оскільки це вже другий тиждень роботи над темою.

Завдання: Look and name the toys.

Хід виконання: Вихователь з подарункової коробки дістає різні іграшки. Діти називають їх англійською мовою.

Контроль: фронтальний.

Далі вихователь пропонує перегляд відео з піснею "Happy Birthday to You" та пропонує завдання на перевірку розуміння загального змісту пісні.

Вправа 3, спрямована на перевірку розуміння загального змісту автентичної пісні. Дітям пропонується кілька малюнків із зображеннями різних свят.

Завдання: Children ,listen to the song and choose the right picture.

Хід виконання: Діти прослуховують пісню та обрають малюнок, який відповідає змісту пісні.

Контроль: фронтальний.

Далі дітям пропонується наступний коментар: «Діти, це пісенька-привітання з Днем народження. Як вас вітають з Днем народження батьки? Як вас вітають друзі? А ось, так вітають дітей з Днем народження у Великій Британії: "Happy birthday to you. May all your dreams come true". З Днем народження тебе! Нехай збуваються всі твої мрії. "Many happy returns of the day". Всього найкращого.

Вправа 4, спрямована на рецептивне опрацювання соціокультурного матеріалу.

Завдання: Listen to the song and clap your hands when you hear the birthday wishes.

Хід виконання:діти слухають пісню та плескають в долоні, коли чують вітання з Днем народження.

Контроль: фронтальний.

Вправа 5, спрямована на репродуктивне опрацювання соціокультурного матеріалу, який міститься в пісні.

Завдання: Listen and sing together with the singer.

Хід виконання: Діти співають пісню за записом.

Контроль: фронтальний.

Заняття № 2 та № 3 підциклу

Педагог продовжує розучувати з дітьми вітальну пісню.

Вправа 6, спрямована на репродуктивне опрацювання соціокультурного матеріалу.

Завдання: Sing the song changing your voice.

Хід виконання: Діти співають пісню змінюючи висоту голосу.

Контроль: фронтальний.

Вправа7, спрямована на репродуктивне опрацювання соціокультурного матеріалу.

Завдання: Sing the song and add the wishes.

Хід виконання: Діти співають пісню та додають вітання.

Example: Happy birthday to you! Many happy returns to you on your birthday. May all your dreams come true

Контроль: фронтальний.

Заняття № 4 підциклу

Вправа 8, спрямована на продуктивне опрацювання соціокультурного матеріалу.

Завдання: Congratulate your English friend on his birthday. Role -play the situation.

Хід виконання: Діти програють ситуацію, вітаючи з Днем народження британського друга, дарую-чи подарунки-іграшки.

Контроль: фронтальний.

Алгоритм роботи вихователя в контексті формування основ ЛСК дошкільників з використанням автентичних матеріалів (До завдання 7).

1 етап:

Підготовка вихователя до роботи: відбір автентичного матеріалу, визначення його відповідності темі, віковим особливостям дошкільників, наявності ЛСК матеріалу, який підлягає вивченню, відповідність рівню іншомовного розвитку дітей. Визначення послідовності ігрових завдань. Відбір засобів навчання

2 етап:

Підготовка дітей до сприйняття автентичного матеріалу. Активізація життєвого/мовного досвіду дітей в певній ситуації та темі. Зразки інструкцій до вправ, які мають бути пропоновані в ігровому контексті: Look and guess; Look and predict; Look and name; Look and answer; Think and say; Choose and say.

3 етап:

Ознайомлення дітей з автентичним матеріалом. Організація прослуховування/перегляду дітьми автентичного матеріалу (демонстрація наочності та, у разі потреби, порядковий переклад матеріалу). Виконання дітьми завдань, спрямованих на підтвердження розуміння ними загального змісту автентичного матеріалу (вибір/розташування малюнків, відповіді на елементарні запитання тощо). Зразки інструкцій до вправ, які мають бути пропоновані в ігровому контексті: Listen/Watch and answer the questions; Listen/Watch and choose the right picture; Listen/Watch and put the pictures in the right order; Listen/Watch and mime; Listen and point to; Listen and find; Listen and draw.

4 етап:

Акцентування уваги дітей на ЛСК матеріалі, який підлягає вивченню. Послідовна реалізація етапів формування ЛСК (ознайомлення з ЛСК інформацією з використанням заздалегідь підготовленого коментаря; організація рецептивного, репродуктивного опрацювання ЛСК інформації на матеріалі автентичного текста; надання можливості продуктивного використання ЛСК матеріалу у відповідній ситуації міжкультурного спілкування).

Зразки інструкцій до рецептивних вправ, які мають бути пропоновані в ігровому контексті: Listen and mime; Listen and show the picture; Listen and say; Listen and point to; Listen and clap your hands (snap your fingers); Yes, No game.

Зразки інструкцій до репродуктивних вправ, які мають бути пропоновані в ігровому контексті: Repeat like echo; Repeat the lines; Repeat in chain; Repeat in chorus; Repeat changing your voice; Repeat and mime; Repeat and show the picture; Sing out the words (lines); Sing/Say together with…

Зразки інструкцій до продуктивних вправ, які мають бути пропоновані в ігровому контексті: Role play. Dramatize. Greet with holiday. Write a sound letter to your friend from Great Britain

Поточні контрольні запитання

1. Що означають поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», «соціолінгвістична компетентність», «соціокультурна компетентність», «соціальна компетентність»?

2. Яка мета формування основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку згідно програмних вимог?

3. Якими складовими ЛСК, мають оволодіти діти під час вивчення англійської мови в ЗДО?

4. Які етапи формування ЛСК та відповідні їм вправи?

5. Які критерії відбору лексичних одиниць для інтегрованого формування ЛСК у ЗДО та які види коментарів використовуються для формування ЛСК дошкільників?

6. Яким чином відбувається інтеграція етапів формування ЛСК в етапи розвитку основ англомовної лексичної компетентності дошкільників?

7. Які аспекти соціолінгвістичної та соціальної компетентностей підлягають розвитку в процесі навчання дошкільників говоріння англійською мовою?

8. Які критерії відбору ЛСК матеріалів для використання у навчанні дошкільників говоріння англійською мовою?

9. Які етапи інтеграції ЛСК матеріалу в етапи формування компетентності у діалогічному мовленні дошкільників?

10. Які автентичні матеріали можна використати в процесі формування ЛСК у дошкільників? Які критерії відбору таких матеріалів?

11. Які етапи роботи з автентичними матеріалами на заняттях англійської мови в ЗДО?

Поточні контрольні завдання

1. Запропонуйте вирішення методичних задач.

Методичні задачі:

1. Визначте ЛСК інформацію та матеріали які підлягають опрацюванню з дошкільниками під час роботи з темою “Let’s get acquainted”. Аргументуйте свій вибір.

2. Уявіть, що вам слід пояснити дошкільникам як відбувається святкування Пасхи в англомовних країнах, оберіть вид лінгвосоціокультурного коментаря який ви використаєте в даному випадку? Конкретизуйте матеріали які ви можете використати з метою розвитку ЛСК у дошкільників в межах зазначеної теми?

3. Ознайомтесь з автентичним віршем та визначте який саме ЛСК матеріал та до якої теми завдяки йому може бути введено, запропонуйте відповідний лінгвосоціокультурний коментар.

“Jack in the box”

Jack in the box
Sits so still.
Won’t you come out?
Yes, I will! Pop!

4. Визначте цінність пропонованої автентичної пісні в контексті формування основ ЛСК дошкільників та запропонуйте ігрові завдання для її опрацювання з дітьми.

Finger Family Lyrics

Daddy Finger, Daddy, Daddy Finger where are you, you?
Yoo-hoo!
Here I am. Here I am, right in front of you, you.
Boo!

Mommy Finger, Mommy, Mommy Finger where are you, you?
Yoo-hoo!
Here I am. Here I am, right in front of you, you.
Boo!

Sister Finger, Sister, Sister Finger where are you, you?
Yoo-hoo!
Here I am. Here I am, right in front of you, you.
Boo!

Brother Finger, Brother, Brother Finger where are you, you?
Yoo-hoo!
Here I am. Here I am, right in front of you, you.
Boo!

Baby Finger, Baby, Baby Finger where are you, you?
Yoo-hoo!
Here I am. Here I am, right in front of you, you.
Boo!

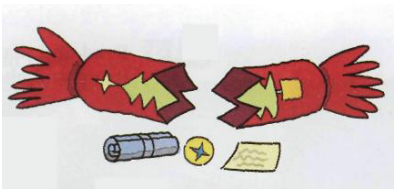
5. Уявіть, що ви плануєте використати автентичну пісню “ What is your name?» з метою розвитку ЛСК у дошкільників. Визначте послідовність своїх дій, запропонуйте відповідні лінгвосоціокультурні коментарі в контексті а) роз’яснення дітям відмінностей між іменами дітей в англомовних країнах та в Україні; б) правил поведінки при знайомстві прийнятих в англомовних країнах.

What is your name?

Hello, hello. What’s your name?
Hello, hello. What’s your name?
My name is Jeremy .
Nice to meet you Jeremy.
Nice to meet you, too.
Hello, hello. What’s your name?
Hello, hello. What’s your name?
My name is Glenda.
Nice to meet you Glenda.
Nice to meet you, too.

6. Запропонуйте ЛСК коментарі та ігрові завдання для розвитку ЛСК дошкільників на основі використання запропонованих серій малюнківмалюнків (мал. 1).

а)



б)

Мал. 1

7.Ознайомтесь з автентичними іграми та запропонуйте варіанти їх використання під час вивчення різних тем з дошкільниками.

А) Гра «Bingo». Вчитель роздає кожній дитині картку та червоні кружечки. Потім з коробки витягує іграшку/малюнок і називає її на англійській мові. Якщо в дитини є ця іграшка/ малюнок на картці, вона ставить червоний кружечок на неї. Коли всі іграшки/малюнки будуть закриті червоними кружечками, дитина викрикує слово «Bingo», це означає, що вона перемогла.

Б) Гра “I spy with my little eye” Гра, в якій один гравець загадує якийсь предмет, який він бачить, та говорить: «I spy with my little eye ...» та описує його, а гравці повинні відгадати. Є варіації, коли всі шукають якомога більше предметів якось кольору, чи призначення тощо. Можна також використати роздруківки з тематичними малюнками.

2. Виконайте тест.

Тест

1. Лінгвосоціокультурна компетентність це –

а) здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування

б) здатність до спілкування іноземною мовою

в) вміння спілкуватись з носіями мови в умовах реального життя

г) здатність вибирати і використовувати мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування відповідно до контексту спілкування

д) здатність використовувати мовні засоби з національно-культурною семантикою

2. Соціолінгвістична компетентність-це здатність особистості:

а) вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування

б) набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

в) вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях

г) спілкуватись іноземною мовою

д) використовувати іноземну мову як засіб спілкування

3. Соціокультурна компетентність це – здатність особистості:

а) вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування

б) набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

в) вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях

г) спілкуватись іноземною мовою

д) використовувати іноземну мову як засіб спілкування

4.Соціальна компетентність це – здатність особистості:

а) вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування

б) набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

в) вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях

г) спілкуватись іноземною мовою

д) використовувати іноземну мову як засіб спілкування

5. Зміст формування основ лінгвосоціокультурної компетентності в ЗДО включає:

а) ознайомлення із суспільно-політичними реаліями, державною символікою англомовних країн

б) ознайомлення із текстами країнознавчого характеру

в) ознайомлення з лінгвокраїнознавчими словниками

г) ознайомлення із іменами англомовних однолітків, казкових персонажів, домашніх тварин, іграшок, назвами дитячих ігор, автентичними віршами, творами дитячого фольклору, святами, які відмічають в англомовних країнах

д) ознайомлення з іншомовною культурою

6. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК) є наступні:

а) етапи введення та тренування

б) етапи пояснення та вживання в комунікативних ситуаціях

в) етапи коментування та тренування

г) етапи тренування та коментування

д) етапи введення, тренування та використання у комунікативних ситуаціях

7. Лінгвосоціокультурна компетентність в ЗДО формується:

а) інтегровано з розвитком мовних компетентностей

б) інтегровано з розвитком мовленнєвих компетентностей

в) інтегровано з розвитком мовних, мовленнєвих компетентностей

г) інтегровано з розвитком лексичної компетентності

д) інтегровано з розвитком компетентності у читанні

8. До реалій-антропонімів належать:

а) назви іграшок, тварин, дитячих ігор, їжі, напоїв, свят

б) персонажі казок, творів для дітей, мультфільмів

в) назви міст, країн, річок, морів, вулиць

г) імена дорослих, дітей, прізвища

д) жести, що супроводжують привітання, прощання, лічбу на пальцях

9. До етнографічних реалій, які підлягають вивченню в ЗДО належать:

а) назви іграшок, тварин, дитячих ігор, їжі, напоїв, свят

б) персонажі казок, творів для дітей, мультфільмів

в) назви міст, країн, річок, морів, вулиць

г) імена дорослих, дітей, прізвища

д) жести, що супроводжують привітання, прощання, лічбу на пальцях

10. До реалій культури й освіти, які підлягають вивченню в ДНЗ належать:

а) назви іграшок, тварин, дитячих ігор, їжі, напоїв, свят

б) персонажі казок, творів для дітей, мультфільмів

в) назви міст, країн, річок, морів, вулиць

г) імена дорослих, дітей, прізвища

д) жести, що супроводжують привітання, прощання, лічбу на пальцях

Ключі: 1-а, 2-а, 3-б, 4-в, 5-г, 6-д, 7-в, 8-г, 9-а, 10-б.

Завдання для самостійної роботи

1. У методичному портфоліо формалізуйте компонентний склад англомовної лінгвосоціокультурної компетентності.

2. Укладіть у методичному портфоліо таблицю, яка відбиває зміст формування ЛСК, відповідно до програмних тем, додайте автентичні матеріали до кожної теми.

3. У методичному портфоліо створіть схему інтеграції етапів розвитку ЛСК в етапи формування англомовної лексичної компетентності/компетентності у діалогічному мовленні у дошкільників.

4. У методичному портфоліо розробіть покрокову рекомендацію для вихователя в контексті організації цілеспрямованої методичної роботи з розвитку основ ЛСК дошкільників.

5. У методичному портфоліо представте каталог автентичних матеріалів для формування ЛСК дошкільників.

6. У методичному портфоліо представте хот-лист сайтів, які містять відеоматеріали, що можуть бути використані для формування ЛСК дошкільників.

7. У методичному портфоліо продовжить ведення термінологічного словника, надайте визначення понять: лінгвосоціокультурна компетентність; соціолінгвістична компетентність; соціокультурна компетентність; лексичні одиниці із національно-культурною семантикою; слова-реалії; фонова, безеквівалентна лексика; сталі вирази; кліше; лінгвістичні маркери; маркери соціальних стосунків; культурно-специфічні правила та норми спілкування; стандартизовані моделі поведінки; паравербальні та невербальні засоби спілкування; англомовний дитячий фольклор.

Висновки. Таким чином, пропонована послідовність завдань сприяє формуванню та закріпленню ресурсних знань здобувачів щодо проблеми формування основ ЛСК у дітей дошкільного віку, дозволяє сформувати професійно – методичні вміння майбутніх вихователів в аспектах планування, реалізації та інтеграції формування зазначеної компетентності під час організації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови. Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій для вихователів, які здійснюють освітню іншомовну діяльність у ЗДО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20 (дата звернення 05.06.2025).

2. Базовий компонент дошкільної освіти (МОН України). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 05.06.2025).

3. Дитина Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років (МОН України). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/programi-rozvitku-ditey (дата звернення 05.06.2025).

4. «Я у світі». Програма розвитку дитини від народження до шести років /Аксьонова О.П. та ін. ; наук. кер. Кононко О.Л. Київ : ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2019. 458 с.

5. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів /Бігич О.Б. та ін. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

6. Методика навчання англійської мови дітей дошкільного віку : навч. Посібник / Барбелко Н.С. Житомир : Вид-во ЖДУ І. Франка, 2009. 236 с.

7. Скребкова-Пабат М.А, Фінчук Г.В. Методика навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах та початковій школі : навчально-методичний посібник. Львів : «Новий світ–2000», 2023. 200 с.

8. «Англійська мова для дітей дошкільного віку» Програма та методичні рекомендації /Кулікова І.А., Шкваріна Т.М.; за заг. ред. О.В. Низовської. 3-тє вид.,зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 48 с.

9. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі:Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208с.

10. British Council. – URL: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/ (дата звернення 06.06.2025)

11. Wendy A. Scott, Lisbeth H. Ytreberg. Teaching English to Children. Longman Group UK Limited 2011. 320 p.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GUIDELINES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

УДК 378.011.3-051:796(477.82)(043.5)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.17

Денисенко Н.Г.,
докт. пед. наук,
декан факультету початкової освіти та фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Марчук С.С.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Борбич Н.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Пуш О.А.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Смолюк А.І.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

У статті розглянуто практичну підготовку майбутнього вчителя як одну з центральних складових професійної освіти в умовах трансформацій, зумовлених впровадженням Концепції Нової української школи. Обґрунтовано, що ефективна реалізація педагогічної практики забезпечує не лише апробацію здобутих знань, а й формування фахових компетентностей, здатності до інноваційної діяльності, рефлексії та інтеграції в професійне середовище. Актуальність теми визначається нагальною потребою в оновленні теоретико-методологічних підходів до організації практики, орієнтованих на запити студентів і виклики сучасної школи.

Метою дослідження є аналіз ролі практичного компонента у професійній підготовці майбутніх учителів та окреслення стратегій її вдосконалення. Представлено результати анкетування здобувачів освіти спеціальностей «Середня освіта (Фізична культура)» та «Початкова освіта», що дозволили виявити освітні очікування, труднощі та пропозиції студентів. Педагогічна практика розглядається студентами як простір професійного зростання, особливо цінним у контексті безпосередньої взаємодії з дітьми, використання інтерактивних методів, нестандартних форм занять і новітніх освітніх технологій.

Разом із позитивним досвідом акцентовано увагу на типових ускладненнях: обмеженні творчої ініціативи, дефіциті наставницької підтримки, труднощах дисципліни та адаптації до реального шкільного середовища. З урахуванням зазначеного, практичну підготовку вчителя Нової української школи доцільно розглядати як інтегрований процес професійного становлення, що забезпечує перехід від теоретичних знань до педагогічної дії, залучає майбутнього вчителя до реальних освітніх практик та формує здатність ефективно й креативно діяти в умовах змін.

Запропоновано напрями вдосконалення педагогічної практики: впровадження наставництва та зворотного зв'язку, залучення до цифрового й інклюзивного середовища, розвиток самоменеджменту, рефлексії та розширення можливостей творчого самовираження. Комплексна модернізація практичного компонента сприятиме підготовці педагогів, здатних відповідати на запити сучасної освіти.

Ключові слова: *практична підготовка, професійна компетентність, Нова українська школа, рання педагогічна практика, методична підтримка, вчитель фізичної культури, початкова освіта, інноваційні підходи, наставництво, цифрові технології.*

The article examines the practical training of future teachers as one of the central components of professional education amid transformations driven by the implementation of the New Ukrainian School concept. It is argued that effective pedagogical practice not only allows for the application of acquired knowledge but also fosters professional competencies, the capacity for innovative activities, reflection, and integration into the professional environment. The relevance of the topic is determined by the urgent need to update theoretical and methodological approaches to organizing practice, tailored to students' needs and the challenges of modern schools.

The study aims to analyze the role of the practical component in the professional training of future teachers and outline strategies for its improvement. The results of a survey of students specializing in Secondary Education (Physical Education) and Primary Education are presented, revealing their educational expectations, challenges, and suggestions. Pedagogical practice is perceived by students as a space for professional growth, particularly valuable in the context of direct interaction with children, the use of interactive methods, unconventional lesson formats, and cutting-edge educational technologies.

Alongside positive experiences, attention is drawn to typical challenges: limited creative initiative, insufficient mentoring support, difficulties in classroom management, and adaptation to real school environments. Considering these factors, the practical training of teachers for the New Ukrainian School should be viewed as an integrated process of professional development, facilitating the transition from theoretical knowledge to pedagogical action, engaging future teachers in real educational practices, and cultivating their ability to act effectively and creatively in changing conditions.

Proposed directions for improving pedagogical practice include implementing mentorship and feedback mechanisms, integrating digital and inclusive environments, developing self-management and reflection skills, and expanding opportunities for creative self-expression. A comprehensive modernization of the practical component will contribute to preparing educators capable of meeting the demands of contemporary education.

Key words: *practical training, professional competence, New Ukrainian School, pedagogical practice, methodological support, physical education teacher, primary education, innovative approaches, mentorship, digital technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У контексті глибоких трансформацій національної освіти, що зумовлені впровадженням Концепції «Нова українська школа» (НУШ), особливої актуальності набуває переосмислення підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна школа потребує педагога, здатного не лише оперувати системою знань, а й ефективно застосовувати її в умовах

постійних змін, невизначеності, цифровізації та гуманітарних викликів. Особливо це питання загострюється в умовах повномасштабної війни, яка спричинила нестабільність навчального процесу, переривання практики, емоційне та фізичне виснаження всіх учасників освітнього процесу.

У цих умовах практична підготовка вчителя перестає бути лише компонентом освітньої програми – вона перетворюється на ключовий механізм адаптації, відновлення, професійної ідентифікації. Майбутній педагог має не лише засвоїти методику, а й навчитися діяти в критичних обставинах, організовувати безпечне середовище, бути моральною опорою для дітей і колег.

Відповідно до ідей НУШ, учитель має виступати фасилітатором навчання, здатним підтримувати ініціативу, розвивати в учнів критичне мислення, співпрацю, лідерство. Формування таких компетентностей неможливе без активного занурення у професійне середовище. Тому практична складова педагогічної освіти набуває функції не лише «перевірки знань», а й формування професійної стійкості, емоційного інтелекту та креативного мислення.

Форми роботи, що передбачають моделювання педагогічних ситуацій, участь у шкільних проєктах, проведення інтегрованих уроків, взаємодію з дітьми в інклюзивному чи кризовому контексті, – це не просто навчальні завдання, а сценарії набуття реального досвіду. Вони допомагають студенту побачити себе в ролі повноправного учасника освітнього процесу, формують внутрішню мотивацію, здатність до рефлексії, готовність нести відповідальність.

Таким чином, практична підготовка майбутнього вчителя в умовах воєнного стану та реформування освіти – це не лише педагогічна потреба, а стратегічна вимога часу. Вона забезпечує неперервність професійного розвитку, сприяє підвищенню соціальної стійкості освіти та формує покоління фахівців, здатних працювати в умовах турбулентності, невизначеності й високих морально-психологічних навантажень. Саме від якості цієї підготовки залежить успішна реалізація ідеалів Нової української школи та відновлення довіри до вчительської професії в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У період глибоких трансформацій української освіти, зумовлених переходом до компетентнісної моделі навчання, проблема практичної підготовки майбутніх учителів набуває особливої актуальності. Концепція «Нова українська школа» визначає ключову роль учителя, здатного забезпечити розвиток особистості учня. У цьому контексті практична складова професійної підготовки майбутніх педагогів розглядається не як допоміжний, а як системоутворюючий компонент їхнього фахового становлення. Теоретико-методологічні засади такої підготовки ґрунтуються на принципах діяльнісного, особистісно орієнтованого, міждисциплінарного та компетентнісного підходів.

Означена проблематика вже стала об'єктом глибоких наукових розвідок. Практика стає засобом інтеграції теоретичних знань і професійного досвіду, створюючи умови для набуття рефлексивної здатності, професійного самовизначення, творчого мислення. Як засвідчено у праці О. Безкопильного, «ефективна підготовка до професійної діяльності передбачає моделювання цілісної системи формування готовності до здоров'язбережувальної, педагогічної та інноваційної діяльності, що базується на практичній взаємодії з освітнім середовищем» [1, с. 117].

А. Проценко та Д. Гарбар наголошують, що «формування професійної компетентності вчителя потребує включення в навчальний процес таких складових, як інтеграція цифрових технологій, інклюзивні методики, соціально-психологічна підготовка» [9, с. 42]. Згідно з їхнім дослідженням, саме практична реалізація цих підходів у ЗВО забезпечує готовність майбутніх учителів до роботи в умовах зміненої парадигми освіти [9, с. 42].

Особистісний вимір практичної підготовки висвітлюється у працях Т.Однолеток і М. Лянной, які акцентують увагу на значенні практики для формування педагогічної відповідальності, самостійності та психологічної стійкості. Практика, як вони зазначають, є «не лише джерелом професійного досвіду, а й простором для набуття ключових емоційно-вольових і соціальних якостей, необхідних сучасному вчителю» [7, с. 107].

Дослідження Л. Городничої та В. Ольховик, що включає емпіричний аналіз результатів анкетування студентів спеціальності «Фізична культура», доводить ефективність інтерактивних форм педагогічної практики. Їхній підхід демонструє, що застосування моделювання професійних ситуацій, портфоліо та рефлексивних методик сприяє зростанню впевненості у власних силах, самостійності й прагнення до саморозвитку [2].

У контексті підготовки вчителів початкової школи, праця Л. Себало доводить, що систематична й послідовна практична підготовка є важливим чинником розвитку здатності до самоосвіти, критичного мислення та адаптивності. Її дослідження підтверджує, що саме практика сприяє трансформації студентів у самостійних суб'єктів педагогічної діяльності [10, с. 153].

Значущим є й внесок С. Якименко, яка аналізує вплив педагогічної практики на готовність майбутніх учителів до роботи в цифровому освітньому просторі. Авторка обґрунтовує, що саме «практика, зорієнтована на сучасні технології, формує здатність майбутніх педагогів до впровадження інновацій, забезпечення індивідуального підходу та педагогічної гнучкості» [12, с. 37].

У Луцькому педагогічному коледжі реалізація освітніх програм усіх спеціальностей ґрунтується на принципі практичної орієнтованості, що відповідає сучасним вимогам до фахової підготовки майбутніх педагогів. Структура кожної освітньої програми передбачає обов'язкове проходження різних видів практик, які охоплюють як традиційні, так і інноваційні формати педагогічної діяльності.

Залежно від спеціальності, здобувачі освіти залучаються до навчальної, виробничої, переддипломної, а також інтегрованої практики, яка поєднує елементи фахової підготовки з реальними умовами професійного середовища. Особлива увага приділяється впровадженню інноваційних форм практичної підготовки – зокрема, бінарних занять, проєктно-орієнтованих практик, участі у тренінгах, воркшопах, інституційних стажуваннях тощо.

Таке поєднання теоретичного навчання з цілеспрямованою практикою сприяє формуванню стійких професійних компетентностей, розвитку креативного мислення, комунікативної майстерності та здатності до адаптації в умовах освітніх трансформацій.

Виділення невирішених раніше аспектів загальної проблеми практичної підготовки здобувачів освіти. Незважаючи на широке визнання важливості практичної складової у професійній підготовці майбутніх фахівців, у педагогічній освіті залишається низка недостатньо досліджених аспектів, які потребують додаткового теоретико-методичного обґрунтування. Однією з таких невирішених частин загальної проблеми є питання цілеспрямованого, поетапного формування практичних умінь і навичок починаючи вже з першого року навчання.

Традиційна модель організації педагогічної практики передбачає її зосередження на старших курсах, коли здобувач уже опанував значний обсяг теоретичного матеріалу. Водночас сучасні освітні реалії, вимоги Нової української школи та концепція наскрізного розвитку професійних компетентностей засвідчують необхідність раннього залучення студентів до практичної діяльності. На перших курсах саме практика може стати тим мотиваційним чинником, що сприяє професійному самовизначенню, усвідомленню сутності обраного фаху, формуванню рефлексивного ставлення до педагогічної праці.

Наявність цього аспекту як проблемного свідчить про потребу у переосмисленні підходів до структурування освітніх програм, зокрема в частині інституціоналізації ранніх форм практики (спостереження, волонтерства, участі в інноваційних педагогічних ініціативах тощо). Крім того, необхідно зважати на індивідуальні траєкторії студентського розвитку, коли вже з першого курсу можлива диференціація практичної підготовки відповідно до рівня мотивації, академічної успішності та особистісних нахилів здобувача освіти.

Таким чином, рання практика – це не лише елемент професійного становлення, а й ресурс для посилення інтеграції теоретичної й практичної підготовки, актуалізації знань через діяльність, розвитку критичного мислення й здатності до самоосвіти. У цьому полягає актуальність і водночас нерозв'язаний потенціал проблеми, що потребує подальших досліджень та інноваційних рішень у системі педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування ролі практичного аспекту в системі професійної підготовки вчителя Нової української школи, з акцентом на його значущість у формуванні фахових компетентностей, готовності до реальної педагогічної діяльності та впровадження інновацій в освітній процес. Особлива увага приділяється аналізу сучасних підходів до організації практичної підготовки здобувачів освіти педагогічних спеціальностей та виявленню освітніх запитів майбутніх учителів щодо її змісту, форм та умов реалізації.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретико-методологічні засади практичної підготовки вчителя в умовах реформування освіти та впровадження концепції НУШ.

2. Проаналізувати результати анкетування здобувачів освіти педагогічних спеціальностей (вчителів фізичної культури та початкової школи) з метою виявлення їхніх очікувань, труднощів і пропозицій щодо підвищення ефективності практичної підготовки.

У процесі дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів**: теоретичний аналіз наукових джерел, контент-аналіз нормативних документів, анкетування здобувачів освіти, узагальнення емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, що практична підготовка майбутнього вчителя постає як багатовимірний процес, що охоплює професійну, особистісну, технологічну та рефлексивну складові. Її ефективність визначається не лише обсягом набутих знань, а насамперед здатністю трансформувати ці знання в освітню дію – адаптивну, етичну, інноваційну.

У сучасних умовах реалізації Концепції Нової української школи така підготовка стає необхідною умовою якості педагогічної освіти та успішного впровадження реформ. Оскільки практична підготовка має виконувати функцію зв'язку між теорією і педагогічною дійсністю, важливо розглянути ті методологічні основи, які забезпечують її ефективність. У наукових дослідженнях (О. Безкопильний [1], Т. Лях [5], А. Проценко [9], С. Якименко [12] та ін.) також наголошується, що практична складова професійної підготовки ґрунтується на компетентнісному, міждисциплінарному та діяльнісному

підходах, що відповідають філософії НУШ. Більшість вчителів-практиків вважають, що практична підготовка реалізується через різноманітні форми педагогічної практики (навчальна, виробнича, психолого-педагогічна), а також шляхом залучення студентів до реальних і змодельованих освітніх ситуацій. Вони наголошують на важливості раннього професійного занурення, інтеграції цифрових інструментів та інклюзивних підходів, що відповідають сучасним освітнім запитам. З урахуванням зазначеного, практичну підготовку вчителя Нової української школи доцільно визначити як: *«інтегрований процес формування професійної готовності, який забезпечує перехід від академічного знання до педагогічної дії, передбачає активне залучення майбутнього вчителя до реальних освітніх практик, розвиває його здатність діяти ефективно, етично та креативно в умовах змін, нестабільності й соціальних викликів»*.

Таким чином, теоретико-методологічні засади практичної підготовки вчителя базуються на принципах рефлексивності, контекстності, суб'єктності студента, міжпредметної інтеграції та орієнтації на потреби учнів і суспільства. Їх упровадження у систему педагогічної освіти сприяє формуванню фахівця, здатного не лише викладати, а й провадити зміни, діяти лідерськи, емоційно стабільно та інноваційно в умовах викликів Нової української школи, зокрема – в умовах війни, освітньої нестабільності та гуманітарної турбулентності.

З метою всебічного вивчення ефективності проходження педагогічної практики, оцінки рівня професійної готовності здобувачів освіти до самостійної педагогічної діяльності, а також виявлення труднощів, з якими вони стикалися під час практики, було проведено анкетування студентів 4 курсу двох спеціальностей – Середня освіта (Фізична культура) та «Початкова освіта» (всього 57 осіб). Анкета містила як закриті, так і відкриті запитання, що дозволило поєднати кількісний і якісний аналіз, отримавши більш об'ємне уявлення про особистий і професійний досвід респондентів.

Практична користь педагогічної практики: як оцінюють її студенти?

На запитання «Чи була педагогічна практика для Вас корисною з точки зору набуття практичних професійних навичок?», переважна більшість респондентів (90,2%) відповіла ствердно. Ще 5,8% відзначили часткову користь, тоді як лише 3,3% не відчули суттєвого професійного зиску. Цей показник ілюструє рис. 1.

Результати свідчать про те, що практика залишається одним із найважливіших етапів професійного зростання майбутнього вчителя, адже дозволяє не лише апробувати набуті теоретичні знання, а й адаптуватися до реальних умов сучасної школи.

Найбільш ефективні форми педагогічної діяльності

Серед запропонованих варіантів студенти виокремили такі форми, що, на їхню думку, є найбільш результативними:

1. Проведення уроків (занять) – 78,6%;
2. Спостереження за досвідченими вчителями – 49,7%;
3. Аналіз і планування нестандартних занять – 22,6%;
4. Участь у шкільних проєктах / заходах – 18,9%;
5. Ведення документації / щоденника практики – 20,6%.

Цей показник ілюструє рис. 2.

Отже, активна взаємодія з учнями через проведення уроків залишається найбільш цінним досвідом. Спостереження і планування занять також формують професійне мислення, проте лише в поєднанні з реальним викладанням дають відчутний ефект.

Підтримка з боку керівників практики

На запитання «Чи достатньо Вам було надано підтримки від керівника практики / вчителя-наставника?», 80,4% студентів відповіли, що підтримка була повною. Ще 15,5% відчули лише часткову допомогу, тоді як 4,1% зауважили на її відсутності

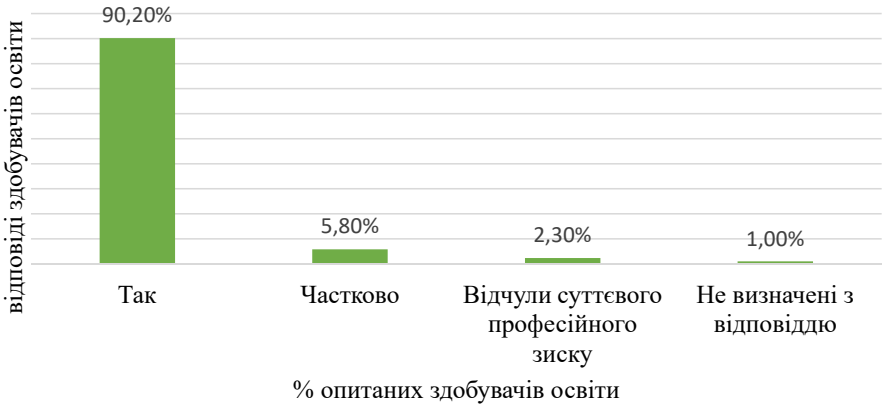


Рис. 1. Суб'єктивне уявлення здобувачів освіти про значущість педагогічної практики для професійного самовизначення

Рис. 2. Оцінка здобувачами освіти ефективності різних форм педагогічної діяльності під час практики

(зокрема ті, хто проходив практику за місцем проживання).

Результати свідчать про те, наставницький супровід є критично важливим для формування впевненості й професійної самоідентифікації студента. В умовах віддаленого проходження практики слід забезпечити регулярний контакт з методистами та організувати дистанційні форми підтримки.

Основні труднощі студентів під час проходження практики

Відповіді на запитання про труднощі розподілилися так:

1. «Труднощі з дисципліною учнів» – 40,6%.
2. «Невпевненість у власних силах» – 30,3%.
3. «Відсутність методичної підтримки» – 20,2%.
4. «Відсутність зворотного зв'язку» – 8,9%.
5. «Недостатній рівень підготовки з методики» – 2,2%.

Результати відповідей подані у рис. 3.

Вважаємо, що найбільш поширеними є труднощі організаційного та психологічного характеру. Це вказує на потребу в удосконаленні практичної підготовки через тренінги з управління класом, розвиток емоційного інтелекту, симуляційні заняття та індивідуальне консультування.

Самооцінка професійної готовності після практики

Оцінка власної готовності до професійної діяльності виглядає наступним чином:

1. «Відчуваю повну готовність» – 65,5%.
2. «Скоріше готовий / готова» – 22,3%.
3. «Потребую додаткової підготовки» – 10,2%.
4. «Не відчуваю готовності» – 2%. (рис. 4).

Результати вказують на те, що більшість студентів демонструють високу самооцінку власної готовності. Проте близько третини ще потребують глибшої практичної або методичної підтримки. Це акцентує увагу на важливості індивідуального супроводу під час усіх етапів практики.

Відкриті відповіді: що вдалося найкраще?

1. «Змогла організувати інтегрований урок із використанням Google Jamboard і відеофрагментів з YouTube. Учні були зацікавлені, а я – мотивована» (спеціальність «Початкова освіта»).
2. «Найкраще вдалося реалізувати інноваційний модуль з фрізбі – учні активно включались

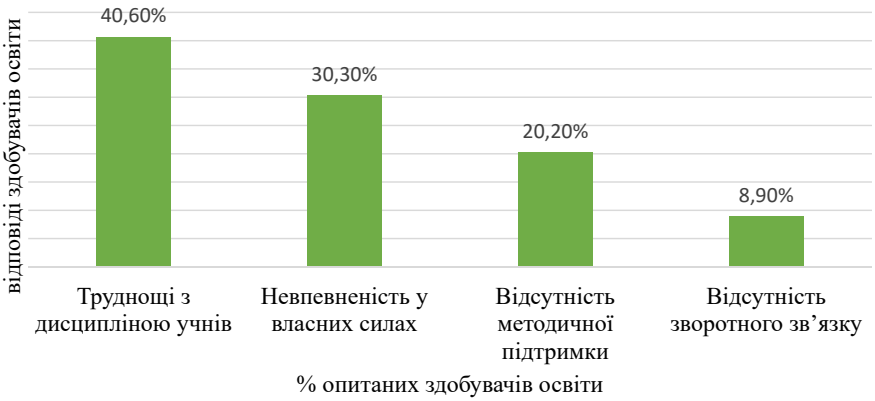


Рис. 3. Виявлені здобувачами освіти труднощі, з якими вони стикалися під час проходження педагогічної практики

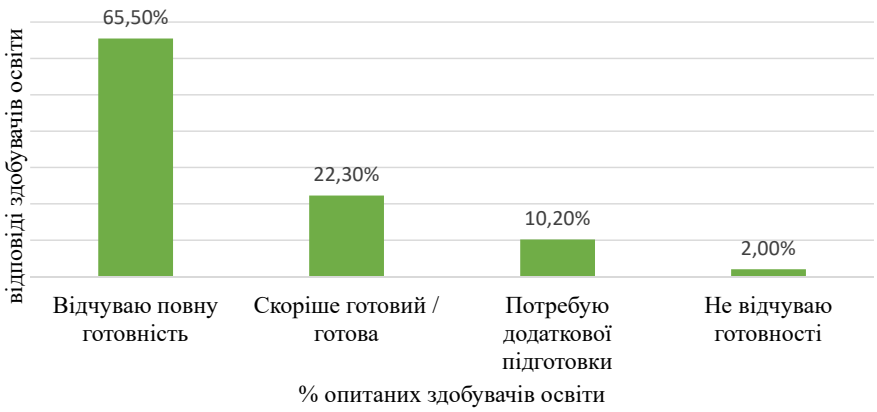


Рис. 4. Самооцінка здобувачами освіти рівня власної професійної готовності після завершення педагогічної практики

у гру, навіть ті, хто зазвичай був пасивний» (спеціальність «Фізична культура»).

3. «Вдалося знайти підхід до складного класу через гумор і командні ігри. Це допомогло налагодити контакт» (спеціальність «Фізична культура»).

4. «Пишаємось, що з одногрупниками організували фітнес-квест на шкільному подвір'ї – це викликало інтерес навіть у батьків» (спеціальність «Початкова освіта»).

5. «Мені сподобалося створювати авторські завдання, які враховували рівень розвитку конкретних учнів» (спеціальність «Початкова освіта»).

Результати відповідей свідчать про те, що студенти відзначають ті моменти практики, коли мали можливість виявити ініціативу, реалізувати інноваційні ідеї та встановити емоційний контакт з дітьми. Особливо позитивно сприймається досвід, який поєднує творчість, цифрові інструменти та нестандартні види фізичної активності.

Відкриті відповіді анкети: (основні труднощі)

Спеціальність «Фізична культура»:

1. «Було складно утримати увагу учнів, особливо на останніх уроках дня – хотілося б більше практики саме у класах із різним рівнем дисципліни».

2. «Бракувало реальних прикладів адаптованих уроків для інклюзивних класів – це зробило б мене більш впевненою».

3. «Не вистачало підтримки наставника – добре було б мати щоденне обговорення уроків».

4. «Виникли труднощі з проведенням уроків з нових видів спорту через брак інвентарю. Було б корисно включити у програму ознайомлення з альтернативними ресурсами».

5. «Не відчувала, що маю право на ініціативу – більшість учителів вимагали копіювання існуючих планів»

Висновок: труднощі пов'язані з організацією уроків, адаптацією до нових вимог (інклюзія, цифрові засоби), обмеженим наставництвом і відсутністю достатньої свободи дій. Це свідчить про потребу вдосконалення як змісту, так і умов проходження педагогічної практики.

Спеціальність «Початкова освіта»:

1. «Проблеми з утриманням дисципліни в молодших класах». Студенти зазначають, що їм важко організувати учнів, особливо в гіперактивних класах, де потрібно знайти баланс між контролем і доброзичливою атмосферою.

2. **«**Невміння адаптувати навчальний матеріал до різного рівня підготовки учнів». У класі можуть бути як швидко прогресуючі діти, так і ті, хто потребує додаткової уваги. Студентам важко відразу створювати диференційовані завдання.

3. «Нестача досвіду у веденні інтегрованих уроків (наприклад, з ІКТ, мистецтвом, громадянською освітою)». Багато студентів почуваються невпевнено, коли потрібно застосовувати міжпредметну інтеграцію або інноваційні підходи до викладання.

4. «Складність у взаємодії з батьками учнів». У деяких випадках виникали труднощі при проведенні батьківських зборів або індивідуального спілкування з батьками, особливо з питань навчальної успішності чи поведінки дітей.

5. «Відсутність чітких методичних рекомендацій або підтримки від наставника». Студенти зазначають, що іноді їм не вистачає прикладів розробок уроків або зворотного зв'язку щодо проведених занять, особливо якщо наставник був мало залучений у процес.

Виходячи з результатів опитування здобувачів педагогічних спеціальностей, дозволимо собі визначити стратегії вдосконалення педагогічної практики майбутніх учителів:

1. *Запровадження наставницької підтримки та педагогічного тьюторства:*

– налагодження системи педагогічного супроводу студентів з боку досвідчених учителів-наставників;

– формування партнерських відносин між студентами, вчителями-практиками та викладачами закладу вищої освіти;

– організація рефлексивних зустрічей і зворотного зв'язку за результатами практики.

2. Інтеграція цифрового та інклюзивного освітнього середовища:

– залучення студентів до роботи в умовах інклюзивного класу (спостереження, участь у командній взаємодії, аналіз кейсів);

– опрацювання цифрових платформ, сервісів і додатків, які реально використовуються в школах;

– створення умов для навчання студентів навичкам дистанційного викладання.

3. Розвиток професійного самоменеджменту й педагогічної рефлексії:

– упровадження інструментів самоспостереження, самооцінювання та планування власної професійної траєкторії;

– проведення тренінгів з розвитку емоційної стійкості, таймменеджменту та відповідального прийняття рішень у педагогічних ситуаціях;

– створення онлайн-щоденників/портфоліо практики з регулярною аналітикою виконаних завдань.

4. Упровадження творчих та інноваційних підходів до практики:

– стимулювання експериментального викладання (наприклад, проведення бінарних, інтегрованих або проєктних занять);

– використання арт-методик, театральних форм, ігрофікації, спортивного коментування, STEAM-компонентів тощо;

– розширення тематики практичних завдань, зокрема через включення соціально значущих, культурних і громадянських ініціатив;

5. Поглиблення взаємодії між закладами освіти та базами практики:

– удосконалення механізмів співпраці між університетами й закладами загальної середньої освіти (через договори, угоди, спільні заходи);

– залучення директорів шкіл і вчителів до формування програм практики, критеріїв оцінювання та супроводу студентів;

– підвищення мотивації шкільних наставників до співпраці через сертифікацію, тренінги, методичні об'єднання.

Висновки. Аналіз результатів анкетування студентів спеціальностей «Середня освіта (Фізична культура)» та «Початкова освіта» засвідчив, що педагогічна практика є центральною складовою фахової підготовки майбутніх учителів. Вона не лише дозволяє апробувати набуті знання, а й формує впевненість, розвиває педагогічне мислення, сприяє інтеграції в професійне середовище.

Особливо цінним для студентів є досвід безпосередньої взаємодії з дітьми, впровадження інтерактивних форм роботи, організація нестандартних занять та інноваційних видів спорту. Водночас виявлені труднощі – відсутність підтримки, обмеження творчості, труднощі дисципліни – вимагають системних змін в організації практики.

Отже, подальше вдосконалення педагогічної практики має ґрунтуватися на таких підходах:

– впровадження наставництва й регулярного зворотного зв'язку;

– активне залучення студентів до інклюзивного та цифрового середовища;

– розвиток практик професійного самоменеджменту й рефлексії;

– розширення інструментарію для творчого самовираження студентів.

– зокрема через інтеграцію нових видів спорту, арт-технік та технологій.

Це дозволить не лише підвищити якість підготовки вчителя Нової української школи, а й сформувати фахівця, здатного ефективно відповідати на виклики сучасної освіти.

Перспективи цього дослідження пов'язані з розробленням ефективних моделей ранньої практичної підготовки здобувачів освіти, що враховують сучасні вимоги до професійної діяльності педагога. Очікується, що результати сприятимуть оновленню змісту освітніх програм, інтеграції практики у навчальні курси з першого року навчання та впровадженню інноваційних форм співпраці з базами практики. Дослідження також відкриває можливості для диференціації освітніх траєкторій студентів і формування стійкої професійної ідентичності. У перспективі це дозволить підвищити якість фахової підготовки та адаптивність молодих фахівців до потреб сучасної школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 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.

2. Городнича Л., Ольховик В. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Т. 181. № 25.

3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.

4. Казанджі І. В. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи*. Педагогіка і психологія*. 2004. № 4. С. 28–30.

5. Лях Т. Л. Методологічні засади професійної підготовки вчителя в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 148. С. 21–28.

6. Лянна М. І., Однолеток Т. О. Особистісно орієнтований підхід у практичній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. Вип. 29. С. 62–68.

7. Однолеток Т. В., Лянной М. О. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури як педагогічна проблема. *Педагогічні науки.* 2009. С. 107.

8. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2013 р. № 607. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п (дата звернення: 30.05.2025).

9. Проценко А. А., Гарбар Д. О. Фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти як актуальна проблема сучасної науки та освітньої практики. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2023. – № 1. С. 42–50.

10. Себало Л. І. Комплексний підхід до формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності. *Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова.* Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 153–157.

11. Себало Л. І. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ужгород, 2014. 223 с.

12. Якименко С. Педагогічна практика у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до діяльності у цифровому просторі. *InnovPedagogy.* 2024. № 76. С. 37–48.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СПОРТИВНОГО КОМЕНТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

METHODOLOGY OF TEACHING SPORTS COMMENTARY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

УДК 378.011.3-051:796(477.82)(043.5)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.18

Денисенко Н.Г.,
докт. пед. наук, заслужений вчитель України,
декан факультету початкової освіти та фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Стрельбіцька О.О.,
канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри філології
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Горбач Н.В.,
канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Подолюк С.М.,
канд. філол. наук,
завідувач кафедри філології
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Мартинюк М.І.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри філології
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

У статті висвітлено методику навчання спортивного коментування в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності. Актуальність теми зумовлена необхідністю впровадження інновацій у процес підготовки педагогічних кадрів відповідно до засад Нової української школи, де особливе значення надається формуванню публічних мовленнєвих умінь, розвитку аналітичного мислення та вмінню використовувати цифрові інструменти.

Модуль «Основи спортивного коментування» запропоновано як експериментальний компонент навчального блоку «Українська мова за професійним спрямуванням». Він передбачає опанування студентами практик усного та письмового коментування спортивних подій, що поєднує мовну грамотність з професійним контекстом фізичного виховання. Автори пропонують власне визначення поняття «спортивне коментування» як цілеспрямованого процесу усного або письмового тлумачення, опису й оцінювання спортивних подій, що поєднує інформативність, емоційність і педагогічну доступність.

Особливу увагу приділено бінарній формі навчання, яка реалізується через інтеграцію мовознавчих аспектів із методикою викладання фізичної культури. Такий підхід сприяє міждисциплінарності, активізує освітній процес і створює умови для цілісного професійного розвитку студентів.

У статті представлено результати анкетування здобувачів освіти педагогічного коледжу (n=27), яке засвідчило високу зацікавленість та позитивну оцінку впровадження модуля «Основи спортивного коментування»: 88,4% респондентів вважають його корисним, 89,5% висловили бажання брати участь у практичних заняттях.

Зроблено висновок, що включення спортивного коментування до освітнього процесу як нової педагогічної технології не лише сприяє розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, а й розширює можливості їхньої професійної самореалізації у сфері спортивної медіакомунікації.

Ключові слова: *спортивне коментування, професійна підготовка, учитель фізичної культури, спортивне блогерство, медіакомунікація, комунікативна компетентність, бінарна форма навчання, українська мова за професійним спрямуванням, теорія і методика фізичного виховання, неформальна освіта, медіаграмотність, інтеграція дисциплін, Нова українська школа.*

The article highlights the methodology of teaching sports commentary in the professional training of future physical education teachers as an effective tool for developing communicative competence. The relevance of the topic is driven by the need to implement innovations in the training of pedagogical staff, in line with the principles of the New Ukrainian School, which emphasizes the development of public speaking skills, analytical thinking, and the ability to use digital tools.

The module "Sports Commentary" is proposed as an experimental component of the "Ukrainian Language for Professional Purposes" curriculum. It involves students mastering oral and written commentary practices for sports events, combining linguistic proficiency with the professional context of physical education. The authors provide their own definition of "sports commentary" as a purposeful process of oral or written interpretation, description, and evaluation of sports events, integrating informativeness, emotional engagement, and pedagogical accessibility.

Special attention is given to the binary learning format, which is implemented through the integration of linguistic knowledge with physical education teaching methods. This approach fosters interdisciplinary learning, enhances the educational process, and creates conditions for holistic professional development. The article presents the results of a survey conducted among pedagogical college students (n=27), which demonstrated high interest and positive evaluation of the module: 88.4% of respondents found it useful, and 89.5% expressed a desire to participate in practical sessions.

The study concludes that incorporating sports commentary into the educational process as a new pedagogical technology not only enhances key competencies of future physical education teachers but also expands their opportunities for professional self-realization in the field of sports media communication.

Key words: *sports commentary, professional training, physical education teacher, sports blogging, mediacommunication, communicative competence, binary learning format, Ukrainian language for professional purposes, theory and methods of physical education, speech activity, interdisciplinary integration, New Ukrainian School.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах трансформації освіти, коли особливої уваги набувають комунікативна та цифрова компетентності, виникає потреба у переосмисленні підходів до професійної підготовки вчителя фізичної культури. Сьогоднішній педагог має бути не лише фахівцем із рухової активності, а й ефективним комунікатором, модератором освітніх подій і активним учасником медіапростору.

Одним із напрямів, що відповідає цим викликам, є інтеграція української мови професійного спрямування у зміст курсу «Теорія і методика фізичного виховання» (ТіМФВ). Такий бінарний підхід дозволяє сформувати цілісну систему

професійних умінь, де мовна компетентність виконує не допоміжну, а функціональну роль у забезпеченні якості освітнього процесу у сфері фізичного виховання.

Українська мова за професійним спрямуванням у цьому контексті постає як педагогічний інструмент, що забезпечує точність інструкцій, ефективність зворотного зв'язку, розвиток емоційного інтелекту та професійну рефлексію. У процесі навчання, мовлення стає каналом управління, впливу й мотивації, який потребує дотримання норм термінології, стилістики, мовленнєвої доречності та етики.

Особливої значущості набуває модуль «Основи спортивного коментування» як практичне поле реалізації міжпредметної інтеграції. Він створює умови для розвитку функціонального професійного мовлення, навичок публічного виступу, аналітичного спостереження та створення медіапродуктів у спортивній тематиці.

Освоєння цього модуля передбачає:

– формування активного словника української спортивної термінології;

– оволодіння жанрами репортажу, інтерв'ю, огляду, анонсу;

– набуття навичок усного коментування під час змагань, ігор, спортивних заходів;

– вміння бачити як цілісну спортивну картинку, так і важливі дрібниці або деталі;

– формування культури мови та культури мовлення спортивного коментатора;

– дотримання мовленнєвої етики у роботі з різновіковими та інклюзивними групами.

У добу цифровізації освіти ці компетентності логічно трансформуються у навички створення медіаконтенту: відеоблогів, подкастів, стрімів, що посилює медійну видимість педагогічної діяльності.

Отже, коментаторська практика переходить у площину неформальної педагогіки, надаючи учителю фізичної культури нові форми взаємодії з учнями, батьками та громадськістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спортивне коментування як складова професійної мовленнєвої діяльності у сфері фізичного виховання є інноваційним напрямом, що поєднує педагогічні, лінгвістичні та медіа-компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Його впровадження в освітній процес сприяє формуванню педагога нового покоління – комунікатора, мотиватора та модератора освітнього простору.

Дозволимо собі запропонувати педагогічній спільноті власне визначення поняття «спортивне коментування», яке, на нашу думку, є актуальним і корисним у практиці вчителя фізичної культури Нової української школи.

Спортивне коментування – це цілеспрямований процес усного або письмового тлумачення, опису й оцінювання спортивних подій, що поєднує інформативність, емоційність і педагогічну доступність. Його основна мета – активізувати увагу учнів, формувати в них уявлення про спортивну діяльність і сприяти розвитку культури вболівання серед різних вікових груп, зокрема дітей та підлітків.

Таке розуміння поняття дає змогу вчителеві фізичної культури не лише ефективно коментувати спортивні заходи, але й інтегрувати цей вид діяльності в освітній процес як засіб міжпредметної взаємодії (наприклад, з українською мовою, етикою, мистецтвом, медіаграмотністю). Завдяки цьому спортивне коментування стає важливим інструментом формування ключових компетентностей учнів – комунікативної, соціальної, культурної, медійної.

У контексті фізичного виховання спортивне коментування виконує низку важливих педагогічних функцій, зокрема:

1. *Інформаційна*: передача точних даних про хід змагань, правила гри, технічні дії спортсменів.

2. *Мотиваційна*: створення емоційного фону, що стимулює учнів до активної участі у спортивних змаганнях та самовдосконалення.

3. *Педагогічна*: формування у здобувачів освіти навичок аналізу, критичного мислення та оцінювання спортивних подій.

4. *Комунікативна:* дотримання культури мовлення, володіння професійною термінологією, уміння знаходити влучні висловлювання у різних спортивних ситуаціях

Для ефективного впровадження спортивного коментування в процес підготовки вчителя фізичної культури необхідно враховувати такі методичні аспекти:

1. *Інтеграція з українською мовою за професійним спрямуванням*: вивчення спортивного стилю мовлення, термінології та жанрових особливостей коментаторського дискурсу.

2. *Практична спрямованість*: організація тренінгів, рольових ігор, де студенти можуть практикувати навички коментування в умовах, наближених до реальних.

3. *Використання цифрових технологій*: створення відеоконтенту, ведення спортивних блогів як засобів формування медіа компетентності здобувачів освіти.

4. *Оцінювання та зворотний зв'язок*: розробка критеріїв оцінювання мовленнєвих навичок, зокрема чіткості, виразності, логічності та емоційності мовлення.

З огляду на міждисциплінарний характер модуля, проблема впровадження спортивного коментування в освітній процес розглядається з різних науково-практичних позицій, що підтверджує її комплексну природу та високу актуальність. Першочерговим напрямом дослідження можна вважати історико-журналістичний підхід. Так, Ю. Сазонова у монографії «Спортивна

журналістика України» розглядає еволюцію спортивної періодики, аналізує зміст і функції спортивних мас-медіа різних епох, структурує їх жанрово-тематичний спектр [14, с. 276]. Авторка висвітлює історичні передумови становлення професії спортивного коментатора як окремого медіафахівця та акцентує на потребі оптимізації змісту й технічного рівня сучасної спортивної журналістики [14, с. 276].

Поглиблений лінгвопрагматичний аналіз спортивного коментаря здійснила О. Гаврилюк у дослідженні «Комунікативні стратегії і тактики спортивних коментарів». Авторка виокремлює інформаційно-інтерпретаційну, емоційно-оцінну та аргументативну стратегії, доводячи, що коментування виконує не лише інформативну функцію, а й формує певний настрій, спонукає до участі у спортивному житті [5, с. 308].

Тамара Мандич у публікації «Спортивний коментар як складова спортивного дискурсу» підкреслює значення цього мовного жанру у формуванні масового сприйняття спорту та конструюванні образів героїв спорту. Спортивний коментар, на думку дослідниці, – це «не просто передача інформації, а творення культурного й емоційного контексту події» [11, с. 207].

Одним із новітніх і водночас перспективних напрямів у дослідженні спортивного коментування є вивчення мовленнєвих жанрів міжнародного спортивного дискурсу. У цьому контексті важливим орієнтиром для оновлення українських освітніх програм може слугувати американська та англійська моделі підготовки спортивних коментаторів. Йдеться не про безпосереднє запозичення, а про творче переосмислення ефективних практик з урахуванням вітчизняних мовних, культурних і педагогічних особливостей.

Ці положення доповнюють дослідження Ольги Гаврилюк. У статті «Комунікативні стратегії і тактики спортивних коментарів (на прикладі висвітлення World Cup 2018 в англомовних ЗМІ)» проаналізовано лінгвопрагматичні особливості спортивного коментаря як жанру медіадискурсу. Авторка розглядає, як англомовні ЗМІ висвітлювали події Чемпіонату світу з футболу 2018 року, акцентуючи увагу на комунікативних стратегіях та тактиках, що використовуються для ефективного донесення інформації до аудиторії [6, с. 189]. За її висновками ефективне спортивне мовлення «вимагає адаптації до очікувань і психологічних особливостей аудиторії, зокрема через застосування інформаційно-інтерпретаційної стратегії, стратегії формування емоційного настрою адресата та аргументативної стратегії» [6, с. 189].

Значний внесок у розвиток цього напряму зробила Ю. Купчишина, яка досліджує спортивний жаргон у медіадискурсі як соціолінгвістичне явище, що репрезентує особливості мовленнєвої взаємодії у сфері спорту. Особливу увагу вона приділяє американським трансляціям, аналізуючи коментар як самостійний жанр із притаманними йому структурними, функціональними та стилістичними характеристиками [9, с. 115]. Учена наголошує, що однією з ключових ознак спортивного коментаря є його динамічність і орієнтація на швидке сприйняття інформації аудиторією. Типовими є узагальнені повідомлення щодо гравців, команд, ходу матчу, результатів, рекордів і показників ефективності [9, с. 115].

Особливу цінність для нашого дослідження становить аналіз мовних засобів впливу, широко застосовуваних коментаторами інших зарубіжних країн: синтаксичне спрощення, інверсія, модифікатори інтенсивності, різноманіття дієслівних форм, а також вираження емоцій, ставлення та оцінок. Це набуває особливої ваги в умовах спортивної трансляції, де коментатор має не лише оперативно доносити події, а й робити це емоційно насичено, водночас зберігаючи об'єктивність щодо дій учасників змагань.

Так, у дисертаційній праці М. Харабари представлено ґрунтовний аналіз жанрів футбольного дискурсу в англійській та українській мовах. Авторка визначає мовленнєво-жанрову природу цього виду дискурсу, розкриває його комунікативну структуру, прагматичні характеристики та функціональне призначення [15, с. 257]. Особливо цінними є встановлені закономірності у використанні мовних засобів в обох мовах, що дозволяє здійснювати міжкультурне зіставлення та застосовувати результати в галузі спортивного перекладу, журналістики та коментування [15, с. 257].

Паралельно з цим розвивається напрям спортивного блогерства як неформальної педагогічної платформи. М. Перчишин у статті «Спортивне блогерство: комунікаційний потенціал» аналізує особливості медіаактивності блогерів у спортивній сфері. Автор зазначає, що спортивне блогерство стало засобом формування громадської думки, інтерактивної взаємодії та нової освітньої практики [13, с. 45].

Вважаємо, що аналіз жанру спортивного коментаря в зарубіжному медіапросторі дозволяє визначити ключові орієнтири для розробки методики його викладання в межах фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Зокрема, варто акцентувати на функціональному мовленні, логічності подачі, емоційній насиченості та здатності оперативно інтерпретувати події –навички, що є основоположними для коментаторської та блогерської діяльності в сучасній спортивній освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на перелічені наукові дослідження застосування спортивного коментування в освітньому процесі вітчизняних закладів освіти може забезпечити низку педагогічних результатів:

– розвиток *комунікативної компетентності*, що включає вміння передавати інформацію, адаптовану до особливостей аудиторії;

– формування *лідерських якостей* через публічні виступи, володіння аудиторією та увагою слухачів, вплив на емоційний стан колективу;

– підвищення *мотиваційного потенціалу навчання* за рахунок динамічної форми подачі матеріалу;

– сприяння *інклюзивності* шляхом адаптації мовлення для потреб різних учнівських груп, у тому числі із використанням візуальних засобів супроводу.

Попри зростаючий інтерес до теми, методика впровадження спортивного коментування в систему професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури залишається недостатньо розробленою. Насамперед, існує потреба в системному осмисленні її місця та функцій у педагогічній освіті, зокрема в контексті підготовки до роботи в умовах інформаційного суспільства та цифрового освітнього середовища.

Спортивне коментування як навчальний модуль має значний потенціал: воно сприяє формуванню вчителя нового покоління – фахівця, який не лише володіє знаннями з фізичної культури, а й здатен активно комунікувати, модерувати спортивно-освітні події, орієнтуватися в медіапросторі, швидко адаптовуватись у різних ситуаціях. Водночас слід визнати, що на сьогодні бракує чітко сформульованих методичних підходів до його впровадження, структурованого змісту навчання та дієвих інструментів оцінювання сформованих компетентностей.

Опанування спортивного коментування потребує глибшого вивчення специфіки жанру коментаря, зокрема характерного лексикону, синтаксичних конструкцій та інтонаційних моделей, що поки що не є інтегрованими до типових освітніх програм. Як наслідок, майбутній учитель не завжди має можливість повноцінно використовувати мовлення як інструмент педагогічного впливу та управління освітнім процесом.

Отже, постає необхідність комплексного дослідження й розробки методики викладання спортивного коментування, що враховуватиме специфіку освітньої галузі «Фізична культура» в умовах Нової української школи та забезпечить розвиток комунікативної й медіаграмотної компетентності майбутнього педагога.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета нашого дослідження – обґрунтувати доцільність інтеграції українського спортивного коментування в курс підготовки вчителя фізичної культури як ефективного педагогічного інструменту для формування професійної комунікативної компетентності, розвитку публічної мовленнєвої діяльності та впровадження інновацій у сфері фізичного виховання.

Завдання дослідження:

1. Розкрити можливості модуля «Основи спортивного коментування» для розвитку професійної мовленнєвої компетентності здобувачів освіти.

2. Визначити педагогічні переваги бінарного підходу в умовах сучасної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

3. Провести анкетування серед студентів педагогічного коледжу (n=27) щодо доцільності впровадження модуля «Основи спортивного коментування» як частини професійної підготовки вчителя фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті впровадження концепції Нової української школи, яка акцентує увагу на інтеграції навчального змісту, розвитку аналітичного мислення, комунікативних умінь та орієнтації на прикладне використання знань, модуль «Основи спортивного коментування» постає як важлива інноваційна складова професійної підготовки. Його функціональне призначення полягає не лише в опануванні фахового мовлення, а й у забезпеченні умов для цілісного розвитку майбутнього педагога, здатного працювати на перетині мовної, медіа, фізкультурної та цифрової компетентностей.

Наукову цінність для цієї проблематики становить, зокрема, кваліфікаційне дослідження А. Будріна, в якому проаналізовано особливості представлення спортивних матеріалів у сучасних медіа. Автор детально розглядає лінгвальні засоби спортивного репортажу і коментаря, а також механізми комунікативної взаємодії з аудиторією [3, с. 91]. Дослідником визначено критерії ефективності спортивного мовлення – інформативність, емоційність і лаконічність, – та запропоновано практичні рекомендації щодо вдосконалення подачі спортивного контенту в медіа [3, с. 91].

Цю тематику розвиває також Д. Малєнкова, яка вивчає мовні трансформації в блогах українських користувачів соціальних мереж. У центрі її дослідження – зміна норм сучасної української мови, її адаптація до неформального, інтерактивного стилю комунікації, що має пряме відношення до майбутньої діяльності вчителя-фізкультурника як освітнього блогера [10].

Вважаємо, що при вивченні освітнього компонента **«**Теорія і методика фізичного виховання» (ТіМФВ) важливо враховувати мовленнєвий компонент як частину професійної підготовки. У підручнику Е. Вільчковського та О. Куро акцент зроблено на комунікативних уміннях як базових для роботи вчителя фізичної культури. Граматично правильне мовлення, інтонаційна виразність, чіткість команд, логічність та доступність – це елементи ефективного освітнього процесу [4].

Аналіз сучасних освітніх програм із підготовки майбутніх учителів фізичної культури засвідчує тенденцію до поступового зміщення акцентів у бік

розвитку комунікативної компетентності. Зокрема, в типових програмах до дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» (ТіМФВ) систематично визначено завдання щодо формування мовленнєвої компетентності як ключового інструменту ефективної взаємодії з учнями під час уроків, змагань та спортивно-масових заходів. У цьому контексті заслуговує на увагу підручник В. Чижика та О. Дудник «Методи досліджень у фізичному вихованні», у якому акцентовано на розвитку мовленнєвих навичок майбутніх фахівців через практику коментування спортивних подій, аналізу дій учасників спортивних змагань, формулювання інструктажів та здійснення вербального оцінювання результатів [17, с. 241]. Такий підхід не лише актуалізує потребу в професійно орієнтованому мовленні, а й створює підґрунтя для формування культури спілкування в спортивно-освітньому середовищі.

Наш досвід упровадження модуля «Основи спортивного коментування» в освітній процес підготовки вчителя фізичної культури відкриває нові перспективи для реалізації компетентнісного підходу, що відповідає засадам Нової української школи. Зокрема, міжпредметне поєднання курсу української мови з освітнім компонентом ТіМФВ, доповнене акцентом на розвиток навичок спортивного коментування, критичного аналізу, публічного мовлення та елементів блогерської активності, забезпечує не лише медіакомпетентність, а й сприяє трансформації професійного портрету вчителя.

Зміст модуля реалізовується у таких форматах:

– як частина мовно-професійної складової курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», де акцент робиться на опануванні спортивного стилю мовлення й фахової термінології;

– у межах практичного опрацювання методик організації та мовного супроводу спортивних заходів, що є складовою дисципліни ТіМФВ, формуючи навички публічного мовлення, коментування і тактичного аналізу;

– як елемент медіапедагогіки у курсі «Основи медіаграмотності та критичного мислення вчителя», де здобувачі освіти створюють освітній і спортивний цифровий контент, розвиваючи власні медіапроєкти;

– як елемент неформальної освіти, зокрема у форматі інструментів комунікації педагога, якими власне і є навички спортивного коментування;

– у якості інструменту популяризації спортивної діяльності – через створення контенту для соцмереж, відеоплатформ чи стримінгових сервісів, що дозволяє ефективно висвітлювати досягнення спортсменів і тренерів та привертати увагу до різних видів спорту.

Однією з ефективних форм реалізації цієї інтеграції виступає *бінарне заняття* – форма організації освітнього процесу, за якої два викладачі (або один, що володіє двома галузями знань) об'єднують змістові компоненти різних дисциплін навколо спільної теми. Бінарні заняття мають низку важливих переваг: вони сприяють формуванню міжпредметних зв'язків, стимулюють пізнавальну активність студентів, підвищують мотивацію до навчання та розвивають комунікативні навички. Останнє є особливо важливим для майбутніх учителів фізичної культури, які все частіше виступають у ролі публічних мовців і представників фахового середовища у цифровому просторі.

Означена проблематика вже стала об'єктом ґрунтовних наукових розвідок. Так, у дослідженні Н. Баюрко, Л. Нікітченко та Н. Левчук висвітлено потенціал інтегрованого навчання у старшій школі та доведено ефективність бінарних уроків у розвитку пізнавальної активності учнів через міжпредметну взаємодію [2, с. 185]. Аналогічно, В. Черненко, О. Грицюк, В. Ляшенко і І. Киба розкрили методику підвищення освітньої зацікавленості через інтерактивні бінарні заняття з інформатики та економіки [16, с. 66]. У статті Т. Качак та Т. Близнюк обґрунтовано інтеграцію мовно-літературної освітньої галузі як шлях до формування системного світогл яду учнів [7, с. 89]. Практичний аспект бінарних занять у контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами проаналізовано в публікації С. Кульбіди, де йдеться про ефективність подвійного викладання для формування комунікативної компетентності [8, с. 50]. Л. Паніна і Л. Авдимирець акцентують на інтегрованому навчанні як способі створення цілісного образу світу здобувача освіти в контексті реформ Нової української школи [12, с. 50].

Ми поділяємо думку дослідників про те, що сучасна фізкультурна освіта потребує оновлення підходів до підготовки вчителя, здатного ефективно діяти в інформаційно-комунікативному середовищі. У цьому контексті бінарні форми навчання, зокрема інтеграція української мови та теорії і методики фізичного виховання (ТМФВ), набувають особливої актуальності. Такий підхід сприяє формуванню міждисциплінарних компетентностей: публічного мовлення, спортивного коментування, створення медіаконтенту, орієнтованого на здоровий спосіб життя.

У КЗВО «Луцький педагогічний коледж» у межах ОПП підготовки вчителів фізичної культури реалізується освітній компонент «Українська мова за професійним спрямуванням. Основи спортивного коментування», інтегрований з курсом «Теорія і методика фізичного виховання». Така модель забезпечує практичне поєднання мовної підготовки з фаховими завданнями викладача й тренера: підготовка коментарів до спортивних заходів, ведення блогів, побудова комунікації у професійному середовищі.

Метою такої інтеграції є не лише формування загальної мовної культури, а й підготовка фахово-комунікативної особистості, спроможної грамотно, логічно й виразно формулювати думки в межах професійного контексту. Студенти опановують принципи академічного та публічного мовлення, засоби вербального й невербального впливу, прийоми риторичного аналізу, що безпосередньо використовуються у викладацькій і тренерській діяльності. Бінарний підхід, зорієнтований на міждисциплінарну взаємодію української мови та фізичної культури, є актуальним, методично виправданим і стратегічно важливим напрямом у контексті підготовки педагогів нової генерації.

Розглянемо власну модель такого інтегрованого курсу та його структуру.

Мета курсу: сформувати в майбутнього вчителя фізичної культури вміння: грамотно й креативно використовувати українську мову в медіапросторі; створювати якісний блогерський і коментаторський контент; популяризувати фізичну культуру через сучасні мовно-комунікативні формати.

Структура курсу. Модуль 1. Українська мова в публічній комунікації (Ораторське мистецтво і дикція. Основи публічного виступу: структура, риторика, вплив. Сучасна термінологія у спорті українською. Стилістика спортивних текстів (анонси, інтерв'ю, огляди)). *Практика*: запис відеоанонсу спортивного заходу.

Модуль 2. Теорія і методика фізичного виховання в медіа. (Поняття здорового способу життя в українському дискурсі. Методика представлення тренувань/занять у блогах. Створення інфографіки, скриптів для відео, сторітелінг). *Практик*а: створення навчального reels або TikTok з фітнесом + супровід українським текстом.

Модуль 3. Коментаторська майстерність. Аналіз прикладів спортивних трансляцій (українські коментатори). Робота з голосом: інтонація, темп, емоційна виразність. Етичність і толерантність у висловленнях. Підготовка до «живого» коментування. *Практика*: симуляція коментування матчу між студентськими командами.

Ми прагнемо реалізувати інтеграцію української мови та ТіМФВ через бінарні форми роботи. Це не лише відповідає сучасним освітнім тенденціям, але й сприяє формуванню у майбутніх учителів фізичної культури важливих коментаторських та медіакомпетентностей.

Так, у межах реалізації інтегрованого освітнього компонента «Українська мова за професійним спрямуванням. Основи спортивного коментування» було проведено бінарне заняття на тему: «Методика організації і проведення спортивно-масових заходів». Заняття реалізовано у співпраці двох викладачів – фахівця з теорії і методики фізичного виховання та викладача української мови.

Змістове наповнення заняття передбачало комплексне опрацювання питань, пов'язаних із плануванням, організацією та інформаційним супроводом спортивних подій. Основна дидактична мета полягала у формуванні у здобувачів освіти здатності інтегрувати мовні та фахові знання, актуалізуючи їх у конкретній професійній ситуації, максимально наближеній до реалій педагогічної практики.

Заняття відбувалося у форматі рольової гри, під час якої студенти моделювали ситуацію проведення спортивно-масового заходу в умовах Коледжу. У межах цього практичного блоку було розподілено ролі між учасниками, серед яких:

– головний суддя,

– секретар суддівської колегії,

– представники команд, що проходять мандатну комісію,

– суддя-інформатор,

– суддя-коментатор.

Кожна група студентів діяла відповідно до заздалегідь визначеного регламенту заходу, виконуючи завдання, характерні для обраної ролі, зокрема в частині документаційного супроводу, процедур контролю, коментування ходу змагань тощо.

Викладач української мови на кожному етапі роботи забезпечував мовний супровід діяльності студентів, надаючи рекомендації щодо термінологічної точності, стилістичної відповідності, логіки й аргументації мовлення, а також допомагав редагувати й удосконалювати тексти (анонси, коментарі, довідки тощо), створені учасниками ігрового моделювання.

У фінальній частині заняття студенти презентували результати своєї діяльності, отримали зворотний зв'язок від обох викладачів та провели колективне обговорення складнощів, з якими стикнулися в процесі інтеграції мовних і фахових компетентностей.

Бінарні заняття демонструють високу результативність, адже після проходження модуля «Основи спортивного коментування» студенти спеціальності Середня освіта (Фізична культура) успішно інтегрують знання з мовознавства, педагогіки та методики фізичного виховання. Це свідчить про ефективність міждисциплінарного підходу у підготовці майбутніх фахівців освітньої галузі. Така форма навчання не лише активізує освітній процес, а й відповідає ключовим засадам Концепції Нової української школи, зокрема:

– мовній компетентності – формування навичок точного, грамотного й виразного мовлення;

– соціальній та громадянській – розвиток уміння працювати в команді, дотримуватись регламенту та професійної етики;

– ініціативності та підприємливості – здатність приймати рішення в умовах змодельованих професійних ситуацій;

– інформаційно-комунікативній – створення, редагування та аналіз медіатекстів у межах спортивних подій.

Результатом такої інтеграції стало відкриття в коледжі сучасної *Медіастудії*, де студенти мають можливість реалізувати себе як спортивні коментатори, розкривати свій творчий потенціал і здобувати практичний досвід у сфері медіакомунікацій. Цей простір став платформою для розвитку фахових компетентностей і впевненого професійного самовираження.

Отже, формування основ спортивного коментування як частини професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури виступає не лише корисним прикладним навиком, а й інноваційним педагогічним інструментом, що формує нову генерацію освітян, здатних до професійної самореалізації в умовах сучасного комунікативного простору.

З метою з'ясування ставлення здобувачів освіти до запровадження модуля «Основи спортивного коментування» в освітній процес, оцінки його актуальності та очікуваної користі для майбутньої професійної діяльності було проведено анкетування здобувачів освіти 1–2 курсів спеціальності *Середня освіта (Фізична культура)*.

На запитання анкети «Чи вважаєте Ви корисним запровадження модуля «Основи спортивного коментування» в освітній програмі?» переважна більшість студентів, а саме 88,4%, відповіли ствердно. Водночас 6,4% вважають його недоцільним, а 5,2% респондентів ще не визначилися зі своєю позицією. Такий розподіл відповідей свідчить про високий рівень зацікавленості студентів та усвідомлення ними потенційної користі від вивчення цього модуля.

Особливо показовими є результати на запитання анкети «Які навички, на Вашу думку, можна покращити завдяки цьому модулю? (можна обрати кілька варіантів)». Відповіді розподілились наступним чином: 61,4% – «покращення комунікації з учнями та спортсменами»; 55% – «розвиток уміння публічно виступати»; 50,5% – «використання української мови у професійній діяльності»; 46,8% – «коментування спортивних подій».

Таким чином, студенти розглядають модуль не лише як вузькоспеціалізований курс, а як потужний інструмент професійного й особистісного зростання, що сприяє формуванню міждисциплінарних навичок.

Щодо залучення до практики, відповідь на запитання «Чи хотіли б Ви брати участь у практичних заняттях із коментування спортивних подій (на тренуваннях, змаганнях, турнірах)?» виявила майже одностайну підтримку – 89,5% респондентів відповіли «так, обов'язково». Це підтверджує готовність студентів до активного включення в освітній процес із практичною орієнтацією.

Особливу цінність мають відповіді студентів на відкрите запитання «Як ви вважаєте, як спортивне коментування може бути пов'язане з вашою майбутньою роботою вчителя фізичного виховання?». Серед найбільш яскравих висловлювань:

– «Спортивне коментування тісно пов'язане з професією вчителя фізичної культури, адже формує низку важливих компетентностей. По-перше, це тренування мовлення – навички чіткого, грамотного та виразного висловлювання, необхідного для пояснення вправ, мотивації та зворотного зв'язку з учнями. По-друге, це аналітичне мислення, здатність швидко оцінити ситуацію, що надзвичайно важливо під час уроків, змагань або командної роботи».

Інший студент зазначив:

– «Коментування – це вміння передати емоції, зацікавити, утримати увагу. Саме такий стиль спілкування сприяє створенню позитивного емоційного фону на уроках».

Було й таке твердження:

– «Досвід створення медіатекстів з теми спорту дозволяє вчителю йти в ногу з часом, застосовувати цифрові технології, залучати учнів до креативної діяльності в рамках фізкультурного контексту.»

Ще одне запитання анкети – «Як Ви думаєте, що важливіше для спортивного блогера – добре знати спорт чи вміти цікаво говорити?» –викликало жваву дискусію, продемонструвавши аналітичне мислення студентів. Найпоширеніші відповіді:

1. *Акцент на знання спорту*: «без глибокого розуміння правил і технік блогер не зможе якісно коментувати. Говорити можна навчитися, але якщо змісту немає – аудиторія це відчує».

2. *Наголос на харизмі*: «головне – зацікавити глядача. Навіть без досконалих знань спорту можна стати успішним, якщо говорити просто, з гумором і енергією».

3. *Збалансована позиція*: «краще поєднання. Людина, яка знає спорт, але говорить нудно – програє. І навпаки, без змісту – теж не утримаєш увагу. Баланс – ключ до успіху».

4. *Адаптація до аудиторії*: «це залежить від того, для кого працюєш. Професійна аудиторія чекає точності, а масова – легкості та доступності».

Окрему увагу було приділено етичному аспекту спортивного мовлення через запитання **«**Назвіть одну річ, яку ви б точно ніколи не сказали в ефірі як спортивний коментатор (блогер) – і поясніть, чому це важливо для професійної етики». Студенти дали змістовні відповіді, які засвідчують їхнє розуміння норм публічної комунікації:

– «*Не ображав би спортсмена за зовнішність або фізичні особливості*». (Відображає повагу до людської гідності).

– «*Не сказав би, що команда «нічого не варта»*». Відповідь свідчить про об'єктивність і професійну відповідальність.

– «*Ніколи не вжив би нецензурної лексики*». Відповідь підкреслює роль мовлення як прикладу для молоді.

– «*Не поширював би неперевірену інформацію*». Відповідь демонструє дотримання стандартів журналістської етики та медіаграмотності.

Проведене анкетування засвідчило, що завдяки модулю «Основи спортивного коментування» студенти не лише опановують риторичні та мовні навички, а й розвивають уміння аналізувати рухову активність, пояснювати техніку вправ, формулювати чіткі інструкції та здійснювати комунікаційний супровід тренувального процесу в усній і письмовій формах. Таким чином, коментаторські компетентності інтегруються в загальну структуру фахової підготовки, а українська мова постає як повноцінний і ефективний інструмент комунікації у сфері фізичної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтеграція модуля «Основи спортивного коментування» в освітній процес є доцільною та ефективною формою розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Вона сприяє формуванню навичок публічного мовлення, аналітичного мислення та емоційно-виразної подачі інформації.

Бінарні заняття, що поєднують знання з мовознавства, педагогіки та методики фізичного виховання, мають значний потенціал як інноваційна освітня технологія. Вони активізують навчальний процес, забезпечують міждисциплінарність і відповідають принципам Нової української школи.

Результати анкетування студентів (n=27) підтверджують актуальність і запит на запровадження модуля: 88,4% респондентів вважають його корисним, 89,5% прагнуть брати участь у практичних заняттях. Студенти відзначили розвиток комунікативних, мовленнєвих та цифрових навичок як ключові переваги.

Отже, спортивне мовлення як освітній інструмент не лише формує професійно важливі вміння, а й відкриває нові можливості для реалізації молоді у сфері спортивного медіа, сприяючи модернізації підходів до викладання фізичної культури.

Перспективи подальших досліджень у сфері навчання спортивного коментування полягають у розробці дидактичних матеріалів і практичних завдань для різних освітніх рівнів, створенні міждисциплінарних курсів за участі фахівців із медіа, мовознавства та фізичного виховання, а також у вивченні впливу медіакомпетентності на професійну адаптацію молодих учителів. Подальша увага може бути зосереджена на формуванні критеріїв оцінювання коментаторських навичок та розширенні експериментального впровадження модуля у вищих педагогічних закладах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акімова Н. Дослідження мови Інтернету: труднощі і перспективи. *Нова філологія.* 2012. Вип. № 50. С. 10–13.
2. Баюрко Н., Нікітченко Л., Левчук Н. Бінарний урок як форма реалізації інтегрованого підходу у навчанні біології. *Актуальні проблеми біології та методики її викладання у закладах вищої освіти: зб. наук. пр. звітної наукової конференції викладачів*. Вінниця, 2019. С. 158–172
3. Будрін А. Сучасна українська спортивна журналістика: організаційно та проблемно-тематичний аспекти : магістер. кваліфікац. робота. Київ, 2024. 91 с.
4. Вільчковський Е., Курок О. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : ВТД «Ун-тська кн.», 2008. 428 с.
5. Гаврилюк О. Комунікативні стратегії і тактики спортивних коментарів (на прикладі висвітлення World Cup 2018 в англомовних ЗМІ). *Молодий вчений*. 2018. Вип. № 11 (63). С. 308–312. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/
6. Гаврилюк О. Специфіка сучасного спортивного коментаря (на матеріалі англомовних ЗМІ). *Наук. праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка.* Серія: Філол. науки. 2015. Вип. 39. С. 198–202.
7. Гаврилюк, О., Нікіфорова, Є., Павліченко, Л. Спортивна медіа комунікація в часи пандемії: комунікативно-дискурсивний аспект. Молодий вчений. 2021. Вип. 1 (89), С. 87–93. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-19
8. Качак Т., Близнюк Т. Технологія інтегрованого навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Освітні обрії*, 2023, Том 56, № 1. С. 89–94.
9. Кульбіда С. На шляху інноваційного поступу. *Досвід проведення бінарних уроків для учнів з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання*, 2021, Вип. № 110(2). С. 50–55.
10. Купчишина Ю., Дмитрошкін Д. Лінгвістичні особливості американського спортивного коментаря як мовленнєвого жанру. *Науковий журнал Волинського національного університету «Актуальні питання іноземної філології». Збірник наукових праць*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 16, С. 115–121.
11. Малєнкова Д. Мова українських блогерів у соціальній мережі Інстаграм [Електронний ресурс]. URL: https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/03/BloherINSTAGRAM.pdf (дата звернення: 22.03.2025).
12. Мандич Т. Спортивний коментар як складова спортивного дискурсу. *Актуальні проблеми філології та журналістики*. 2022. Вип. 55. С. 207–211.
13. Паніна Л., Авдимирець Л. Інтегроване навчання як засіб формування цілісного образу світу здобувачів освіти Нової української школи. New pedagogical thought, 2022, № 112(4). С. 50–55.
14. Перчишин М. Спортивне блогерство: комунікаційний потенціал. *Медіалінгвістика.* 2022. № 3. С. 45–58.

15. Сазонова Ю. Спортивна журналістика України : історія, еволюція, трансформація : монографія. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 276 с.

16. Харабара М. Жанри футбольного дискурсу: комунікативна організація та засоби реалізації в англійській та українській мовах : кваліфікац. наук. праця. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2025. 258 с.

17. Черненко В., Грицюк О., Ляшенко В., Киба І. Дослідження методики підвищення пізнавальної активності учнів за допомогою проведення бінарних уроків інформатики та економіки. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021, Вип. № 2(10). С. 66–72.

18. Чижик В., Дудник О. Методи досліджень у фізичному вихованні : навч. посіб. Біла Церква, 2013. 241 с.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ ДОРАДНИЦТВА В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING OF THE SYSTEM OF DESIGNING ADVISORY SERVICES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

УДК 005.942:378.4]:37.013.75
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.19

Драгунова В.В.,
канд. пед. наук,
начальник відділу розвитку та роботи з дослідницькою та критичною інфраструктурою директорату розвитку науки Міністерства освіти і науки України

У цій статті ми зосередилися на глибинному дослідженні системи проєктування дорадництва в педагогічному університеті. Нашою головною метою було систематизувати наявні знання та провести комплексну оцінку поточного стану цієї системи. Ми детально проаналізували як процедуру, так і результати експериментальної перевірки розробленої нами системи, яка включала в себе її концептуальну модель та технологію впровадження. Експериментально було підтверджено, що ефективність запропонованої системи забезпечується низкою ключових факторів, що включає створення сприятливих організаційних умов, застосування прогресивних педагогічних підходів, а також врахування потреб усіх стейкхолдерів та чинних кваліфікаційних вимог. Важливим аспектом успіху є також формування соціально-особистісної компетентності суб'єктів освітньої діяльності, що є необхідним для ефективного функціонування системи дорадництва. Порівняльний аналіз результатів, проведений за допомогою кутового перетворення Фішера, чітко продемонстрував значно вищу ефективність запропонованої нами системи порівняно з контрольними групами. Цей результат є вагомим доказом того, що підвищення рівня управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу безпосередньо призводить до суттєвого покращення якості та результативності освітнього дорадництва в університеті. Розроблена та експериментально підтверджена система проєктування дорадництва володіє значним потенціалом для оптимізації дорадчої діяльності та сприяння розвитку професійних компетентностей. Вона відкриває широкі можливості для подальших наукових досліджень у цій галузі, а також закладає міцний фундамент для практичного впровадження в освітній процес.

Ключові слова: *реформи та інновації у світовому та європейському освітньому просторах, дорадницька діяльність, консалтинг, освітнє дорадництво, педагогічний університет, теоретичні засади, методичні засади, професійний розвиток, якість освіти.*

In this article, we focused on an in-depth study of the advisory design system at a pedagogical university. Our main goal was to systematize existing knowledge and conduct a comprehensive assessment of the current state of this system. We analyzed in detail both the procedure and the results of the experimental testing of the system we developed, which included its conceptual model and implementation technology. It has been experimentally confirmed that the effectiveness of the proposed system is ensured by a number of key factors, including the creation of favorable organizational conditions, the use of progressive pedagogical approaches, as well as taking into account the needs of all stakeholders and current qualification requirements. An important aspect of success is also the formation of social and personal competence of educational actors, which is necessary for the effective functioning of the advisory system. The comparative analysis of the results, conducted using the Fisher's angular transformation, clearly demonstrated the significantly higher efficiency of our proposed system compared to the control groups. This result is strong evidence that improving the level of management activities of the subjects of the educational process directly leads to a significant improvement in the quality and effectiveness of educational consulting at the university. The developed and experimentally validated extension design system has significant potential for optimizing extension activities and promoting the development of professional competencies. It opens up wide opportunities for further research in this area and lays a solid foundation for practical implementation in the educational process.

Key words: *reforms and innovations in the world and European educational space, advisory activities, consulting, educational advisory, pedagogical university, theoretical foundations, methodological foundations, professional development, quality of education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування української вищої освіти потребує модернізації управлінських процесів для адаптації до швидкозмінних суспільних запитів та євроінтеграційних прагнень. Особливо це стосується використання дорадництва, яке має розширити наше розуміння інноваційного управління та організаційної культури закладів вищої освіти, відповідаючи запитам професійного розвитку.

Система вищої освіти може стати ефективнішою за рахунок збільшення дорадчих потоків, коли їхній зміст неможливо повністю охопити. Формування та передача таких потоків, зокрема дорадчих послуг та проєктування дорадчої діяльності, значно спростить навчання протягом життя та сприятиме професійному розвитку, пов'язаному з опрацюванням нової інформації.

Проєктування дорадчої діяльності забезпечує якість, недосяжну для класичної вищої освіти, оптимізуючи управлінські процеси: обмін інформацією, розподіл функцій та формування висновків. Це дозволить не просто накопичувати дорадчі послуги, а осмислювати, адаптувати, досліджувати, усвідомлювати та модернізувати їх.

Логічно припустити аналогію між проєктуванням дорадчої діяльності та експериментальною роботою авторської системи дорадництва у педагогічних університетах, особливо в умовах

невизначеності. Ця експериментальна робота відображає рух дорадчих послуг від надавачів до замовників. Таким чином, дорадницьку діяльність можна впровадити через розроблену систему проєктування, а її ефективність перевірити за результатами експериментальної роботи.

Представлене дослідження може доповнити сучасні підходи до реформування вищої освіти, розширюючи арсенал стратегій і технологій. Результати експериментальної роботи можуть стати ефективним інструментом для впровадження системи проєктування дорадчої діяльності в українських педагогічних університетах [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць показує зростаючу увагу до формування дорадництва в педагогічних університетах [3]. Зокрема, різні аспекти управління освітою на теоретико-методологічному рівні висвітлені в дослідженнях таких вчених, як О. Галус, В. Гладкова, М. Гриньова, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Н. Клокар, Л. Кравченко, В. Кремінь, В. Луговий, Т. Лукіна, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, І. Петрова, З. Рябова, Л. Семеновська, Є. Ситниченко та інші [2; 7]. Водночас технології управління, концепції якості освіти та принципи розробки кваліметричних еталонів для вимірювальних процедур були предметом досліджень О. Антонової, О. Боднар, Н. Бібік, О. Василенка, Ю. Васильєва, Б. Гаєвського, Г. Дмитренка, І. Драча, І. Зязюна, Л. Карамушки, Ю. Конаржевського, Ю. Крикова, В. Лугового, О. Остапчука, О. Савченко та інших [5; 6; 9]. Ці науковці теоретично обґрунтовують суть процесу управління в соціальних системах, підкреслюючи, що його головним завданням є забезпечення об'єктивності, цілеспрямованості та узгодженості функціонування й розвитку керованої підсистеми [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Формулювання цілей статті. Дослідження дорадництва в управлінській діяльності керівників закладів вищої освіти є критично важливим для узгодження сучасної педагогічної теорії та практики з потребами учасників освітнього процесу. Ця необхідність зумовлена низкою невирішених протиріч:

– Невизначеність та кризовий менеджмент: Країна переживає період невизначеності, що вимагає трансформації системи освіти на засадах кризового менеджменту.

– Євроінтеграція та відсутність механізмів: Прагнення до євроінтеграції зумовлює глобальні зміни у вищій освіті, проте бракує розроблених механізмів впровадження проєктних технологій.

– Потреба в дорадництві та низька підготовка кадрів: Існує потреба в проєктуванні ефективної дорадчої діяльності для закладів вищої освіти, але рівень підготовленості педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників є недостатнім.

– Вибір оптимальних форм та брак обґрунтування: Необхідно обирати оптимальні форми та методи дорадчої діяльності для учасників освітнього процесу, однак теоретичне та практичне обґрунтування такої діяльності у вищій освіті є обмеженим.

– Компетентність учасників та їхня неготовність: Існує потреба в компетентних учасниках дорадчої діяльності, але їхня готовність до проєктування такої діяльності недостатня.

Окреслені протиріччя вказують на важливість подальших досліджень для розробки та впровадження ефективних систем дорадництва в українських педагогічних університетах [1; 3; 10].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.

Основна мета експериментальної роботи – підтвердити та ретельно дослідити обрані аспекти. Основне завдання експериментальної роботи полягало в апробації системи проєктування дорадництва в педагогічному університеті. Зокрема, ми прагнули:

– Розробити критерії оцінювання ефективності цього проєктування.

– Визначити рівні сформованості керівників українських закладів вищої освіти до проєктування дорадництва за експериментальною технологією.

– Перевірити ефективність впливу системи проєктування на процес її впровадження у вищу освіту.

– Розробити науково-методичні рекомендації щодо проєктування дорадництва в українських педагогічних університетах.

– Результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність впливу системи проєктування на процес її впровадження у вищу освіту.

Для оцінки рівня сформованості цілемотиваційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу в частині проєктування системи дорадництва в педагогічному університеті (після формувального етапу педагогічного експерименту) використовувалися обчислення у відносних частотах за кожною ознакою.

Рівні сформованості мотивації до впровадження системи дорадництва у вищу освіту для кожного компонента визначалися за допомогою φ-критерію кутового перетворення Фішера.

Коефіцієнт сформованості (p) визначався таким чином:

Творчий рівень: $0.88 \geq p > 1$

Конструктивний рівень: $0.75 \geq p > 0.88$

Репродуктивний рівень: $0.5 \geq p > 0.75$

Базовий рівень: $p \leq 0.50$

Для усіх компонентів бальні діапазони були наступними:

Творчий рівень: 107–120 балів.

Конструктивний рівень: 90–106 балів.

Репродуктивний рівень: 60–89 балів.

Базовий рівень: менше ніж 60 балів.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів ми використаємо φ* критерій кутового перетворення Фішера. Емпіричне значення критерію φ* розраховується за такою формулою:

$$\varphi^*=(\varphi_1-\varphi_2)\times\sqrt{(n_1\times n_2)\div(n_1+n_2)} \quad (1),$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшому відсотку;

φ_2 – кут, що відповідає меншому відсотку;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Графічно результати експерименту для оцінки рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах представлено на рис. 1.

Для розрахунку емпіричних частот рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах необхідно скласти відповідну таблицю 1.

Для обчислення емпіричного значення φ^* – критерію кутового перетворення Фішера скористаємося даними з таблиці 2. Визначимо величини φ_e і $\varphi_к$ за таблицею 3. Обчислимо емпіричне значення критерію φ^*

$$\varphi^*_{емп} = (1{,}948–1{,}713) \times \sqrt{(98\times133)\div(98+133)} = 1{,}76$$

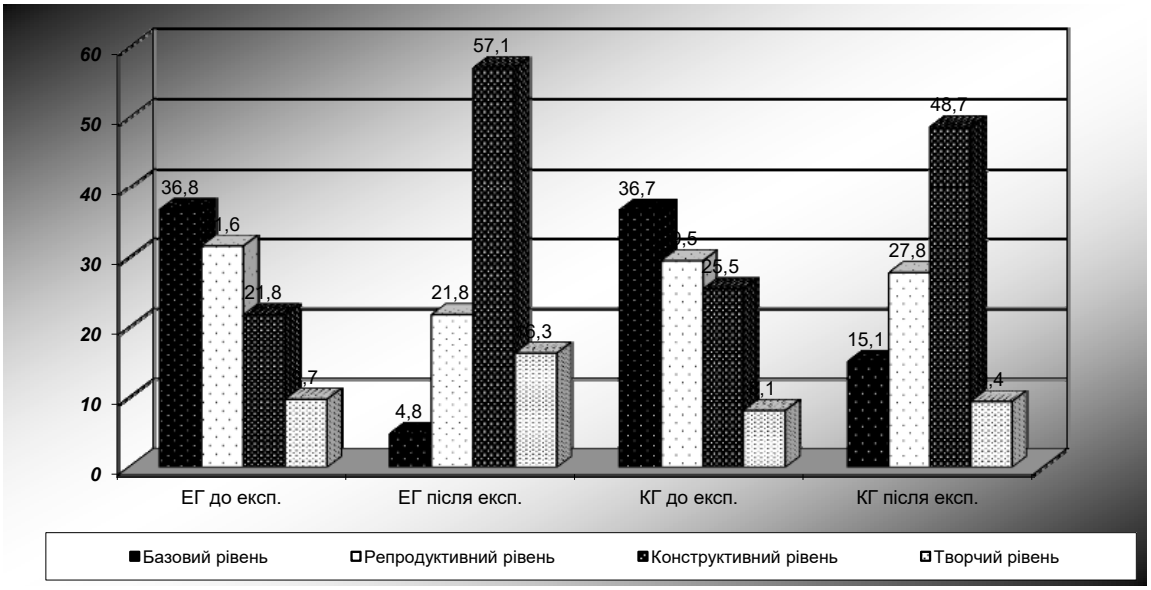


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця 1

Розподіл прогнозів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах для контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ)

Рівні сформованості	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
Творчий та конструктивний	91	56	147
Репродуктивний та базовий	42	42	84
Сума	133	98	231

Таблиця 2

Чотирьохклітинна таблиця обчислення φ* критерію для виявлення відмінностей сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Усього
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	
ЕГ	91	68,4	42	31,6	133
КГ	56	57,1	42	42,9	98
ВСЬОГО	147		84		231

За таблицею $\varphi^*_{кр} = \varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \geq 0,05) \\ 2,31\ (p \geq 0,01) \end{cases}$

Маємо: 1,76 > 1,64($\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) для $p \geq 0,05$

Результат: H_0 відхиляється. Приймається H_1: кількість керівників, у яких рівень сформованості управлінської діяльності щодо проєктування дорадництва в експериментальній групі є вищим, ніж у контрольній після формувального етапу педагогічного експерименту для $p \geq 0.05$.

Для оцінки рівня сформованості знань пізнавально-змістового компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу в частині проєктування системи дорадництва в педагогічному університеті (після формувального етапу педагогічного експерименту) використовувалися обчислення у відносних частотах за кожною ознакою. Графічно результати експерименту подано в рис. 2.

Для розрахунку емпіричних частот рівнів сформованості знань пізнавально-змістового компонента суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в університетах складемо таблицю 3.

Для обчислення φ* критерію кутового перетворення Фішера складемо таблицю 4.

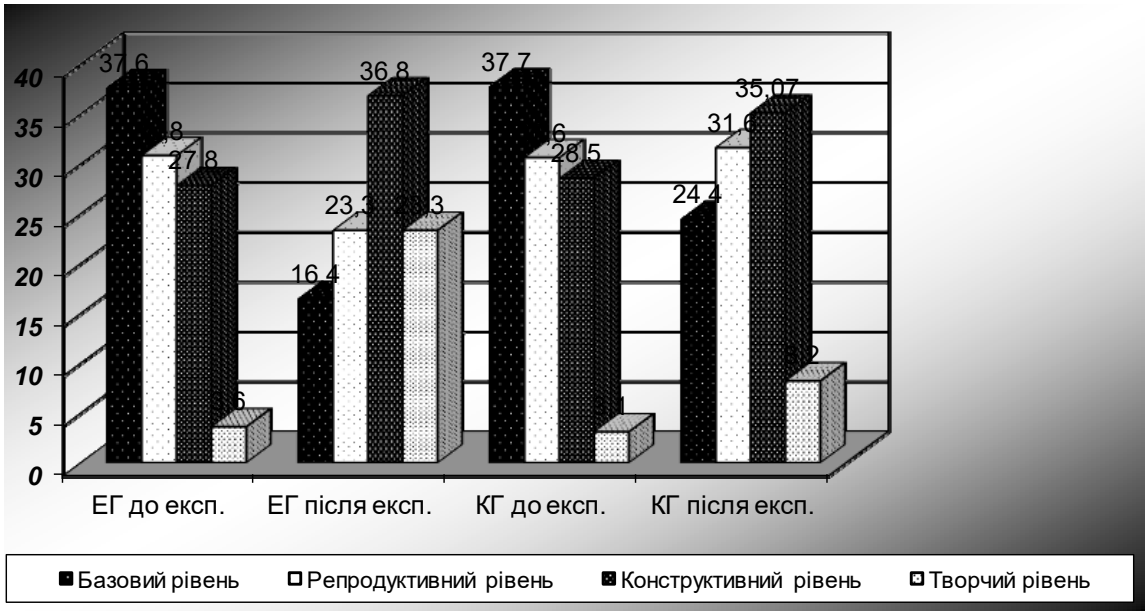


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості знань управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 3

Розподіл прогнозів сформованості рівнів знань управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
Творчий та конструктивний	80	43	123
Репродуктивний та базовий	53	55	108
Сума	133	98	231

Таблиця 4

Чотирьохклітинна таблиця обчислення φ* критерію для виявлення відмінностей сформованості знань управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо забезпеченості проєктування дорадництва в педагогічних університетах у КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Усього
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	
ЕГ	80	60,2	53	39, 8	133
КГ	53	43,9	55	56, 01	98
ВСЬОГО	133		98		231

Визначимо величини φ_e і $\varphi_к$ за таблицею. Обчислимо емпіричне значення критерію φ^*

$\varphi^*_{емп}$ = (1,776–1,448) × √(98×133)÷(98+133) = 2,46

За таблицею $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 2,46 (\ p \geq 0,01) \\ 2,31\ (\ p \geq 0,05) \end{cases}$

Маємо: 2,46 > 2,31($\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) для $p \geq 0,01$

Результат: H_0 відхиляється. Приймається альтернативна гіпотеза (Н1): рівень сформованості знань управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в експериментальній групі є вищим, ніж у контрольній після формувального етапу педагогічного експерименту (для $p \geq 0.05$).

Для оцінки рівня сформованості вмінь процесуально-операційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу в частині проєктування системи дорадництва в педагогічному університеті (після формувального етапу педагогічного експерименту) використовувалися обчислення у відносних частотах за кожною ознакою. Графічно результати експерименту подано в рис. 3.

Для обчислення φ* критерію кутового перетворення Фішера складемо таблицю 5 та 6.

Визначимо величини φ_e *і* $\varphi_к$ за таблицею.

$\varphi^*_{емп}$ = (1,744–1,194) × √ (98×133)÷(98+133) = 4,13

За таблицею $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 4,13 (\ p \geq 0,01) \\ 2,31\ (\ p \geq 0,05) \end{cases}$

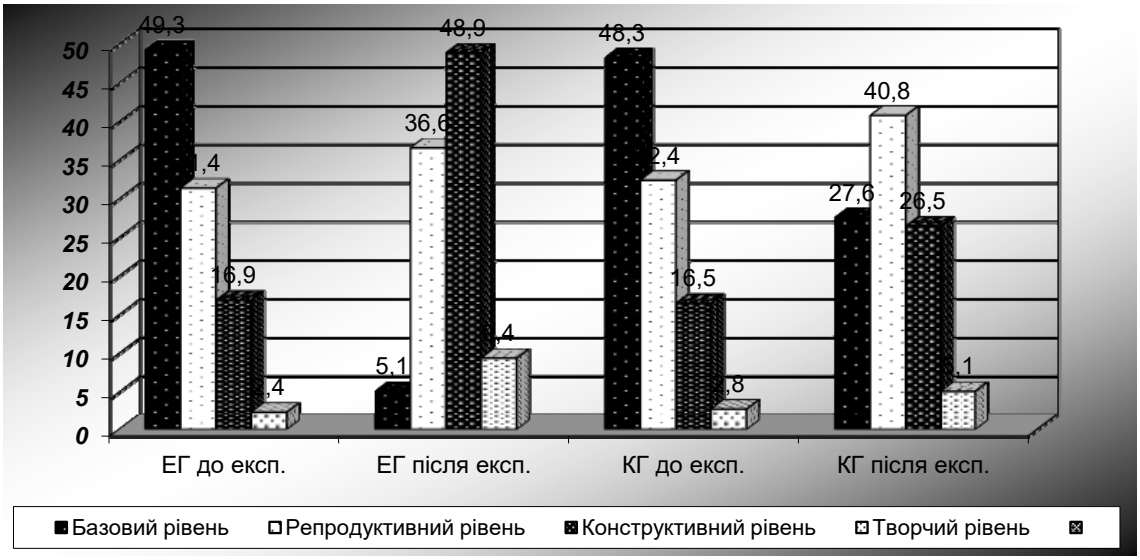


Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості вмінь управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця 5

Розподіл прогнозів сформованості рівнів умінь управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
Творчий та конструктивний	78	31	109
Репродуктивний та базовий	55	67	122
Сума	133	98	231

Таблиця 6

Чотирьохклітинна таблиця обчислення φ* критерію для виявлення відмінностей у сформованості умінь управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	
ЕГ	78	58,6	55	41,4	133
КГ	31	31,6	67	68,4	98
ВСЬОГО	133		98		231

Маємо: 4,13 > 2,31($\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) для p ≥ 0,01

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1: рівень сформованості вмінь управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в експериментальній групі вищий, ніж в контрольній після формувального етапу експерименту для p ≥ 0,01.

Для оцінки рівня сформованості вміннь оцінювально-рефлексивного компоненту управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу в частині проєктування системи дорадництва в педагогічному університеті (після формувального етапу педагогічного експерименту) використовувалися обчислення у відносних частотах за кожною ознакою. Графічно результати експерименту подано в рис. 4.

Для обчислення φ^* критерію кутового перетворення Фішера складемо таблицю 7 та 8.

Визначимо величини φ_e *і* $\varphi_к$ за таблицею.

$$\varphi^*_{емп} = (1{,}948 - 1{,}384) \times \sqrt{(98 \times 133) \div (98+133)} = 4{,}24$$

За таблицею $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 4{,}24 (\ p \geq 0{,}01) \\ 2{,}31\ (\ p \geq 0{,}05) \end{cases}$

Маємо: 4,24 > 2,31($\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) для p ≥ 0,01

Отже, H_0 відхиляється. Це означає, що приймається альтернативна гіпотеза (H1): рівень сформованості оцінно-рефлексивного компоненту управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в експериментальній групі є вищим, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту (для p≥0.01).

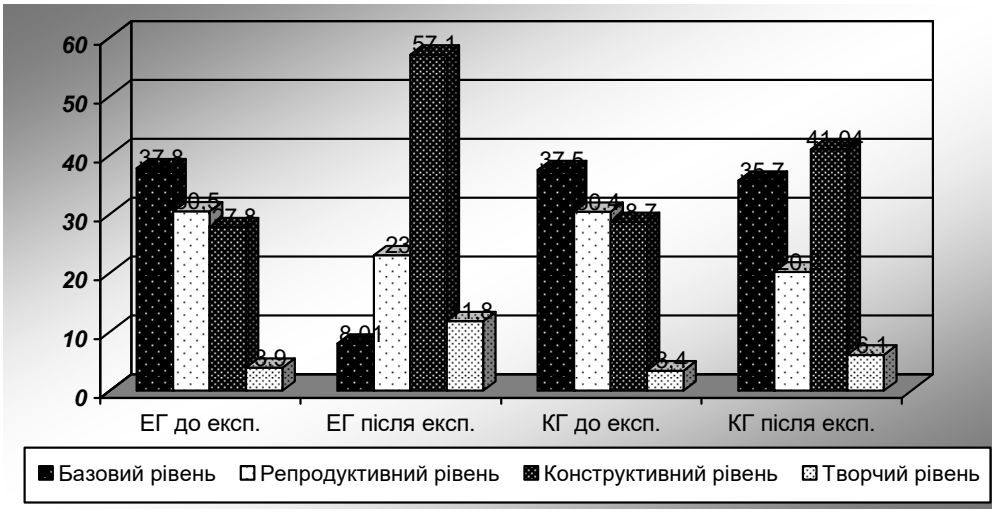


Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості оцінно-рефлексивного компоненту управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця 7

Розподіл прогнозів сформованості рівнів оцінно-рефлексивного компоненту управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
Творчий та конструктивний	91	40	131
Репродуктивний та базовий	42	58	100
Сума	133	98	231

Таблиця 8

Чотирьохклітинна таблиця обчислення φ^* критерію для виявлення сформованості рівнів оцінно-рефлексивного компоненту управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Усього
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	
ЕГ	78	68,4	42	31,6	133
КГ	3191	40,8	58	59,2	98
ВСЬОГО	131		10		231

Таблиця 9

Динаміка рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в педагогічних університетах

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
	к-сть осіб	у %	к-сть осіб	у %	к-сть осіб	у %	к-сть осіб	у %
Базовий	54	40, 5	19	14,3	39	40,1	23	23,5
Репродуктивний	41	30,5	53	39,8	31	31,8	36	36,7
Конструктивний	26	19,3	37	27,8	20	20,2	27	27,5
Творчий	12	9,7	24	18,1	8	7,9	12	12,3
Всього	133	100	133	100	98	100	98	100

Ми провели якісний та кількісний аналіз результатів експерименту, що перевіряв ефективність технології системи проєктування дорадництва в педагогічних університетах. Експеримент підтвердив, що наприкінці дослідження рівень сформованості цілемотиваційного, пізнавально-змістового, процесуально-операційного та оцінно-рефлексивного компонентів управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва в експериментальних групах виявився значно вищим. Зокрема, рівень сформованості цілемотиваційного компоненту у керівників експериментальних груп зріс майже вдвічі: з 9.7% на початку експерименту до 16.3% наприкінці (для високого рівня готовності).

Отриманні результати свідчать про ефективність запропонованої на формувальному етапі педагогічного експерименту технології системи проєктування дорадництва в педагогічних університетах (таблиця 9).

Висновок. Дослідження ретельно проаналізувало систему проєктування дорадництва в українському педагогічному університеті, систематизувавши знання та оцінивши її поточний стан. Експериментальна перевірка розробленої нами системи, що включала концептуальну модель і технологію, переконливо підтвердила її ефективність. Зокрема, ми довели, що успішна інтеграція цієї системи залежить від створення сприятливих організаційних умов, застосування прогресивних педагогічних підходів, врахування потреб стейкхолдерів і кваліфікаційних вимог, а також формування соціально-особистісної компетентності суб'єктів освітньої діяльності.

Отже, запропонована система проєктування дорадництва в українських педагогічних університетах має значний потенціал для оптимізації освітнього дорадництва та розвитку професійних компетентностей, що відкриває шлях для її подальшого практичного впровадження та слугує основою для майбутніх досліджень у цій галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладкова В. М., Рябова З. В. Акмеологічна служба консалтингового забезпечення професійного саморозвитку сучасного фахівця: адаптивні процеси. Адаптивне управління: теорія і практика : електрон. наук. фах. вид. Серія : Педагогіка. 2025. Вип. 20 (39). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/41

2. Драгунова В. В. Консалтингова діяльність в закладі вищої освіти в умовах невизначеності: теоретико-методичний аспект : монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2025. 189 с.

3. Драгунова В. В. Теоретичні та методичні засади дорадництва в українських педагогічних університетах. Адаптивне управління: теорія і практика : електрон. наук. фах. вид. Серія : Педагогіка. 2025. Вип. 20 (39). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/41

4. Економічна енциклопедія : у 3 т. / гол. редкол. С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ : Академія, 2000. Т. 1. 864 с.

5. Мокряков А. Консалтинг як перспективна сфера діяльності в Україні. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки». 2024. № 1 (41). URL: https://science.lpnu.ua/uk/law/vsi-vypusky/vypusk-11-nomer-1-41-2024/konsaltyng-yak-perspektyvna-sfera-diyalnosti-v-ukrayini

6. Педагогічний консалтинг : навч. посіб. / Т. А. Борова, З. В. Рябова, Г. Ю. Кравченко, О. О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 322 с.

7. Петренко Л. М. Стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 13 (42). С. 170–184.

8. Проєктування консалтингової діяльності в закладі освіти : наук.-метод. рек. / Івано-Франківський нац. тех. ун-тет нафти і газу ; авт.-уклад. В. В. Драгунова. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2025. 96 с.

9. Саух П. Ю. Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: рух до створення університетів світового класу: наук. доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України». Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. № 2 (2). DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7

10. Barbashova I., Drahunova V., Zabolotna O., Kubitskyi S., Kukharska L. Ongoing Professional Growth for University Educators Amid Martial Law Conditions. OIDA International Journal of Sustainable Development, Ontario International Development Agency, Canada. 2025. № 18 (07). P. 67–80. URL: https://oidaijsd.com/wp-content/uploads/2025/04/18-07-06-17-7-IR-IJSD-25.pdf

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПРАВА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

TRAINING OF LEGAL SPECIALISTS IN THE FACE OF GLOBALIZATION CHALLENGES

УДК 378:34:316.4
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.20

Дун Пей,
аспірант кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

У статті досліджуються особливості підготовки майбутніх фахівців з права у контексті глобалізаційних процесів. Підкреслено, що глобалізація є найфундаментальнішим викликом, з яким зіткнулася вища освіта, яка змінила її парадигму, змістове наповнення та практичне призначення. Проаналізовано поняття «інтернаціоналізація» і «глобалізація» освіти, світові та вітчизняні практики професійної підготовки майбутніх юристів. З'ясовано, що традиційні методи навчання вже не відповідають динамічним вимогам професійного середовища, тому необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки майбутніх юристів.

Виявлено, що існуючі навчальні курси вітчизняних закладів вищої освіти часто відстають від реальних потреб практики, зокрема у сферах кіберправа, штучного інтелекту та міжнародного арбітражу; випускники недостатньо володіють soft skills (комунікація, переговори, клієнторієнтованість), що знижує їх конкурентоспроможність; має місце обмежений обмін досвідом із провідними університетами світу та відсутність спільних програм підготовки фахівців з права; повільне впровадження віртуальних симуляторів, онлайн-платформ і AI-аналітики, що загалом суттєво обмежує можливості здобувачів вищої освіти у роботі з сучасними технологіями.

Запропоновано шляхи вдосконалення підготовки фахівців через реформування навчальних програм, розширення міжнародного співробітництва та використання інноваційних методів навчання. Підкреслено, що впровадження цих технологій не лише підвищує якість підготовки юристів, але й забезпечить їх професійну, кроскультурну компетентність та готовність до роботи в умовах стрімкої цифровізації правового поля. Зауважено на тому, що інноваційні підходи суттєво переформатовають навчальний процес, роблять його більш доступним, практичним і адаптованим до вимог сучасного ринку юридичних послуг.

Ключові слова: *професійна підготовка фахівців з права, система вищої освіти, глобалізація, інтернаціоналізація, цифровізація, реформи у вищій освіті.*

The article examines the peculiarities of training future lawyers in the context of globalization processes. It is emphasized that globalization is the most fundamental challenge faced by higher education, which has changed its paradigm, content and practical purpose. The author analyzes the concepts of "internationalization" and "globalization" of education, as well as international and domestic practices of professional training of future lawyers. It is found that traditional teaching methods no longer meet the dynamic requirements of the professional environment, and therefore significant changes are needed in the system of professional training of future lawyers.

It was found that existing training courses in domestic higher education institutions often lag behind the real needs of practice, in particular in the areas of cyber law, artificial intelligence and international arbitration; graduates do not have sufficient soft skills (communication, negotiations, customer orientation), which reduces their competitiveness; there is limited exchange of experience with leading universities in the world and the absence of joint training programs for legal specialists; slow implementation of virtual simulators, online platforms and AI analytics, which generally significantly limits the capabilities of higher education students in working with modern technologies.

The author suggests ways to improve the training of specialists through reforming curricula, expanding international cooperation and using innovative teaching methods. It is emphasized that the introduction of these technologies will not only improve the quality of professional training of lawyers, but will also ensure their professional, cross-cultural competence and readiness to work in the context of rapid digitalization of the legal field. The author emphasizes that innovative approaches significantly reformat the educational process, make it more accessible, practical and adapted to the requirements of the modern legal services market.

Key words: *professional training of lawyers, higher education system, globalization, internationalization, digitalization, reforms in higher education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими глобалізаційними процесами, які впливають на всі сфери життєдіяльності та детермінують нові виклики для юридичної освіти, пов'язані із кардинальними змінами її парадигми та системи професійної підготовки фахівців у цій галузі. Мова йде про необхідність адаптації навчальних програм до міжнародних стандартів, цифровізації правових процесів та формування у майбутніх юристів кроскультурної компетентності. Україна, як частина світового співтовариства, потребує підготовки фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах інтеграції до європейського та глобального правового простору. Це вимагає переосмислення традиційних підходів до юридичної освіти, впровадження інноваційних методик навчання та збалансування національних і міжнародних аспектів підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глобалізацію як світовий процес досліджували у своїх наукових розвідках відомі філософи, політологи, футурологи У. Бек, Е. Гіденс, Ф. Фукуяма, її вплив на формування освіти загалом і професійної зокрема вивчали П. Скотт, Г. Колін. Проблему підготовки майбутніх фахівців в системі вищої освіти вивчали Л. Буєва, І. Зязюн, Н. Крилова, Г. Хоружий. Розвитку вітчизняної юридичної

освіти в умовах глобалізаційних викликів присвячені дослідження С. Бебко [1], М. Голованя [2], І. Орловської [7], М. Цип'ящук [10], О. Хомерікі [9] та інших. Питання трансформації вищої освіти широко висвітлене у вітчизняній літературі, водночас недостатньо вивчено вплив глобалізаційних процесів на ключові аспекти вищої освіти в системі підготовки фахівців в сфері права.

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій професійної підготовки майбутніх юристів у контексті глобалізаційних викликів, визначення ключових проблем та пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу в українських вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Зміни, що відбуваються у світовій економіці, культурі та технологіях, зумовлені процесами глобалізації та цифровізації спонукають заклади вищої освіти адаптувати зміст навчальних програм, щоб забезпечити здобувачам вищої освіти необхідні знання та навички для успішної кар'єри в глобалізованому світі. Така адаптація вимагає не тільки відновлення фізичної інфраструктури закладів вищої освіти, а й оновлення освітнього контенту, включаючи розвиток критичного мислення, цифрової грамотності, креативності та міжкультурної компетентності. Особливу увагу необхідно приділити формуванню навичок, які будуть затребувані на глобальному ринку праці, забезпечуючи випускникам можливості для інновацій, створення нових бізнес-моделей та ефективної співпраці з міжнародними партнерами [4, с. 81]. Основним завданням сучасної юридичної освіти є підготовка висококваліфікованих юристів, які опановують усі галузі українського права, вивчають особливості правової системи, законодавчої, виконавчої та судової влади зарубіжних країн, що в свою чергу забезпечує їх спроможність творчо реалізувати знання, уміння, навички та професійну компетентність на практиці в сфері юридичної діяльності [6]. У зв'язку з цим, сучасна юридична освіта у світі перебуває у стані глибоких трансформацій, провідні університети світу активно реформують свої навчальні програми, адаптуючи їх до викликів сучасності.

В умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві часто ототожнюють такі поняття, як інтернаціоналізація і глобалізація щодо вищої школи. Слід зазначити, що інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами і студентами між вузами різних країн, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм, а глобалізація – це універсалізація навчального планування, що здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці [9, с. 37].

Яскравим прикладом інтернаціоналізації в освіті є Лісабонська стратегія й Болонський процес в Європі, що залучив більше 40 країн до добровільної участі до створення Європейського простору вищої освіти. Лісабонська стратегія й Болонський процес стали орієнтиром для аналогічних зусиль в інших регіонах світу (ENLACES в Латинській Америці, розробка стратегії гармонізації в Африканському Союзі, Брісбенське комюніке про ініціативу двадцяти семи країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону тощо [2, с. 205].

Глобальні тенденції розвитку освіти можна представити тезисно наступним чином: широка диверсифікація моделей освіти (зокрема, вищої) поряд з формами і критеріями набору абітурієнтів, її варіативність, різноманітність, багатомодельність; радикальні перетворення і оновлення системи освіти (органічна гнучкість, диверсифікація її інститутів, структури, навчальних курсів, моделей, форм організації занять; постійна адаптація освітніх програм до сучасних і майбутніх потреб, підвищення адекватності освіти з довгостроковою орієнтацією на досягнення соціальних цілей, зростання рівня відповідності сучасним потребам та її якості; формування для здобувачів освіти оптимального діапазону можливостей вибору, надання гнучкого характеру «початку» і «припинення» здобуття вищої освіти; посилення ролі розуміння, інтерпретації, збереження, розвитку і поширення національних, регіональних, міжнародних та історичних культур в умовах плюралізму і різноманітності тощо [3, с. 8–11].

Простежимо зміни, які в останні роки суттєво скоординували систему професійної підготовки майбутніх юристів провідних вишів світу та України, у зв'язку із глобалізаційними викликами. Однією з ключових тенденцій є перехід від традиційної лекційної моделі до практико-орієнтованого навчання (experiential learning). Так, університети все частіше впроваджують юридичні клініки, де здобувачі освіти мають можливість працювати над реальними справами у супроводі досвідчених професіоналів. Яскравим прикладом є Harvard Legal Aid Bureau (надання безоплатних юридичних послуг). Також набувають популярності симуляційні судові процеси (moot courts), які імітують роботу міжнародних судів, таких як Міжнародний суд ООН або Міжнародний кримінальний суд. Ці методи не лише розвивають професійні навички, але й формують аналітичне мислення та ораторське мистецтво.

Важливою тенденцією у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців з права є також міждисциплінарність юридичної освіти. Сучасний юрист вже не може обмежуватися знаннями лише у власній галузі. Все більшого значення набувають програми, що поєднують право з іншими дисциплінами. Наприклад, Стенфордський університет пропонує курс «Law and Computer Science», який досліджує правові аспекти штучного інтелекту та

кібербезпеки. Університет Пенсильванії реалізує програму JD/MBA, що поєднує юридичну освіту з бізнес-адмініструванням. Особливої уваги заслуговують програми, що інтегрують право з міжнародними відносинами, як-от курс «European Law and Global Risks» у Маастрихтському університеті (Нідерланди), який вивчає законодавство у контексті світових криз.

Враховуючи інтенсивність, складність, суперечливість глобалізаційних процесів, сучасна юридична освіта стає більш гнучкою та індивідуалізованою. Дедалі більшого поширення набуває модульна система навчання, в межах якої здобувачі вищої освіти можуть формувати індивідуальні навчальні траєкторії, обираючи курси з різних галузей права. Окремої уваги у цьому контексті заслуговують так звані micro-credentials – сертифіковані курси, такі як «Digital Contracts» від Coursera, які дозволяють отримати вузькоспеціалізовані знання.

Наступною тенденцією розвитку вищої юридичної освіти є її цифровізація, яка проявляється у активному впровадженні інноваційних технологій. Все більшого поширення набуває використання віртуальної реальності для створення симуляцій судових засідань. Штучний інтелект також стає невід'ємною частиною навчального процесу: алгоритми на зразок «ROSS Intelligence» допомагають аналізувати судові прецеденти, а експериментальні проекти, такі як використання блокчейн-технологій для захисту кваліфікаційних робіт через NFT (Університет Барселони, 2022), демонструють потенціал новітніх технологій у юридичній освіті.

Іще однією важливою складовою означених процесів є зростання уваги в межах професійної підготовки майбутніх юристів до питань соціальної відповідальності. Так, в межах ряду університетів існують спеціалізовані програми з прав людини, наприклад, «Refugee Law Clinic» у Берлінському університеті. Здобувачам вищої освіти надають можливість долучитися до міжнародних проектів, таких як «Global Teaching Labs» (MIT), в межах яких вони можуть викладати право у країнах, що розвиваються.

Окреслені нами світові тенденції сучасного розвитку юридичної освіти дають підстави вести мову про перехід до більш динамічної, технологічної та практико-орієнтованої моделі навчання. Українські університети, які прагнуть готувати конкурентоспроможних фахівців, повинні враховувати цей досвід у процесі реформування та оновлення навчальних програм, внести зміни у алгоритми професійної підготовки майбутніх юристів. Як зазначає Р. Саскінд у своїй роботі «The Future of the Professions» [8], майбутнє юридичної освіти полягає в поєднанні глибоких професійних знань з міждисциплінарним підходом та вміннями використовувати сучасні технології.

Сучасний стан юридичної освіти в Україні характеризується суттєвим відставанням від міжнародних стандартів. Аналіз навчальних програм провідних юридичних факультетів свідчить про низку системних проблем: більшість навчальних програм не містять спеціалізованих курсів з європейського права, що суттєво обмежує підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах євроінтеграції, гострою проблемою залишається обмежений доступ до міжнародних правових баз даних, таких як Westlaw чи LexisNexis – лише окремі університети мають повноцінні підписки на ці ресурси, що суттєво звужує можливості наукових досліджень та підготовки фахівців.

Проблема інтернаціоналізації української юридичної освіти виявляється у кількох ключових аспектах. Насамперед, це критично мала кількість англомовних навчальних програм, більшість курсів викладаються українською мовою, що робить українські юридичні факультети малопривабливими для іноземних студентів. Участь українських університетів у програмі Erasmus+ залишається досить низькою. Особливо проблемним є практично повна відсутність програм подвійних дипломів із провідними європейськими університетами – на відміну від країн Центральної Європи, де такі програми стали стандартом ще на початку 2000-х років. Ця ситуація призводить до того, що українські випускники-юристи виявляються недостатньо підготовленими до роботи в міжнародному правовому полі, що особливо критично в умовах євроінтеграційних процесів.

Слід зазначити, що окремі університети, такі як Києво-Могилянська академія, КНУ імені Т. Шевченка, Львівський національний університет імені І. Франка, роблять спроби подолати ці проблеми шляхом створення інноваційних програм та розширення міжнародного співробітництва. програми подвійних дипломів. Найбільш успішні з них включають спільні проекти КНУ ім. Т. Шевченка з Університетом Париж Пантеон-Сорбонна, тривалістю три-чотири роки за спеціалізаціє «Європейське право», ЛНУ ім. І. Франка з Ягеллонським університетом (програма 2+2 роки з акцентом на міжнародне приватне право та включенням стажування у Європейському суді), а також співпрацю НаУКМА з Центральноєвропейським університетом, яка відзначається інноваційним case-study підходом і повним викладанням англійською мовою. Здобувачі вищої освіти мають можливість брати участь у програмах Європейського суду з прав людини, тривалістю від трьох до шести місяців, програмі «Blue Book» Європейської комісії, а також літніх школах, таких як Віденська школа міжнародного права чи Гаазька академія міжнародного права.

Однак ці ініціативи залишаються швидше винятком, ніж правилом у системі української юридичної освіти. Відсутність системної державної

підтримки, недостатнє фінансування та консерватизм частини викладацького складу створюють серйозні перешкоди на шляху модернізації юридичної освіти. Особливо гостро стоїть питання оновлення матеріально-технічної бази – багато юридичних факультетів не мають сучасних бібліотек, комп'ютерних класів спеціалізованого програмного забезпечення.

Розвиток міжнародної співпраці також стикається з низкою серйозних перешкод. Мовні бар'єри залишаються однією з найсуттєвіших проблем – недостатня кількість здобувачів володіють англійською на рівні С1, і ще меншою є кількість тих, хто володіє другою іноземною мовою. Фінансові питання також є значним обмеженням, оскільки середні витрати на міжнародні програми становлять 1500–3000 євро на місяць для стажувань і 5000–15000 євро на рік для навчання. Часткове вирішення цих проблем вбачаємо у запровадженні в систему професійної підготовки майбутніх юристів інтенсивних мовних курсів, залучення носіїв мови до викладання ряду навчальних дисциплін, розширення стипендіальних програм, розвиток партнерства з бізнесом та активізація грантової підтримки від ЄС.

Сучасний розвиток юридичної освіти вимагає комплексних змін, спрямованих на адаптацію до нових викликів, таких як цифровізація й глобалізація. Серед ключових напрямів реформування можна виділити оновлення навчальних програм, розширення міжнародного співробітництва та активне впровадження цифрових технологій у навчальний процес.

Так, реформування навчальних програм повинно передбачати включення сучасних дисциплін, таких як «Кіберправо» (правові відносини в сфері інформаційних технологій, Інтернету, цифрових даних і кібербезпеки), «ШІ у юриспруденції» (використання технологій штучного інтелекту для автоматизації, оптимізації та удосконалення юридичних процесів і послуг), «Міжнародний арбітраж» (вирішення комерційних справ у міжнародній торгівлі, інвестиціях, будівництві, тощо). Провідні університети України уже активно оновлюють навчальні курси, так КНУ розробив маґістерську програму «Європейське право та інтеграція» з викладанням англійською мовою, ЛНУ запровадив курс «Цифрові технології в юридичній практиці».

Також важливо інтегрувати модулі з розвитку soft skills, зокрема навичок ведення переговорів, публічних виступів та ефективної комунікації, оскільки вони стають невід'ємною частиною професійної діяльності юриста. Основними навичками, якими повинен володіти майбутній фахівець з права в умовах глобалізації є: когнітивна гнучкість як життєва позиція, когнітивна адаптація у діяльності, емоційний інтелект, креативність, критичність, логічність думки та чутливість до проблем, критичне й аналітичне мислення, ініціативність і саморегуляція, ІКТ-грамотність [5, с. 31].

Розвиток міжнародного співробітництва є базисним аспектом для підвищення якості освіти в сфері професійної підготовки юристів. В межах цього напрямку доцільно ініціювати спільні навчальні програми з університетами ЄС, з метою обміну міжнародним досвідом і знаннями. Також ефективним рішенням буде залучення іноземних викладачів через програми типу «Visiting Professors», що сприятиме обміну знаннями та міжкультурній взаємодії.

Цифрова трансформація юридичної освіти передбачає активне використання інноваційних технологій. Наприклад, платформи типу «Mock Trial Simulator» дозволяють моделювати різні сценарії справ – від цивільних до кримінальних. Онлайн-платформи для взаємодії з практиками забезпечать доступ до досвіду провідних фахівців, а також сприятимуть розвитку мережевих професійних зв'язків та трансформують традиційні підходи до викладання права. Дистанційне навчання та електронні ресурси також відкривають нові можливості для учасників освітнього процесу. Сучасні платформи, такі як Moodle, Coursera чи Zoom, забезпечують інтерактивність, автоматизоване тестування та можливість обговорення матеріалу у форумах. Крім того, електронні бази законодавства (наприклад, Liga: Zakon) та штучний інтелект для аналізу судових рішень (на зразок систем на основі AI) стають невід'ємними інструментами майбутніх юристів.

Висновки. Сучасні глобалізаційні виклики, такі як цифровізація, міжнародна інтеграція та зміна ринку юридичних послуг, вимагають трансформації підготовки фахівців у галузі права. Серед рекомендацій, щодо вдосконалення такої підготовки можемо вказати: оновлення навчальних програм з акцентом на введення нових актуальних дисциплін; інтеграцію модулів з розвитку м'яких навичок та міжкультурної комунікації; посилення практичної складової через розширення віртуальних симуляцій (суди, переговори) та співпраці з юридичними фірмами, створення клінік права для роботи з реальними кейсами; започаткування спільних магістерських програм з університетами ЄС, залучення іноземних викладачів через програми обміну; цифровізацію навчального процесу за допомогою VR-тренінгів для відпрацювання судових процесів, онлайн-платформ з доступом до міжнародних баз даних і судових рішень.

Насамкінець зауважимо, що реформування професійної юридичної освіти в умовах глобалізаційних викликів є комплексним процесом, що передбачає оновлення змісту навчання, активну практичну підготовку та використання інноваційних технологій. Це дозволить готувати фахівців,

здатних ефективно працювати в умовах глобалізації та цифрової ери, що є запорукою їхньої успішної професійної реалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні сучасних освітніх технологій, орієнтованих на формування професійної компетентності майбутніх юристів в умовах глобальної нестабільності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бебко С. Основні тенденції глобалізації вищої освіти. 2020. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16860/1/PIONBUG_2020_P052-053.pdf (дата звернення: 08.06.2025).

2. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*. Збірник статей: Ялта: РВВ КГУ, 2011 Вип. 31. Ч. 1. С. 203–211.

3. Гуткевич С. О. Оніщенко І. Г. Світовий освітній простір: тенденції та перспективи розвитку в умовах глобалізації. Монографія / С.О. Гуткевич, І. Г. Оніщенко. К.: НТУУ «КПІ», 2014. 205 с.

4. Іванова, О., Прудченко, І., Лапшин, С. Вплив глобалізації на структуру, зміст і роль вищої освіти. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія». 2024. № 48, 72–87. DOI: https://doi.org/10.24919/2522-4700.48.5

5. Ісаєва О. Вектор реформування вищої освіти в умовах глобалізації. *Молодь і ринок.* 2021. № 7–8 (193–194). С. 29–32.

6. Мірошніченко В. Педагогічні умови підготовки майбутніх юристів засобами інтерактивних технологій в коледжах. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 201. 9 Випуск 5. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/349/349 (дата звернення 12.06.2025).

7. Орловська І. Г. Розвиток юридичної освіти в умовах глобалізаційних викликів. Modern scientific journal (Сучасний науковий журнал). 2023. No 2 (2), С. 61–67. DOI: https://doi.org/10.36994/2786-9008-2023-2-8

8. Сасскінд, Річард та Даніель Сасскінд, *Майбутнє професій: як технології трансформують роботу експертів-людей*. URL: https://doi.org/10.1093/oso/9780198713395.001.0001 (дата звернення 05.06. 2025 р.).

9. Хомерікі О.А. Українська вища освіта в умовах глобалізації: крок назад перед стрибком уперед, або шлях по замкненому колу? *Грані*. 2015. № 4 (120). С. 36–40.

10. Цип'ящук, М. Б. *Психологічні аспекти підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в сучасних умовах. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2016. *(Вип. 3)*. С. 203–212.

ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

УДК 378.147:37.013.42+159.922.7
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.21

Каплієнко А.І.,
канд. пед. наук,
в.о. доцента кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Каплієнко М.В.,
викладач кафедри суспільно-наукових дисциплін Придунайської філії Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія Управління Персоналом»

Стаття присвячена дослідженню професійно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти та визначенню шляхів підвищення ефективності організації їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності. Актуальність теми обумовлена зростаючим значенням аксіологічного підходу до формування особистості майбутнього фахівця, особливо в умовах реформування системи освіти та викликів воєнного часу.

Професійно-ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у становленні студентів як майбутніх фахівців, визначаючи їхні цілі, дії для їх досягнення, а також оцінювання результатів. Вони є критеріями сприйняття реальності, що впливає на мотивацію, наполегливість і здатність долати труднощі. Практика свідчить, що сучасні здобувачі орієнтуються на самореалізацію, фінансову стабільність, соціальну відповідальність, міжнародний контекст, баланс між роботою та життям, а також адаптивність до змін.

Аналіз літературних джерел показує, що професійно-ціннісні орієнтації формуються під впливом навчального середовища, соціальних факторів та особистісного досвіду. Однак спостерігаються проблеми низької мотивації, нестійких ціннісних установок і відсутності усвідомлення важливості етичних норм у професійній діяльності.

Автори пропонують шляхи удосконалення підготовки фахівців, серед яких: індивідуалізація навчання, впровадження практичних занять і стажувань, використання прикладів успішних професіоналів, мотивація до саморозвитку, менторство та розвиток емоційного інтелекту. Запровадження цих підходів сприятиме формуванню цілісної системи ціннісних орієнтацій студентів, підвищенню їхньої мотивації до навчання та готовності до викликів професійного життя.

У статті наголошується на важливості подальших досліджень у сфері формування гуманістичної системи освіти, яка сприятиме розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Подальші дослідження автори повязують зі створенням моделей, що враховують індивідуальні особливості студентів, соціальні умови, специфіку професії та вплив освітнього середовища; проведенні тривалих досліджень змін цінностей під впливом суспільних умов; вивченні впливу цінностей викладачів на студентів.

Ключові слова: *цінності, професійно-ціннісні орієнтації, підготовка до професійної діяльності, мотивація, професійний розвиток.*

This article explores the professional value orientations of higher education students and outlines strategies to enhance the effectiveness of their preparation for future careers. The relevance of the topic stems from the growing importance of an axiological approach to shaping the identity of future professionals – particularly in the context of educational reforms and the challenges posed by ongoing wartime conditions.

Professional value orientations are pivotal in the development of students as future specialists, influencing their goals, guiding their behavior, and shaping how they assess success. These values frame their perception of reality and significantly impact their motivation, resilience, and ability to navigate challenges. Current trends indicate that students prioritize self-realization, financial stability, social responsibility, global awareness, work-life balance, and adaptability.

A review of the literature highlights that these orientations are shaped by the educational environment, social context, and personal experiences. However, several issues persist, including low motivation, unstable value systems, and a lack of understanding regarding the role of ethical norms in professional life.

To address these challenges, the authors propose several strategies for improving professional training: personalized learning pathways, expanded use of internships and practice-based learning, showcasing successful role models, fostering self-development, implementing mentorship programs, and nurturing emotional intelligence. The integration of these approaches can help establish a cohesive value system among students, increase their learning motivation, and better prepare them for the demands of professional life.

The article also emphasizes the need for continued research into developing a humanistic model of education – one that positions the individual as the highest societal value.

Future research directions include the development of integrative models that take into account students' individual characteristics, socio-cultural conditions, the specifics of their chosen professions, and the influence of educational environments. Longitudinal studies on how students' values evolve in response to socio-economic and political changes, as well as investigations into the role of educators' values in shaping students' own, are also recommended.

Key words: *values, professional value orientations, preparation for professional practice, motivation, professional development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В Україні аксіологічний підхід до формування особистості майбутнього фахівця завжди займав пріоритетні позиції. Однак сьогодні у складних умовах воєнного стану та реформування системи освіти він набуває особливо актуального значення.

Для ефективної організації процесу навчання потрібно розуміти професійно-ціннісні орієнтації сучасного здобувача. Вони відіграють важливу роль у його становленні як майбутнього фахівця. Вони визначають, які цілі він обирає, які дії здійснює для їх досягнення та як оцінює результати. Цінності слугують критеріями оцінювання реальності, включаючи ставлення до інших людей і до себе.

Спрямованість дій, наполегливість і здатність долати труднощі безпосередньо залежать від сформованої системи цінностей. Професійно-ціннісні орієнтації підтримують мотивацію студентів, впливають на процес навчання, оскільки на основі цих ціннісних орієнтацій формуються мотиви та стимули, які підштовхують особистість до конкретної поведінки.

Особливої уваги потребує забезпечення психологічної, теоретичної та практичної готовності майбутніх фахівців, а також формування їх внутрішньої мотивації до роботи в нових умовах. Це зумовлює необхідність перегляду та оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх спеціалістів у закладах вищої освіти. Вищесказане підкреслює важливість дослідження професійних ціннісних орієнтацій студентів.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема духовно-ціннісного виховання особистості в освітньому середовищі наразі привертає все більше уваги дослідників. Роль морально-духовних цінностей в освітньому процесі розглядали Н. Ігнатенко, Н. Пилипенко та ін. Духовним цінностям командної взаємодії в освіті (зокрема інклюзивній) присвячена низка розвідок Д.Супрун, М. Супруна, А. Каплієнко. Проте ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти в аспектів саме професійних ще не були предметом окремого дослідження.

Мета дослідження полягає в окресленні професійно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти та визначенні на цій основі шляхів підвищення ефективності організації процесу підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійно-ціннісні орієнтації є складовою поняття «ціннісні орієнтації» та конкретизують ті загальні характеристики ціннісних орієнтацій, що стосуються конкретних професії, майбутньої професійної діяльності.

Загалом цінність – це значущість, важливість чого-небудь. Цінності – це категорія відносна. Вони формуються у суспільній свідомості та стають певним еталоном і зразком поведінки. На свідомість і поведінку окремої особистості цінності впливають у тому випадку, коли особистість глибоко усвідомлює їх на рівні переконань, сприймає як дороговказ – ціннісну орієнтацію у світі людських моральних потреб [2, с. 188].

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови «ціннісна орієнтація – ставлення людини до фактів, явищ навколишньої дійсності з огляду на їх важливість, значущість, ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, що виражається у її поведінці» [1, с. 1588].

Цінності є складним феноменом, який проявляється у різних формах та формується через взаємодію особистості із зовнішнім середовищем. Вони слугують критеріями для оцінювання реальності та визначають, як людина сприймає соціальну дійсність. Особистісні цінності виступають джерелом мотивації людини, слугуючи зв'язком між духовною культурою суспільства та внутрішнім світом особистості.

Кожна особистість має унікальну систему цінностей, що формує її життєві орієнтири та визначає пріоритети поведінки. Дії набувають значущості для людини лише тоді, коли вони пов'язані з реалізацією її внутрішніх переконань і життєвих смислів. Цінності відіграють ключову роль не лише на індивідуальному рівні, а й у забезпеченні гармонійного функціонування суспільства. Вони визначають моральні орієнтири, регулюють соціальні взаємини та впливають на характер міжособистісної взаємодії. Переважання в суспільстві принципів взаємоповаги, підтримки та доброзичливості свідчить про високий рівень розвитку позитивних ціннісних орієнтацій. Водночас, цінності є динамічними – вони змінюються з плином часу, залежать від особистого досвіду та соціокультурного контексту [4, с. 1588].

Існують різні форми цінностей, у тому числі й особистісні професійні.

Розвиток особистості майбутніх професіоналів тісно пов'язаний із формуванням ціннісно-смислової сфери. У багатьох студентів спостерігається низький рівень особистісного самотворення, що пов'язано з обмеженим світоглядом і дисбалансом у потребово-ціннісній регуляції. Такий стан характеризується домінуванням орієнтації на потреби та недостатньо сформованою системою особистісних цінностей.

Система професійних ціннісних орієнтацій виступає своєрідною «згорнутою» програмою життєдіяльності й слугує підґрунтям для реалізації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти.

Студентство як соціальна група характеризується певною нестабільністю у своїй структурі та функціонуванні, виступаючи своєрідною вибіркою майбутнього суспільства. Його інтенсивна складова відображає широту потреб, амбіцій, прагнень, здібностей, а також запитів – матеріальних, культурних, духовних, політичних та раціональних. Водночас, екстенсивний аспект структури студентства пов'язаний із суспільним запитом на цю групу, її значущістю та роллю в соціальному розвитку.

Сприйняття ціннісних орієнтацій залежить від ступеня поінформованості про цінності освіти та ціннісні орієнтації фахівця, від сформованих знань і рівня розвитку ціннісного ставлення до них. Оскільки цінності є тими знаннями, які охоплюють культурологічні, інтелектуальні, моральні, естетичні, правові, соціологічні, екологічні, гуманітарні ціннісні надбання, то вони і визначають ставлення

майбутнього фахівця до оточуючої дійсності, формують розвинуту особистість.

Ціннісні орієнтації особистості можуть не збігатися з тими, що прийняті в суспільній свідомості. Іноді можуть виникати суттєві розбіжності, дисбаланс між персоніфікованою системою цінностей та еталонною, що провокує недостатню стійкість до суперечностей, що існують у соціумі. З огляду на це, вкрай важливим є формування гуманістичної освітньої системи, моральним взірцем якої є розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

Теоретичні підходи розкривають психологічну суть цінностей студентської молоді через її ціннісні орієнтації, які виступають цілісними системними утвореннями. Вони мають суб'єктивний характер, є відкритими до змін, структурованими, ієрархічно впорядкованими, а також поєднують у собі динамічність та певну сталість. Ці орієнтації відображають змістовий компонент особистісної спрямованості, впливають на вибірковість поведінки та формують характер оціночної діяльності. Для студентської молоді як специфічної соціально-демографічної групи, ціннісні орієнтації виконують роль механізмів регуляції соціальної активності, виникаючи в процесі інтеріоризації та екстеріоризації смислово значущих цінностей.

Виходячи з вищесказаного, можемо розглядати професійно-ціннісні орієнтації студентів як систему пріоритетів, ідеалів і норм, які визначають ставлення до майбутньої професійної діяльності, навчання та саморозвитку. Вони включають:

– професійні цінності (орієнтація на якість виконання роботи, розвиток професійної майстерності, інноваційність),

– соціальні цінності (усвідомлення відповідальності перед суспільством, прагнення до співпраці та комунікації),

– особистісні цінності (самореалізація, мотивація досягнення, збереження балансу між роботою і життям).

Практика показує, що професійно-ціннісні орієнтації сучасних здобувачів вищої освіти залежать від соціальних умов, особистісних уподобань, специфіки обраної професії, впливу навчального середовища тощо. Окреслимо основні тенденції, які спостерігаються в сучасних студентів.

1. Орієнтація на особистісну самореалізацію. Багато студентів прагнуть не лише здобути професійні знання, але й розкрити свій потенціал. Вони цінують можливості для творчості, інновацій і розвитку власного бренду.

2. Прагнення до фінансової стабільності. Студентська молодь високо оцінює професії, які гарантують стабільний дохід і перспективи кар'єрного зростання. Це формує їхній інтерес до спеціальностей, пов'язаних із менеджментом, економікою, IT, а також дисциплін, які дають можливість вийти на рівень високооплачуваного фахівця (бізнес-англійська, англійська для ділового спілкування тощо).

3. Соціальна відповідальність і значущість професії. Зростає кількість студентів, які прагнуть обрати професії, що мають суспільне значення, такі як медицина, освіта, екологія чи волонтерська діяльність. Вони цінують можливість позитивного впливу на суспільство.

4. Глобальність і міжнародний контекст. Сучасні здобувачі орієнтуються на глобальний ринок праці. Вони цінують професії, які дозволяють працювати за кордоном, брати участь у міжнародних проєктах або співпрацювати з мультикультурними командами.

5. Баланс між роботою та особистим життям. Все більше студентів прагнуть уникати надмірного професійного навантаження, шукаючи професії, які дозволяють зберігати баланс між роботою та відпочинком.

6. Орієнтація на гнучкість і адаптивність. Молодь цінує навички, які дають змогу швидко адаптуватися до нових умов, змінювати сферу діяльності або працювати дистанційно.

На формування професійно-ціннісних орієнтацій впливає низка чинників:

– навчальне середовище: якість викладання, професійна компетентність викладачів, практична спрямованість навчання;

– соціальне середовище: участь у студентських ініціативах, рольові моделі професіоналів;

– особистий досвід: стажування, волонтерство, участь у наукових проєктах.

Разом з тим спостерігається і певна розгубленість, відсутність мотивації або навіть нігілізм здобувачів вищої освіти. Це пов'язано з тим, що багато студентів розглядають вищу освіту як формальність, а не як шлях до глибокого професійного розвитку. У студентів може бути недостатньо сформоване уявлення про важливість етичних норм у професійній діяльності. А крім того, соціальні мережі та зовнішні впливи іноді затьмарюють усвідомлення реальних професійних пріоритетів.

У зв'язку з цим можемо визначити наступні шляхи підвищення ефективності організації підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності.

1. Індивідуалізація навчання. Врахування інтересів і цілей студентів при формуванні навчальних планів. Гнучкі модулі, що дозволяють обирати дисципліни, орієнтовані на конкретні професійні інтереси.

2. Практична спрямованість освіти. Впровадження більше практичних занять, стажувань, кейс-стаді. Співпраця з бізнесом, залучення до реалізації проєктів.

3. Формування ціннісної системи через приклади. Залучення успішних фахівців до лекцій

і семінарів. Організація тематичних тренінгів і майстер-класів з етики професійної діяльності.

4. Мотивація до саморозвитку. Заохочення участі у конференціях, конкурсах, міжнародних програмах. Розвиток критичного мислення через дискусії та дебати.

5. Підтримка менторства та наставництва. Налагодження системи менторства, де викладачі або старші студенти допомагають молодшим колегам.

6. Розвиток емоційного інтелекту. Включення курсів із тайм-менеджменту, командотворення, психології та комунікації. Проведення практикумів для розвитку навичок управління стресом і саморефлексії.

На нашу думку, запровадження цих підходів сприятиме формуванню цілісної системи професійно-ціннісних орієнтацій у студентів, підвищенню їхньої мотивації до навчання та професійного розвитку, кращій готовності до викликів майбутньої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування професійно-ціннісних орієнтацій потребує інтегрованого підходу, який поєднує теоретичне навчання, практичний досвід та морально-етичне виховання. Перспективи подальших досліджень у сфері професійно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти вбачаємо у створенні інтегративних моделей, які враховують індивідуальні особливості студентів, соціальні умови, специфіку професії та вплив навчального середовища; проведенні довготривалих досліджень для відстеження змін у ціннісних орієнтаціях студентів під впливом соціально-економічних і політичних умов; аналізі впливу професійних і особистісних цінностей викладачів на формування цінностей у студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Ігнатенко Н. Духовно-моральні цінності як основа формування світогляду особистості в освітньому середовищі сучасного ЗЗСО. С. 187–191. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19902/1/53_IHNATENKO.pdf

3. Каплієнко А.І., Супрун Д.М., Супрун М.О. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 59. 78–81.

4. Пилипенко Н.М. Ціннісні орієнтації здобувача освіти як чинник мотивації. *Інноваційна педагогік*а. 2023. № 58. Т. 2. С. 22–27.

РОЗВИТОК ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MASTERS-OLIGOPHRENOPEDAGOGUES IN THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM: CRITERIA AND INDICATORS

УДК 378.22.048-047.44:376-056.36]:005.336.2-043.86(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.22

Капустіна О.І.,
докт. філос.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Автор підкреслює важливість високого рівня компетентності для майбутніх фахівців у зв'язку з посиленням вимог до випускників з боку роботодавців. У статті актуалізовано питання критеріїв і показників розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів. Зазначено, що використання відповідних критеріїв і показників дозволить своєвчасно коригувати освітні стратегії здобувачів освіти. Розглянуто різні теоретичні підходи до розуміння сутності термінів "критерій" та "показник". Підсумовано, що під показником слід розуміти більш вужчу категорію ніж критерій, що уможливлює вивчення конкретних ознак досліджуваного феномену відповідно до визначених критеріїв. Висвітлено результати наукових пошуків щодо дослідження критеріїв та показників рівня сформованості та розвитку компетентностей. Наголошено на необхідності вивчення мотиваційно-рефлексивного критерію, урахування якого дозволить надати ґрунтовну характеристику мотиваційній сфері магістрів-олігофренопедагогів, з'ясувати вплив рефлексії для формування мотивації. У статті автором визначено показники за даним критерієм, що допоможуть у дослідженні ступеня мотивації до саморозвитку особистісних якостей, розуміння майбутніми фахівцями необхідності дотримання деонтологічних засад фаху в умовах посилення інтеграції інклюзії в освітній процес, а також рівня здатності планувати та аналізувати власну діяльність. Для здійснення більш точної оцінки спроможності магістрів-олігофренопедагогів до надання психолого-педагогічної підтримки згідно з нормами професійної культури, запропоновано когнітивно-етичний критерій і відповідні показники. Автор акцентує увагу на значенні праксеологічного критерію та його показників у дослідженні розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів. Обґрунтовано, що застосування цього критерії допоможе у вивченні умінь та навичок здобувачів освіти до здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями з використанням сучасних методів навчання, організації співпраці з учасниками освітнього процесу в умовах очного та дистанційного навчання.

Ключові слова: *критерії, показники, магістри-олігофренопедагоги, фахові компетентності, професійна підготовка.*

The author emphasizes the importance of a high level of competence for future specialists in connection with the increased requirements for graduates from employers. The article updates the issue of criteria and indicators for the development of professional competencies of masters-oligophrenic pedagogues. It is noted that the formulation of appropriate criteria and indicators will allow timely adjustment of educational strategies of education seekers. Various theoretical approaches to understanding the essence of the terms "criterion" and "indicator" are considered. It is concluded that an indicator should be understood as a narrower category than a criterion, which makes it possible to study specific features of the phenomenon under study in accordance with the specified criteria. The results of scientific research on the study of criteria and indicators of the level of formation and development of competencies are highlighted. The need to study the motivational-reflective criterion is emphasized, the consideration of which will allow to provide a thorough characteristic of the motivational sphere of masters-oligophrenic teachers, to clarify the influence of reflection on the formation of motivation. In the article, the author defines indicators according to this criterion, which will help in studying the degree of motivation for self-development of personal qualities, understanding by future specialists of the need to adhere to the deontological principles of the profession in the conditions of strengthening the integration of inclusion into the educational process, as well as the ability to plan and analyze their own activities. In order to more accurately assess the ability of masters-oligophrenic teachers to provide psychological and pedagogical support in accordance with the norms of professional culture, a cognitive-ethical criterion and corresponding indicators are proposed. The author focuses on the importance of the praxeological criterion and indicators in the study of the development of professional competencies of masters-oligophrenic teachers. It is substantiated that the application of this criterion will help in studying the skills and abilities of education seekers to carry out correctional and developmental work with children with intellectual disabilities using modern teaching methods, organizing cooperation with participants in the educational process in full-time and distance learning.

Key words: *criteria, indicators, masters-oligophrenopedagogues, professional competencies, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному світі технологізації та діджиталізації розвиток компетентностей майбутніх фахівців є необхідною умовою успішної професійної діяльності. З кожним роком зростають вимоги до випускників, пов'язані із тим, що роботодавцю недостатньо лише їхніх теоретичних знань: «сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних, компетентних фахівців, які здатні до постійного духовного та професійного зростання, зорієнтованих на загальнолюдські цінності» [12, с. 56].

Здатність ефективно виконувати свої функціональні обов'язки, а також креативність та інноваційність у професійній діяльності високо цінується на ринку праці. Саме тому, високий рівень розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів є визначальним чинником конкурентоспроможності, успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями інтелекту. Такі виклики сьогодення зумовлюють необхідність модернізації сучасної системи професійної підготовки, урахування компетентнісного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти, що сприятиме набуттю майбутніми фахівцями спроможності до здійснення соціально-педагогічної діяльності. У цьому контексті актуальним постає визначення критеріїв і показників, що дозволить дослідити ступіть прояву фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів, відстежити динаміку їх розвитку та вчасно коригувати освітні стратегії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність поняття «критерій» з'ясовано В. Бронніковою, Ю. Вінтюком, Т. Горохівською, Г. Мицик, Д. Погребняком, М. Ростокою, Є. Хриковим та іншими науковцями. Термін «показник» уточнено В. Биковим, І. Дубровською, Т. Іваницькою, І. Маркусь, О. Самборською, Д. Чернілевським та іншими. Критерії та показники формування і розвитку компететностей досліджено Р. Бакуменком, О. Жихорською, Ю. Климович, І. Ковалем, Д. Погребняком, О. Рибчуком, І. Ритинською, О. Тракалюком, Г. Федорук та іншими вченими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. До питання критеріїв та показників розвитку фахових компетентностей майбутніх фахівців звертались у своїх наукових розвідках багато науковців. Разом із тим потребують визначення та обґрунтування критерії та показники розвитку фахових компетентностей магістір-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні критеріїв та показників розвитку фахових компетентностей магістір-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток фахових компетентностей передбачає набуття здобувачами освіти знань, практичних умінь та навичок обраної сфери діяльності, здатності діяти з урахуванням професійної етики під час вирішення складних завдань. Для здійснення глибинного дослідження цього складного процесу і здійснення комплексної оцінки ступеня прояву фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів необхідно сформулювати відповідні критерії та показники.

Т. Горохівська [1, с. 40] термін «критерій» розуміє як якісну характеристику, що є інструментом для вимірювання прогресу в професійно-педагогічній компетентності викладачів технічних університетів.

На думку М. Ростоки [8, с. 156], у педагогіці критерій розуміють як характеристику, основу для оцінки, розрізнення та класифікації розвитку особистості та її якостей. Слушною також видається теза ученого, що професійна компетентність виступає мірилом, за яким знання, навички та вміння трансформуються в набуті компетенції, що в свою чергу інтегруються в професійну діяльність майбутніх фахівців, сприяючи їхньому самосприйняттю, самовдосконаленню, самовизначенню та самореалізації.

Відтак, компетентність можна вважати загальним критерієм здатності магістрів-олігофренопедагогів до реалізації набутого потенціалу із загальної педагогічної теорії, положень спеціальної педагогіки та корекційної психопедагогіки, самостійної професійної діяльності, сприйняття, аналізу, апробовування та упровадження інноваційних технологій вивчення розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Проте, на нашу думку, слід з'ясувати ще показники із метою конкретизації вимог до особистості майбутнього фахівця.

Погоджуючись із О. Дубровською [3, с. 72] під показником будемо розуміти більш вужчу категорію ніж критерій, що дозволяє деталізувати кожен з критеріїв.

О. Жихорська [4, с. 35] до критеріїв і показників сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищої школи відносить когнітивний (розуміння змісту, сутності змісту професійної діяльності, володіння теоретичними положеннями з обраної галузі, обізнаність із методами виконання професійних завдань), діяльнісний (сформованість професійних умінь, спроможність до самостійного розв'язання завдань, уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку власної діяльності), особистісний (наявність професійних якостей, розуміння власної діяльності, бажання до вдосконалення професійної компетентності).

Нам імпонують запропоновані ученою критерії та показники, однак до критеріїв розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки слід включити мотиваційно-рефлексивний, використання якого дозволить надати ґрунтовну характеристику мотиваційної сфери магістрів-олігофренопедагогів. Крім того, для більш точної оцінки здатності магістрів-олігофренопедагогів надавати психого-педагогічну допомогу відповідно до норм професійної культури, вважаємо за доцільне виокремити когнітивно-етичний критерій.

І. Ратинська [7, с. 110] до критеріїв для визначення ступеня сформованості професійних

навичок майбутніх фахівців з обробки інформації та програмного забезпечення у коледжі відносить: когнітивний (наявність глибоких знань з інформаційних дисциплін, необхідних для успішної професійної діяльності); функціонально-праксеологічний (готовність до незалежного застосування інформаційних знань, умінь та досвіду для виконання завдань); мотиваційний (сформоване професійне мислення та як воно використовується при розв'язанні професійних проблем); професійно-дійовий (здатність ефективно використовувати цифрові джерела інформації та застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності).

Нам імпонує думка вченої щодо визначення функціонально-праксеологічного критерію, однак у науковій розвідці будемо послуговуватися праксеологічним.

Таким чином, до критеріїв розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки віднесемо мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-етичний, праксеологічний. Перейдемо до обґрунтування кожного з них.

Д. Погребняк [6, с. 163] серед критеріїв фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України в системі післядипломної освіти надає особливого значенню ціннісно-мотиваційному критерію, що включає фахові цінності (бажання реалізувати та власні цінності у професійні діяльності); ставлення (позитивне ставлення до фахової діяльності); фахові інтереси (зацікавленість технологіями, методиками та засобами); мотивацію (відповідальне ставлення до функціональних обов'язків, прагнення до фахового зростання і задоволення особистісних та фахових потреб тощо).

Поділяючи думку науковця, у дослідженні фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів виділимо критерій, що дозволить з'ясувати ставлення майбутніх фахівців до обраного фаху, їх зацікавленість до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, самореалізації та самоосвіти, встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, а також прагнення до успішної професійної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

І. Ковалем наголошено на значенні рефлексивно-аналітичного критерію професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України, що відображає здатність до емпатії та саморефлексії [5, с. 144–145] і визначається показниками, що відображають здатність до рефлексії над своєю діяльністю, як під час її виконання, так і після завершення; підтримки гармонійної та ефективної взаємодії в колективі; створення взаємної поваги та справедливості до керівників, колег та підлеглих; самоосвіти та імплементації інновацій; емоційної стійкості, відповідальності, сміливості та інших якостей під час виконання завдань у ситуаціях ризику.

Нам імпонують погляди вченого стосовно необхідності врахування показників, пов'язаних із спроможністю до рефлексії в процесі та після здійснення професійної діяльності, самовдосконаленням, неупередженим ставленням до оточуючих. Однак, ураховуючи те, що здійснення рефлексії сприятиме мотивації, аналізу результатів та пошуку нових шляхів для саморозвитку надамо перевагу мотиваційно-рефлексивному критерію.

Показниками даного критерію визначимо: мотивацію до саморозвитку особистісних якостей для забезпечення ефективної соціально-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку; переконання щодо необхідності дотримання деонтологічних засад фаху в умовах посилення інтеграції інклюзії в освітній процес; здатність до аналізу і планування корекційної, діагностичної, компенсаційної, реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для Д. Супрун [9, с. 230] когнітивно-компетентнісний критерій є базовим відносно до всієї професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і включає певні показники, зокрема системність, усвідомленість і стійкість знань.

О. Шулікою [11, с. 64] наголошено на значенні саморегуляційно-етичного критерію, з огляду на необхідність дотримання норм етичного спілкування для майбутніх педагогів і принципів академічної доброчесності.

На нашу думку, магістри-олігофренопедагогів мають бути здатні до реалізації набутого теоретичного, методичного потенціалу з урахуванням норм професійної етики за підсумками навчання. Саме тому, вважаємо за доцільне виділити когнітивно-етичний критерій та його показники: опанування сучасними теоретичними, методичними, практичними положеннями спеціальної та інклюзивної освіти; обізнаність в інноваційних технологіях та інструментах гейміфікації для навчання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; дотримання етичних норм при проведенні досліджень і здійсненні психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Згідно з Г. Федорук [10, с. 490], праксеологічний критерій інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій оцінює, наскільки здобувачі освіти здатні застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у педагогічній діяльності, як вони використовують свої знання та навички в різних ситуаціях.

На думку Л. Демченко [2, с. 138] праксеологічний критерій визначає, наскільки людина володіє

необхідними вміннями, способами дій та навичками для успішної професійної діяльності.

Відтак, врахування праксеологічного критерію надасть змогу оцінити уміння та навички магістрів-олігофренопедагогів до здійснення корекційно-розвивальної роботи в умовах очного та дистанційного навчання, ефективно виконувати функціональні обов'язки не зважаючи на труднощі. До показників цього критерію віднесемо: здатність до організації освітнього процесу із використанням педагогічного дизайну, сучасних методів навчання і розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; спроможність до реалізації дистанційної освіти у закладі дошкільної освіти; здатність до співпраці з учасниками освітнього процесу.

Отже, застосування вищерозглянутих критеріїв та показників дозволить відстежити зміни у розвитку фахових компенентностей та удосконалити зміст професійної підготовки здобувачів освіти

Висновки і перспективи дослідження. Для ґрунтовного вивчення розвитку фахових компетентностей магістрів-олігфоренопедагогів постає необхідним визначення відповідних критеріїв та показників. Із цією метою на підставі аналізу науково-педагогічної літератури було виокремлено мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-етичний, праксеологічний критерії і показники до кожного з них. Перспективою подальших наукових пошуків вбачаємо у з'ясуванні рівнів розвитку фахових компетентностей магістрів-олігфоренопедагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горохівська Т. Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. Том 22. № 3. С. 37–47.

2. Демченко Л. Критерії та рівні готовності майбутніх бакалаврів фізичної терапії, ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 8 (102). С. 131–149.

3. Дубровська О. Вимірювання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту: критерії та показники. *Військова освіта*. 2022. № 2 (46). С. 70–79.

4. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (34). Issue: 69. 2015. С. 33–38.

5. Коваль І. С. Обґрунтування критеріїв та рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 140-146. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300101.

6. Погребняк Д. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України в системі післядипломної освіти. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2018. № 4 (95). С. 160–165.

7. Ратинська І. Структура і стан сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення в процесі підготовки в коледжі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. № 57. С. 104–111.

8. Ростока М. Л. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. № 37. С. 155–158.

9. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти :. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 658 с.

10. Федорук Г. М. Сутність та структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2013. № 35. С. 488–491. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3344 (дата звернення 04.03.2025).

11. Шуліка О. С. Критерії, показники та рівні сформованості інформаційної культури майбутніх учителів інформатики. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 5 (218). С. 61–65.

12. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44 Vol. 2. P. 55–58.

ТРИВИМІРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (ІКК) У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АБО ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В СЬОГОЧАСНИХ УМОВАХ

THREE-DIMENSIONAL MODEL OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE (FLCC) DEVELOPMENT IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES OR PROFESSIONAL EDUCATION NOWADAYS

УДК 378.016:81'243:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.23

Крюкова Ю.Д.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті зроблено спробу провести паралелі між тим як динамічність та перманентна плинність доби неминуче диктує культурні, політичні, освітні та економічні зміни, в яких формування іншомовної комунікативної компетенції є важливою складовою комплексного процесу змін й котра повинна бути доволі гнучкою та піддатливою, щоб своєчасно реагувати та адаптовуватися до нових стратегічних викликів й інновацій в освітній парадигмі. Проаналізовано наскільки важливим є створення інтерактивного, інноваційного, прогресивного соціокультурного та науково-пізнавального виміру для ефективного розвитку іншомовних вмінь та навичок, які б відповідали пріоритетним напрямам реформування освітнього процесу як такого.

*Схарактеризовано як саме гіпертекстуальна природа нинішньої науки стає антитезовою формацією усталеним лінійним типам навчання. Розглянуто як саме робота у такому режимі дає можливість відійти від закріплених традицією форм та імплементувати новітній цифровий інструментарій, серед котрого засоби на основі штучного інтелекту (ChatGPT, Opus.Pro, Stable Diffusion, Quizalize), електронні курси, синхронні та асинхронні прийоми навчання, платформи (Moodle, Kahoot), Smart технологій, предметно інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning) і т.ін. *

Сконструйовано та описано своєрідну тривимірну модель розвитку іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей у ЗНО, використання якої уможливлює різностороннє вивчення та засвоєння іншомовних знань на різних рівнях, відповідно до європейських стандартів CEFR. Окреслено суть першого етапу, котрий включає роботу з загальним/базовим рівнем мови (B1–B2) та охоплює широкий тематичний спектр побутової сфери. Проаналізовано другий етап, що відповідає за професійно-орієнтоване навчання (Іноземна мова за професійним спрямуванням) й містить елементи STEM-освіти, котрі покликані розвивати та вдосконалювати іншомовну комунікативну компетенцію у природничо-науковій, технологічній, інженерній галузі, що робить здобувачів освіти конкурентоспроможними та високоефективними у своїй поточній діяльності. Проаналізовано третій компонент тривимірної моделі, яка працює з академічним наповненням мови й передбачає опанування формального вокабуляру, термінів, особливостей технічного представлення наукового контенту, правил публічного виступу і подібне, що є невід'ємною складовою наукової діяльності другого магістерського рівня.

Зроблено висновок, що такий підхід у формуванні іншомовної комунікативної компетенції дає змогу відповідати вимогам освітніх компонентів й силабусів, стати суголосним освітнім вимогам, впроваджувати передові інформаційно-комунікативні технології, інноваційні методи та навчальні платформи, стимулювати пізнавальну та мотиваційну активність здобувачів через створення прогресивного середовища. Усе це в подальшому дасть змогу випускникам здійснювати якісний професійний вплив не лише в межах власної країни, а й далеко за її межі задля розвитку та інтеграції України у світову спільноту.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетенція, студент, професійно-орієнтоване навчання, інноваційне освітнє середовище, STEM-освіта, загальна іноземна мова, академічне письмо.*

In the article the dynamism and changeability of our reality is viewed; how these phenomena influence cultural, political, educational and economical aspects of our life; some reasons are given why the development of Foreign Language Communicative Competence plays an essential role in learning process in general and explained why all these changes should be taken into account to adjust promptly to new challenges and innovational processes in educational paradigm. The importance of interactive, progressive, social and cultural, scientific and educational environment is analyzed and considered its significance for effective foreign languages skills' growth that coincides with the priority area of re-formation and advancement of educational space.

The hypertextual nature of modern science that is a kind of anthesis to different linear formation is discussed. Various ways of withdrawing from deep-rooted learning patterns are reviewed. The implementation of new digital tools such as elements of artificial intelligence (AI) (ChatGPT, Opus.Pro, Stable Diffusion, Quizalize), e-learning courses, synchronous and asynchronous learning methods, educational platforms (Moodle, Kahoot), Smart-technology, Content and Language Integrated Learning, etc. are viewed.

Three-dimensional model of Foreign Language Communicative Competence Development in students of non-linguistic specialties in higher education establishments is elaborated. Some practical reasons are given in what way the model works and how it enables diversified learning process and efficient knowledge storing on different language levels in accordance with Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The emphasis is laid on the first stage of the model that deals with language basics and general sphere of language use on the B1-B2 levels and comprises a broad range of topics on daily environment. The second step that is connected with professional-oriented learning is described. The importance of collaboration between traditional and innovative methods is explained, elements of STEM-education, in particular because they are aimed at developing and improving foreign language proficiency in scientific, technical, engineering areas that gives the possibility for graduate students to become highly-competitive and efficient in their profes-

sional field. The third model's component is associated with the academic language aspect and is focused on the mastering of different terms, formal vocabulary, different ways of presenting your scientific results (abstract, summary, research paper, public speech, etc.) that are an important part of Master's educational program.
The following article's conclusions can be drawn: such type of approach in Foreign Language Communicative Competence development gives the opportunity of correlation with up-to-date education programmes; to coincide with the communities' enquiries; to introduce advanced communication technology; to deal with innovative learning methods and techniques; to stimulate students' motivation and cognitive activity; to create cutting-edge learning environment. All these aspects help graduate students to integrate successfully into their professional area and in such a way to support Ukraine's integration into world's community.
Key words: *foreign language communicative competence, student, professional education, innovative educational environment, STEM-education, general foreign language, academic writing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Якщо взяти до уваги той факт, що виокремлення вищого ступеня освіти відбулося понад більше ніж тисячу років до нашої ери, в країнах Стародавнього Сходу, то не може не вражати той шлях видозмін та трансформацій, котрих зазнала ця царина на своєму шляху становлення. Одне розмаїття навчальних дисциплін чого вартує. Так, на етапі зародження, здобувачі опановували філософські істини та вчилися вправності у поезії та паралельно пізнавали фізичний світ навколо себе й шукали відповіді на запитання про те, як саме влаштована наша планета, механізми її дії, закони природи, царство рослин, тварин та мінералів. Проте вже у той період розпочалася так звана *диференціація* науки, яка передбачала поетапне розгалуження наукового знання із подальшою його локалізацією у різні кваліфікаційні осередки, єдність логосу поступово починає дробитися, розщепленням на окремі самостійні дисципліни, в яких згодом формується свій понятійний апарат, система термінів, методологія та методи й под. Тому можемо дійти висновку, що підвалини науки про мову були закладені досить давно й своїм корінням сягають витоків роду людського. Така зацікавленість мовою була спричинена багатьма чинниками, котрі були пов'язані не лише зі сферою пізнання та філософських роздумів, але й із практичним аспектом даної сфери. Адже на переважній частині західного світу протягом декількох століть латина була як і богословським й освітнім інструментом так і мовою торгівлі й влади. Уже тоді виникали питання про те, як ефективніше засвоювати ази латини й як відповідь на такий запит доби, поступово виникає педагогічна методологія по її опануванню, розробляються різноманітні підходи її викладанні. Щоправда до XVIII століття вивчення іноземних мов не було передбачено у навчальних програмах Європи й домінували переважно граматичні підходи у їх засвоєнні, зокрема метод граматичного перекладу, усна робота займала надзвичайно низький відсоток.

Значні інноваційні прориви у викладанні та вивченні іноземних мов припадають уже на XIX та XX століття, що призвело до створення численної кількості теорій, гіпотез та підходів, що базувалися на лінгвістичних, психологічних, когнітивних аспектах особистості. Одні методи відходили на їхнє місце приходили інші, й кожен наступний обіцяв бути кращим за своїх попередників. Автори нововведень відкидали все, що було створено їхніми попередниками або й взагалі критикували як неефективне й застаріле. І лише у XXI починається ґрунтовне переосмислення та приходить розуміння того, наскільки важливим є досвід минулого. Ба більше, саме досвід *учорашнього дня* є міцним підґрунтям та запорукою успіху сьогодення. У нашому дослідженні ми спробуємо коротко окреслити той спектр *традиційного* та *інноваційного* у викладанні іноземних мов, що існує, зрозуміти як досвід минулого переосмислюється у нових реаліях, розглянемо шляхи адаптації концепту *іншомовна комунікативна компетенція* до освітніх матриць сучасності, котрі першочергово націлені на синергію та продуктивний синтез різносторонніх методик та прийомів із використанням гібридних форм навчання, інформаційно-комунікативних технологій, інтерактивних методів та подібне, щоб здобуті вміння та навички іншомовної компетентності здобувачів освіти адекватно корелювалися із світовими стандартами ринку праці, були суголосними тим процесам тотальної дигіталізації й суспільних переформатувань на всіх рівнях. Як зауважує В. Кремень: *«Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, окрім усього іншого, є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні»* [3, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню новітніх тенденцій у викладанні іноземних мов присвячені праці як українських так і закордонних дослідників. Так, створенню інноваційного освітнього середовища із залученням ІКТ присвячені розвідки О. Бігич, Н. Зайцева, О. Пометун, О. Пироженко та ін. О. Хорошайло та С. Кочергіна зі свого боку досліджують роль та вплив штучного інтелекту на освітній вимір на прикладі викладання іноземних мов у ЗВО. Г. Бондар та І. Нестеренко у своїй науковій діяльності зосереджуються на питаннях імплементації сучасних

електронно-медійних ресурсів, як одного з шляхів модернізації освіти, аналізують прийоми змішаного типу навчання, освітлюють актуальність професійної мобільності, яка має значний вплив на конкурентну здатність майбутніх фахівців. Про переваги та недоліки процесів глобалізації загалом і їхній вплив на освітню галузь зокрема висвітлено у дослідженнях Л. Клименко, Л. Ваховської, С. Симоненка та інших. З-поміж закордонних науковців цікавими є праці К. Маклін, Б. Хантер, С. Пейперт, щодо запровадження елементів комп'ютеризованого навчання. Аспектам мінливості освітньої галузі та її неминучому пристосуванню до стрімких змін у різних суспільних сферах йдеться у роботах таких американських науковців як Р. Едвардса та Р. Ашера.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте пропри таке масштабне зацікавлення цією проблематикою, лишається чимало питань, котрі потребують комплексного підходу, певної синергії усього того досвіду, що акумулювався століттями, де буде відсіяно нестратегічне та малоефективне, щоб лишити ключове та поєднати його з здобутками сьогодення. Адже через невпинну модернізацію освітнього процесу, формування іншомовної компетенції має також бути адаптовано під запити суспільства та передові освітні стандарти. Викладання та навчання як таке повинно здійснюватися з урахуванням не лише міждисциплінарного, системного та інтеграційного підходів, але й задіювати усі рівні мовного кластеру, серед яких і розвиток вмінь загально-освітнього рівня, і професійна складова з елементами *STEM*-принципів, і розвиток академічного письма і т.ін.

Основною **метою** нашої розвідки є спроба комплектації своєрідної тривимірної моделі розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції у студентів немовних спеціальностей, із урахуванням прогресивних технологій навчання, імплементації ІКТ, різноманітних підходів, поєднанням традиційних та інноваційних методів, залученням змішаних форм навчання, використанням інтерактивного підходу, прийомів штучного інтелекту та подібне.

Виклад основного матеріалу. Історія вивчення іноземних мов є чи не настільки ж давньою як і людство загалом. Адже мова – універсальний інструмент на будь-якому рівні спілкування, за допомогою котрого людина здатна вербалізовувати матерію, трансформувати в слова увесь той гігантський потенціал, що в ній закладено. У своєму розвитку від модусу виключно побутового виміру задля щоденного вжитку та потреб до створення міріад теорій, ідей, підходів, методик, шкіл присвячених вивченню мовних явищ пройдено чималий шлях.

Той увесь лінгвістичний досвід та знання, що людство згенерувало впродовж століть перетворило *мову* на полірівневий феноменом, визріло у цілий концепт, контекстуальне наповнення котрого постійно видозмінюється, зрештою як і сам термін *концепт:* «*…інноваційна ідея, котра має творчий зміст, або ж конкретний продукт, розроблений для демонстрації цього задуму. В наукових та технічних сферах концепт може означати основне поняття, за яким будується модель або система*» [5].

Варто звернути увагу на те, що такі характеристики концепту як *інноваційність* та *творчість* роблять з нього відкриту систему, динамічну категорію, що постійно переінакшується та підлаштовується змінам навколо. У контексті нашого дослідження цікавим є трактування цього слова в філології: *«може бути розумовим обрамленням предметів та явищ, що має відношення до мовного знання, соціального досвіду, та загального сприйняття світу»* [5].

На нашу думку таким сучасним *обрамленням* у вивченні іноземних мов може стати своєрідна тривимірна модель формування іншомовної комунікативної компетенції на різних етапах мовної ієрархії, де все теоретично-практичне забезпечення кожного з рівнів можна розглядати з позиції двох усталених підходів опанування мови. Першим з яких є студіювання мови як *lingua franca*, в контексті якого мова розглядається першочергово як засіб міжетнічного спілкування, тому реалізація основних цілей полягає саме у досягненні взаєморозуміння між співрозмовниками. Лінгвокультурне тло, яке складають традиції, звичаї, історія мови, яка вивчається, не є в пріоритеті, оскільки цільові задачі полягають у створенні тимчасового спільного мовного поля, для обміну інформацією наукового, політичного, економічного спектру, де представники найрізноманітніших національностей зможуть бути вислуханими та почутими.

Зовсім іншим за своїм призначенням є підхід оволодіння мовою як другої чи іноземної *(English/ German as a second or foreign language).* Цей підхід здебільшого лежить у основі освітніх програм, оскільки передбачає глибинне занурення у мовний світ тієї чи іншої мови. Такий критерій вважається досить центрованим на носія мови *(native speaker oriented)* оскільки всі граматичні, фонетичні, лексичні особливості вивчаються у чіткому наслідуванні правил, а також важливим компонентом є обізнаність із лінгво-країнознавчим аспектом. Якщо порівнювати прогресивність того чи іншого підходу, ми повинні розуміти, що вони мають різні призначення, проте переважно працюють у тандемі, змінюється лише відсоткове співвідношення підходів на різних етапах мовного вивчення.

Так, коли мова йде про підготовку майбутніх фахівців нелінгвістичних спеціальностей, важливо поєднувати ці два підходи при роботі з трьома

базовими мовними компонентами, які включають загальну мову (*General English/German/French),* професійно орієнтоване вивчення іноземної мови (*Profession-Oriented language learning)* та академічну іноземну мову *(Academic Language)* у відповідності з рівнями від *A1* до *C2* у міжнародній класифікації мовних рівнів *CEFR (The Common European Framework of Reference)* розробленою Радою Європи.

Коли ми говоримо про формування іншомовної компетенції на етапі вищої освіти, то зазвичай йдеться про рівні *B1/B2* володіння іноземною мовою, якими здобувач освіти вже володіє на момент вступу у ЗНО. Адже *A1* початковий (*Basic User/Elementary/Breakthrough)* та *A2* нижче середнього *(Pre-Intermediate/Waystage/ High Beginner)* рівні покликані забезпечити найбазовіші знання мови, що охоплюють нескладні слова та фрази, розуміння простих текстів та спілкування в елементарних ситуаціях, переважно побутового характеру. Нині дедалі більше одним із пріоритетних векторів роботи ЗНО є їхня студентоцентрована позиція, що заповнює важливу нішу міждисциплінарної роботи та діалогу *ЗВО-здобувач.* Одним із таких прикладів є створення проблемних груп студентів немовних спеціальностей з вивчення іноземної мови, що дозволяє за короткий термін усунути різнорівневі труднощі, що впливають на процес ефективного формування іншомовних навичок. Адже студент, котрий опановує ІМ на рівні професійного та академічного іншомовного дискурсу, повинен мати хорошу мовну та мовленнєву підготовку, яка, нажаль, на момент вступу не завжди є достатньою для роботи з дискурсивним іншомовним матеріалом. Саме тому роль установи полягає у нівеляції таких перешкод та кореляції/відповідності освітніх цілей умовам навчання. Так студент отримує можливість безперешкодно продовжувати працювати з мовою на рівні *B1*-проміжний *(Threshold/Intermediate),* що передбачає спілкування на більшість тем та розуміння загального змісту й ідейного спрямування складніших текстів та *B2*-незалежний *(Vantage/High-Intermediate/Upper-Intermediate)*, етап, що дозволяє до загальної іноземної мови додавати професійне спрямування та базові елементи (написання автобіографії, резюме, рецензії) наукового дискурсу *(Academic Language Learning).*

Саме на освітньому ступені бакалавра починається планомірний перехід на новий щабель фахової іншомовної підготовки. Організація навчального процесу відбувається з імплементацією новітніх ІКТ, задіюються альтернативні форми отримання знань, створюються власні навчальні траєкторії.

Перебіг навчання перетворюється на гіпертекстуальний вимір, де лінійні алгоритми дедалі більше витісняються цифровим інструментарієм (штучний інтелект *(ChatGPT, Opus.Pro, Stable Diffusion, Quizalize),* електронні курси, синхронні та асинхронні прийоми навчання, платформи *(Moodle, Kahoot), Smart*-технології, предметно інтегроване навчання *(Content and Language Integrated Learning)* і т.ін. та характерним є відхід від паперових форм. За словами І. Костенко: *«Використання нових інформаційних технологій забезпечує не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, але й збагачує їхню соціокультурну компетенцію, знімає психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, розвиває соціальні й особистісні якості учнів: упевненість в собі і здатність працювати в колективі, а також показує результативність навчання через установлення міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі»* [1, с. 175]. У свою чергу О. Токменко переконана, що саме: *«…застосування електронних ресурсів у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип особистісно-орієнтованого навчання».* [4, с. 99].

Не менш важливою є й інтеграція елементів *STEM*-освіти, оскільки такий підхід спрямований на генерування та розвиток потужної природничонаукової, технологічної й інженерної бази іншомовних знань, що сприяє високій конкурентоспроможності майбутніх фахівців. За словами Г. Кікоть: «*…у компетенції STEM-орієнтованого підходу лежить інтегрування двох або більше предметів, щоб продемонструвати застосування набутих знань в реальному світі, стимулювати справжню зацікавленість до предметів та сприяти розвитку критичного та креативного мислення»* [2, с. 65].

Якщо реалізація двох схарактеризованих вище компонентів тривимірної моделі формування іншомовної комунікативної компетенції максимально реалізує себе на рівнях від *A1* до *B2*, що включає розвиток іншомовних вмінь та навичок загальної та професійно-орієнтованої іноземної мови, то третій елемент структури співвідноситься з академічним виміром та рівнем *C1 (Proficiency/ Advanced)* й найкраще проявляє себе на другому магістерському рівні, що включає значний відсоток наукової діяльності та відповідно представлення свого наукового доробку у вигляді доповідей, тез, виступах на міжнародних конференціях, обмін досвідом з однодумцями та ін. У такому контексті вивчення мови відбувається не лише як іноземної, але й у контексті *lingua franca*, де й відбувається іншомовний обмін науковим досвідом. Ця частина іншомовної компетенції включає оволодіння формальною лексикою, термінами, особливостями технічного оформлення наукових здобутків, де важливими навичками є вміння згідно норм оприлюднювати свій науковий доробок у періодичних наукових виданнях, що включені до

переліку фахових видань України й наукометричних баз, а також написання іноземною мовою планів-проспектів досліджень, мотиваційних листів, заповнення грантових заявок, та подібне, що першочергово дає можливість міжнародного обміну досвідом та веденню ефективного наукового міжкультурного діалогу.

Висновки. Виконане дослідження не вичерпує порушеної проблеми, оскільки постійні стрімкі зміни, стихійна дигіталізація, численні інновації створюють досі невидані перспективи розвитку освітньої галузі та переводять її у вимір безперервного навчання (*life-long learning*). Надзвичайно великі об'єми вже існуючого знання перманентно доповнюється чимось новим, що потребує ретельного переосмислення, ґрунтовного вивчення, а головне вміння робити своєрідний синтез традиційного й інноваційного, схематизувати, надавати певних форм, структур. Такий підхід дозволить набагато ефективніше планувати траєкторії щодо впровадження та освоєння знань, створювати середовище прогресивності, інноваційності та успіху.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Костенко І. Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 170–176.

2. Кікоть Г. В. STEM-освіта як засіб формування критичного мислення учнів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2019.Вип. 1. С. 62–69.

3. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 4.

4. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. № 2. С. 98–100.

5. Що таке концепт: веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82 (дата звернення: 29. 05. 2025).

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF FORMING THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST

УДК 378.147:159.9:316.77
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.24

Кузик І.Б.,
ад'юнкт штатний науково-організаційного відділу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

У статті розглядається теоретичний аспект проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівця. Проаналізовано та узагальнено сучасні підходи до трактування понять «компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність» та «соціально-комунікативна компетентність».

Визначено, що необхідність фахівця керувати процесом професійної діяльності зумовлює набуття відповідних якостей, що дозволяють здійснювати ефективний процес взаємодії з людьми: здатність управляти собою, вміння вирішувати конфлікти, здатність брати на себе відповідальність за вирішення соціальної або комунікативної проблемної ситуації, впливати та взаємодіяти з використанням різних засобів комунікації, навчати, виховувати та ін.

З'ясовано, що характеристики соціальної та комунікативної компетентностей, їх взаємодія та змістовне доповнення підтверджує можливість їхньої інтеграції в соціально-комунікативну компетентність як компонентів структури інтегральної компетентності фахівців, що набувається у процесі професійної підготовки.

Обґрунтовано актуальність проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівця з огляду на особливості реалізації професійних функцій, що є однією із пріоритетних у процесі формування та розвитку будь-якого фахівця, відкриває широкий простір для з'ясування умов та особливостей функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти та вищого військового навчального закладу зокрема, реалізація яких сприятиме підвищенню результативності формування ключових компетентностей майбутнього спеціаліста та його соціально-комунікативної компетентності.

Ключові слова: *компетентність, комунікація, соціальна компетентність, соціально-комунікативна компетентність, військово-професійна підготовка, майбутній офіцер, вищий військовий навчальний заклад.*

The article deals with the theoretical aspect of the problem of forming the social and communicative competence of a specialist. The modern approaches to the interpretation of the concepts of "competence", "social competence", "communicative competence" and "socio-communicative competence" are analyzed and generalized.

It is determined that the need for a specialist to manage the process of professional activity leads to the acquisition of appropriate qualities that allow for an effective process of interaction with people: the ability to manage oneself, the ability to resolve conflicts, the ability to take responsibility for solving a social or communicative problem situation, to influence and interact using various means of communication, to teach, to educate, etc.

It has been found that the characteristics of social and communicative competencies, their interaction and substantive complementation confirm the possibility of their integration into socio-communicative competence as components of the structure of the integral competence of specialists acquired in the process of professional training.

The relevance of the problem of forming the socio-communicative competence of a specialist is substantiated in view of the peculiarities of the implementation of professional functions, which is one of the priorities in the process of formation and development of any specialist, opens up a wide scope for clarifying the conditions and peculiarities of the functioning of the educational environment of a higher education institution and a higher military educational institution in particular, the implementation of which will help to increase the effectiveness of the formation of key competencies of a future specialist and his socio-communicative competence.

Key words: *competence, communication, social competence, socio-communication competence, military professional training, future officer, higher military educational institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидкоплинність суспільних процесів зумовлює потребу постійної адаптації особистості до мінливого характеру довколишнього середовища. Однією з провідних потреб особистості та умовою для її соціалізації є комунікація, що полягає у розвитку міжособистісної взаємодії, обміну інформацією між двома або більше особами (групами людей) для їхньої подальшої спільної діяльності. Комунікація реалізується в рамках соціальних відносин, що складаються виключно коли люди діють соціально.

Актуальність проблеми формування соціально-комунікативної компетентності відкриває широкий простір для дослідження розвитку важливих навичок фахівця, адже ефективність міжособистісної професійної взаємодії дозволяє швидко орієнтуватися та адекватно оцінювати професійні та соціальні ситуації, ухвалювати правильні рішення і досягати поставлених цілей.

Цілеспрямоване формування соціально-комунікативної компетентності є професійно необхідною та відіграє важливу роль у відносинах під час виконання фахівцями своїх професійних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням значення соціально-комунікативної компетентності у системі професійних компетенцій особистості займались вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.

Актуальними в сучасному науковому дискурсі є дослідження українських вчених, присвячених

вивченню проблеми формування та розвитку соціально-комунікативної компетентності: вчителів (О. Ковальова) [13], майбутніх викладачів закладів вищої освіти (Л. Варченко) [5], майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (А. Квітка) [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на увагу сучасних дослідників до проблеми формування соціальних та комунікативних компетентностей фахівця, поза увагою як педагогів, так і психологів залишилось проблема пошуку шляхів підвищення результативності формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі.

Мета статті. Теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівця в сучасному психолого-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід у сфері освіти останніми десятиліттями перебуває у центрі уваги науковців та є провідним методологічним підходом до обґрунтування державних стандартів освіти в Україні.

Нормативно-правові акти України визначають поняття компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших якостей, що дає здатність особистості успішно соціалізуватися, проводити професійну та навчальну діяльність». Варто зазначити, що Законодавство України не розглядає поняття «компетенція», а лише «компетентність» як індивідуальної характеристики особистості, що формується у процесі навчання та досвіду, підкреслюючи важливість розвитку для забезпечення якісної освіти та професійної підготовки, що сприяє соціалізації особи [9; 10; 16].

Як свідчать численні наукові джерела, в українську педагогічну думку поняття «компетенція» та «компетентності» увійшло під впливом європейської освітньої політики і наукових досліджень західних вчених. Теоретичний аналіз цих понять знайшли відображення в наукових розвідках українських дослідників: Л. Бірюк [4], М. Головань [7], В. Калінін [11], О. Кучай [15], В. Овчарук [14], О. Пометун [17], В. Ягупов [18] та ін.

У монографії Л. Бірюк провела детальний аналіз понять та стверджує, що «компетенція» – менш розширене поняття, похідне від «компетентності». Уточнюючи освітнє спрямування визначення компетентності як «рівень володіння сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що визначаються відносно певної діяльності – кола предметів і процесів – та передбачають необхідність якісно, продуктивно діяти щодо них» [4, с. 52].

М. Головань визначає, що поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її спроможність якісно виконувати певну роботу [7, с. 230].

О. Кучай зазначає, що компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що охоплює її особисте ставлення до неї та предмета її діяльності. Дослідник наголошує на тому, що хоча поняття компетентність і компетенція різняться у визначенні, разом вони всі відображають єдність та інтеграційну суть як наслідків, так діяльності людини [15, с. 45].

На думку В. Калініна, компетентність є більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [11, с. 8].

Аналіз напрацювань дослідників дозволив дійти висновку, про наявність трьох домінуючих підходів до поняття «компетенція» та «компетентності». Представниками першого підходу, до яких належать І. Зязюн, С. Левко, О. Овчарук та ін. компетентність потрактовується як результат навчання, а компетенція – статус, певні права та повноваження особи. Представниками другого підходу, до яких належать Л. Бірюк, О. Кучай та ін. стверджується, що компетенція є частиною компетентності. Н. Нагорна, М. Головань, Н. Бібік, І. Чемерис та ін., розрізняються підходи, за допомогою яких поняття схожі один на одного, що дозволяє говорити про певну синонімічність термінів або взаємозамінність.

Обґрунтовуючи у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців зміст поняття «компетентність», у міжнародних експертів погляди на визначення такі: «задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання; використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи; здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності» [8, с. 96–97].

О. Пометун у науковій праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи» зазначає, що одним із головних результатів освіти має стати набуття суб'єктом навчання системи компетентностей, яку здебільшого розглядають як професійну компетентність майбутнього фахівця, що є необхідною для здійснення перетворювальної діяльності в різних сферах суспільного життя [17, с. 66].

Взаємозв'язок між професійними й ключовими компетентностями у процесі професійної підготовки ми простежуємо у визначеннях В. Ягупова,

на думку якого «професійні компетентності формуються на основі та за допомогою ключових компетентностей, які, з одного боку, забезпечують їх успішне формування, а з другого – лежать в основі професійної компетентності та забезпечують їхню реалізацію» Узагальнюючи різні підходи до класифікації ключових компетентностей, В. Ягупов вбачає такий їх зміст: бути соціальним суб'єктом, бути математично грамотним, комунікативним, володіти інформаційними технологіями, уміти працювати в команді, розв'язувати проблеми, бути здатним до самонавчання) [18].

Таким чином аналіз поглядів на систему ключових компетентностей що інтегруються в систему набуття професійних компетентностей, їх кількісно-якісний характер що формується залежно від професійних потреб, допомагатимуть формуватися та розвиватись особистості, закріплюючись у площині соціальних та професійних ситуацій провідного виду діяльності фахівця. Також проглядаємо багатоаспектний підхід щодо взаємозв'язку й включення соціальної та комунікативної компетентностей у сукупність ключових що забезпечує інтеграцію фахівця в систему суспільних відносин.

Великий обсяг досліджень сутності феномену «соціальна компетентність» та її формування спостерігаємо серед науковців, таких як: М. Айзенбарт [1], Н. Бібік [4], О. Овчарук [14], О. Пометун [17] та ін.

На думку українських дослідників (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) важливими компонентами соціальної компетентності є такі:

– здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, узгоджувати свої інтереси з інтересами інших людей, соціальних груп відповідно до соціальних норм;

– уміння співпрацювати в групі чи команді, працювати у колективі, бути ініціативним, підтримувати відносини з іншими;

– здатність конструктивно розв'язувати конфлікти, відповідати за прийняті рішення та їх виконання;

– здатність спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й виконувати соціальні проєкти та стратегії індивідуальних та колективних дій;

– уміння визначати мету комунікації, використовувати різні стратегії спілкування залежно від ситуації, емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими [14, с. 85].

Трактування сутності поняття «соціальна компетентність», що визначені в наукових працях, дає змогу розуміти його як багатоаспектне явище, що немає єдиного підходу до його трактування. Переважно науковці розглядають цей феномен у трьох аспектах: 1) як рівень соціалізації людини; 2) як ключову компетентність особистості; 3) як особистісну інтегративну властивість індивіда. Соціальна компетенція особистості включає насамперед її бажання й уміння спілкуватися з іншими людьми, наявність позитивної мотивації у стосунках із ними, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями та використовувати ефективні стратегії для досягнення комунікативних цілей. Для реалізації останніх необхідно володіти певним комунікативним досвідом, який передбачає передовсім способи взаємодії з людьми, що нас оточують, а також співробітництво у груповому спілкуванні, навички роботи в колективі, здатність брати на себе відповідальність і долати конфлікти [1, с. 2].

У поглядах науковців щодо визначень соціальної компетентності прослідковується тісний взаємозв'язок з комунікативною, з огляду на те що спілкування пов'язане з соціальними ситуаціями, а поведінка в соціальних ситуаціях значною мірою визначається комунікаційними діями.

Комунікація є однією з важливих форм активності особистості, без якої неможливі її діяльність, пізнання, рефлексія тощо. Цей процес характеризується взаємодією між людьми. Загальновизнано, що продуктивність пізнавальної, мисленнєвої діяльності, загальна життєздатність людини значною мірою залежать від її здатності до спілкування, від рівня сформованості комунікативної компетенції [1, с. 1].

Дослідження питань формування й розвитку комунікаційної компетентності привертають увагу дослідників різних галузей, серед них: В. Бабенко [2], Ж. Богдан [3], Л. *Бірюк* [4], Л. Гавриляк [6] та ін.

В. Бабенко досліджуючи застосування термінологічного поняття «комунікативна компетентність» різними науковцями (психологи, лінгвісти, педагоги, лінгводидакти) зазначає, що «попри різноманітність визначень, усі дослідники суголосні в тому, що феномен «комунікативна компетентність» є складним поняттям, з поміж компонентів якого виокремлюють такі, як: здатність орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування; ефективно взаємодіяти з оточенням за постійної зміни психічних станів, міжособистісних взаємин; готовність і вміння контактувати з людьми; знання, уміння й навички для конструктивного спілкування; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій» [2, с. 14].

На переконання дослідниці Л. Гавриляк, комунікативна компетентність є необхідною невіддільною частиною професійної підготовки фахівця та визначає складники що, на її думку є важливими для фахівців будь-якої галузі, а саме:

− знання норм і правил спілкування у різних контекстах (професійному, щоденному, формальному тощо);

− високий рівень мовленнєвої майстерності, що дозволяє ефективно передавати та сприймати інформацію під час взаємодії;

– розуміння невербальних засобів спілкування;

– навички встановлення контакту зі співрозмовниками, з урахуванням їхніх статевих, вікових, соціокультурних та статусних особливостей;

– адекватна поведінка у різних ситуаціях та вміння використовувати їх особливості для досягнення власних комунікативних цілей;

– здатність впливати на співрозмовника таким чином, щоб переконати його в правильності власних аргументів;

– уміння правильно оцінювати співрозмовника як особистість, конкурента або партнера й обирати відповідну комунікативну стратегію;

– здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [6].

Науковці зазначають, що «комунікативна компетентність є компонентою професійної компетентності особистості, тому що, по-перше, є ключовою компетенцією, по-друге, пов'язана з професійною діяльністю освіченої людини, яка живе і працює в соціумі. Вона передбачає сформованість мовних умінь та навичок, вимагає необхідного вміння відчувати психологічний настрій співрозмовника, знати правила поведінки у тій або іншій ситуації, володіти мовним етикетом, вміти знаходити вихід з проблемних комунікативних ситуацій, також важливе значення мають невербальні засоби спілкування» [3, с. 50–51].

Підсумовуючи вищезазначені тлумачення комунікативної компетентності розуміємо, що загальним чинником, що їх об'єднує, є міжособистісна діяльність суб'єктів комунікативних дій.

Характеристики соціальної та комунікативної компетентностей, їх взаємодія та змістовне доповнення одне одного, підтверджує можливість їхньої інтеграції в соціально-комунікативну компетентність, як компоненти у структурі інтегральної компетентності фахівців, що набувається у процесі професійної підготовки. Адже, необхідність фахівця керувати процесом професійної діяльності зумовлює набуття відповідних якостей, що дозволяють здійснювати ефективний процес взаємодії з людьми: здатність управляти собою, вміння вирішувати конфлікти, здатність брати на себе відповідальність за вирішення соціальної або комунікативної проблемної ситуації, впливати, взаємодіяти з використанням різних засобів комунікації, навчати та ін.

Ряд науковців (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) вивчаючи значення соціально-комунікативної компетентності у системі професійних компетенцій особистості стверджують, що це базова інтегральна характеристика, яка відображає рівень уміння людини взаємодіяти, чи контактувати, з іншими; забезпечує опанування реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у середовищі спілкування [14, с. 56].

Актуальними в сучасному науковому дискурсі є дослідження українських вчених, присвячених вивченню формування та розвитку соціально-комунікативної компетентності: вчителів (О. Ковальова) [13], майбутніх викладачів закладів вищої освіти (Л. Варченко) [5], майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (А. Квітка) [12].

Як вид професійної компетентності розуміє соціально-комунікативну компетентність О. Ковальова, що «забезпечує реалізацію соціально-комунікативної діяльності при розв'язанні педагогічних завдань завдяки управлінню процесами соціальної комунікації; здатність ефективно й успішно взаємодіяти з людьми, оволодіваючи соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів у динамічно-трансформаційних умовах сьогодення» [13, с. 61].

У своїй праці А. Квітка трактує соціально-комунікативну компетентність як інтегративну особистісну властивість, що охоплює сукупність мовних знань і навичок, які зумовлені специфікою професійної діяльності та необхідні для ефективної мовленнєвої комунікації з різними соціальними категоріями людей у різних професійних ситуаціях відповідно до елементарних соціальних та морально-етичних норм [12, с. 56].

Особливу увагу в межах досліджуваного питання привертає праця Л. Верченко в якій зазначається, що соціально-комунікативна компетентність фахівця, як компонент будь-якої професійної компетентності, наповнюється конкретним змістом лише в контексті певної професійної діяльності, залежить від конкретного виду професійної діяльності та виявляється в конкретних результатах цієї діяльності. [5, с. 59]. Також зазначає що соціально-комунікативна компетентність як складне інтегративне професійно-особистісне новоутворення, обумовлює ефективність міжособистісного і професійної взаємодії, дозволяє орієнтуватися фахівцю в будь-якій професійній та соціальній ситуації, адекватно її оцінювати, приймати правильні рішення і досягати поставлених цілей [5, с. 71].

Узагальнюючи погляди дослідників, соціально-комунікативна компетентність фахівця є інтегральним утворенням особистості, що являє собою сукупність комунікативних знань, умінь, навичок й здатності, необхідних для соціальної взаємодії, конструктивної комунікації (на міжособистісному та міжгруповому рівнях) у ситуаціях професійної діяльності чи соціального простору.

Компонентами соціально-комунікативної компетентності є знання, вміння й навички конструктивного спілкування, встановлювати та підтримувати необхідні контакти й працювати разом з іншими людьми, сформованість мовних умінь та навичок що дозволяє ефективно передавати

та сприймати інформацію під час взаємодії, усвідомлення та дотримання особливостей розвитку та соціальних відносин та взаємодії з оточуючим, вправність працювати разом в колективі й визнавати внесок інших та свій у спільній діяльності, уміння використовувати механізми вирішення конфліктів та впливати на поведінку інших у комунікативному середовищі, опанування певними нормами поведінки, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів та інше.

Висновки. Аналіз наукових праць дає можливість стверджувати про важливість соціально-комунікативної компетентності як однієї з компонент професійної компетентності фахівця, що забезпечує його інтеграцію в соціально-професійну сферу для ефективної взаємодії.

Актуальність проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівця з огляду на особливості реалізації професійних функцій є однією із пріоритетних у процесі його формування та розвитку, що відкриває широкий простір для з'ясування умов та особливостей функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти та вищого військового навчального закладу зокрема, реалізація яких сприятиме підвищенню результативності процесу формування його соціально-комунікативної компетентності майбутнього офіцера.

Подальшим напрямком досліджень є виокремлення педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності в процесі професійної військової освіти майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. Молодий вчений. № 4.3 (44.3) квітень, 2017. С. 1–4.

2. Бабенко В. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилістики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 26 с.

3. Богдан Ж., Середа Н., Солодовник Т. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія. М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». – Харків : Друкарня Мадрид, 2020. – 262 с.

4. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології : монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.

5. Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки: дис. … д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Дніпро, 2020. 362 с.

6. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. Науковий журнал «ΛΌГОΣ Мистецтво наукової думки», 2019. № 3. С. 70–73.

7. Головань М. С. Компетенція та компетентність : порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. № 8. С. 224–233.

8. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

9. Закон України про вищу освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.05.2025).

10. Закон України про освіту від 05.09.2017. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, с. 2. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 15.05.2025).

11. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомир, 2005. 20 с.

12. Квітка А. С. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України : дис. … канд. пед. наук : 011. Хмельницький, 2022. 344 с.

13. Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів: дис. канд. психол. наук; спец. : 19.00.07. Інститут обдарованої дитини НАПН України, Київ, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2018. 203 с.

14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

15. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. № 11. С. 44–48.

16. Методика розроблення професійних стандартів. Наказ Міністерства соціальної політики України 22.01.2018 № 74 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/ed20180122#n23 (дата звернення: 15.05.2025).

17. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи : під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

18. Ягупов В. В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. 2012. № 4. С. 12–19.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

TECHNOLOGIES FOR FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TECHNICIANS IN TRANSPORT TECHNOLOGIES AND TRANSPORT MANAGEMENT IN ROAD TRANSPORT WITHIN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 377:629.33/.36-052]:[37.091.33:[008:33]]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.25

Маліновська К.В.,
аспірантка
Інституту професійної освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Стаття присвячена одній з нагальних проблем сучасної професійної освіти – ефективному формуванню економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті. Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що економічна культура виступає ключовою складовою професійної компетентності техніків, безпосередньо впливаючи на їхню здатність до прийняття обґрунтованих та ефективних рішень, раціонального й відповідального ставлення до матеріальних, фінансових та часових ресурсів, а також на їхню орієнтацію досягнення високої результативності та впровадження інновацій у динамічній та конкурентній сфері автомобільних перевезень.

Водночас, аналіз сучасної освітньої практики виявляє суттєву суперечність: з одного боку, існує гостра потреба ринку праці у фахівцях транспортної галузі з високим рівнем економічної свідомості та культури, а з іншого – наявна система професійної освіти не завжди спроможна забезпечити належний рівень формування цих якостей. Це, своєю чергою, обумовлює необхідність глибокого педагогічного переосмислення та модернізації відповідних освітніх технологій, пошуку нових підходів до організації навчального процесу, які б сприяли не лише засвоєнню теоретичних знань, а й розвитку практичних навичок економічно доцільної поведінки.

Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розробки та практичного впровадження комплексної системи освітніх технологій, спрямованих на формування економічної культури у майбутніх фахівців в умовах закладів професійної освіти. Висвітлюються особливості проєктування такої системи, що передбачає модульну структуру та інтеграцію традиційних й інноваційних методів навчання, зокрема практико-орієнтованих завдань, проєктної діяльності, кейс-методів, цифрових інструментів, а також активне залучення студентів до аналізу реальних економічних ситуацій у сфері перевезень. Важливим аспектом є врахування особливостей розвитку стратегічного, підприємницького й аналітичного мислення студентів, що є невід'ємною частиною їхньої економічної підготовленості.

Ключові слова: *професійна підготовка, технології, економічна культура, економічне мислення, логістика, ділова гра, кейс-метод, віртуальна реальність.*

The article is devoted to one of the urgent problems of modern vocational education – the effective formation of the economic culture of future technicians in transport technologies and transportation management in road transport. The relevance of this problem is due to the fact that economic culture is a key component of the professional competence of technicians, directly influencing their ability to make informed and effective decisions, rational and responsible attitude to material, financial and time resources, as well as their orientation to achieving high performance and implementing innovations in the dynamic and competitive field of road transport. At the same time, the analysis of modern educational practice reveals a significant contradiction: on the one hand, there is an acute need in the labor market for specialists in the transport industry with a high level of economic awareness and culture, and on the other – the existing system of vocational education is not always able to ensure the proper level of formation of these qualities. This, in turn, necessitates a deep pedagogical rethinking and modernization of relevant educational technologies, the search for new approaches to organizing the educational process, which would contribute not only to the assimilation of theoretical knowledge, but also to the development of practical skills of economically expedient behavior.

The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of the development and practical implementation of a comprehensive system of educational technologies aimed at the formation of economic culture in future specialists in the conditions of vocational education institutions. The features of designing such a system are highlighted, which provides for a modular structure and integration of traditional and innovative teaching methods, in particular, practice-oriented tasks, project activities, case methods, digital tools, as well as the active involvement of students in the analysis of real economic situations in the field of transportation. An important aspect is taking into account the features of the development of students' strategic, entrepreneurial and analytical thinking, which is an integral part of their economic preparedness.

Key words: *professional training, technology, economic culture, economic thinking, logistics, business game, case method, virtual reality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. За сучасних умов розвитку транспортної інфраструктури України, посиленої необхідністю післявоєнного відновлення економіки та інтеграції до європейського ринку логістичних послуг, особливої ваги набуває потреба у фахівцях нової генерації, здатних не лише здійснювати професійну діяльність, а й мислити економічно ефективно,

раціонально використовувати ресурси, приймати зважені управлінські рішення в умовах високої конкуренції та нестабільності середовища.

Існуючі суперечності між зростаючими вимогами до економічної компетентності технічного персоналу у сфері транспортних перевезень та традиційною підготовкою у закладах професійної освіти, яка часто не забезпечує належного рівня економічної культури, вимагають цілеспрямованого педагогічного втручання. Це передбачає оновлення змісту навчальних програм, впровадження інноваційних дидактичних підходів і застосування ефективних технологій формування економічного мислення, орієнтованого на практичне застосування в реальних умовах професійної діяльності.

Дослідження педагогічних технологій, здатних забезпечити цілісне формування економічної культури на етапі професійної освіти, є надзвичайно актуальним як у контексті національної системи підготовки кадрів для галузі автомобільного транспорту, так і в ширшому соціально-економічному вимірі, пов'язаному з трансформацією трудового ринку, цифровізацією управління логістичними процесами та впровадженням сталих моделей розвитку транспортної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування економічної культури в системі професійної підготовки фахівців, зокрема у сфері транспортних технологій, набула особливої актуальності в умовах трансформаційних змін української освіти та глобалізаційних викликів. Вивчення взаємозв'язку економічної культури з розвитком суспільства отримало ґрунтовне висвітлення детермінант впливу глобалізаційних процесів на економічну свідомість і поведінку особистості, підкреслюючи необхідність цілеспрямованого формування економічної культури як складової загальної культури в нових умовах [9].

У теоретико-методологічному аспекті важливою є також колективна монографія під науковою редакцією В. Бикова, присвячена інформатизації освіти та впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику, що відкриває нові можливості для розвитку економічного мислення засобами цифровізації.

У працях Н. Демченко, К. Мішук, Р. Золотарьової охарактеризовано загальні методи навчання у вищій школі, однак без глибокого акценту на економічну складову професійної підготовки [2, с. 232–234]. Окремі аспекти активного навчання, такі як кейс-метод і проактивна презентація, аналізуються в дослідженні О. Захарчук та ін., де доведено ефективність інтерактивних технологій у формуванні професійної компетентності, що має потенціал для адаптації у контексті економічної освіти. У свою чергу, А. Кирилюк досліджує комплексну ділову гру як ефективну освітню технологію, релевантну для розвитку економічного мислення студентів [3, с. 158–168].

Інноваційний аспект даної проблеми представлено в роботах О. Пінчук, Л. Лупаренко [8, с. 39–57], де розглянуто дидактичний потенціал доповненої реальності, а також М. Кривонос, Ю. Мінгальової, які обґрунтовують можливості використання віртуальної реальності у процесі формування професійної компетентності фахівця [6, с. 305–310]. Застосуванню проєктної діяльності, як засобу професійного саморозвитку, представлено у публікації О. Карабіна, однак без формування економічної культури особистості [4, с. 436–440].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний масив наукових джерел, у яких окремо досліджуються проблеми економічної культури, цифровізації освіти та інноваційних методик навчання, питання комплексного підходу до формування економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі на основі інтеграції економічної теорії, інформаційних технологій та активних методів навчання в контексті професійної підготовки залишаються недостатньо висвітленими вченими за сучасних реалій.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні практичного використання технологій у процесі формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями в умовах закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Економічна культура майбутнього фахівця повинна охоплювати всі основні економічні концепції та виходити за рамки вміння застосовувати їх до робіт у сфері транспортних технологій [11, с. 2]. Ці концепції повинні включати розгляд соціальних і екологічних, а також етичних аспектів транспортної галузі, оскільки в майбутньому техніки повинні не тільки забезпечувати економічну ефективність, але й спосіб, який відповідає принципам сталого розвитку та соціальній відповідальності транспортної компанії.

Практичне використання технологій, спрямованих на формування економічної культури, повинно включати традиційні й інноваційні методи та підходи [1, с. 12]. Інновації включають комп'ютерне моделювання, ділові ігри та проєктну діяльність, оскільки дозволяють студентам отримати вміння та навички в реальних умовах. Інтеграція освітніх програм із реальними завданнями, з якими стикаються транспортні підприємства, також становить значну частину, а тісні зв'язки з промисловими підприємствами пропонують стажування та практичне навчання. Це гарантує, що студенти не лише отримають теоретичні знання, але й академічний досвід, необхідний для виживання на ринку праці того часу, щоб зробити свій максимальний внесок у стабільний прогрес транспортних і логістичних систем.

Традиційні методи навчання, зокрема лекційно-семінарські заняття, забезпечують глибоке теоретичне засвоєння основ економічної теорії та інших економічних дисциплін, що є необхідними для розуміння фінансових процесів у транспортній сфері [2, с. 232-234]. Лекційна складова охоплює такі теми, як «Вступ до економічної теорії в транспортній сфері», де студенти ознайомлюються з базовими економічними категоріями, «Макроекономічні принципи і їх застосування у транспорті», що дозволяє зрозуміти макроекономічний контекст функціонування транспортної галузі, а також «Структура та принципи бухгалтерського обліку на транспортних підприємствах» і «Міжнародні фінансові потоки та їх вплив на транспортну галузь», які висвітлюють аспекти управлінського й фінансового обліку в національному та глобальному вимірах. Семінарські заняття поглиблюють ці знання через практичну аналітичну діяльність за темами: «Роль бухгалтерського обліку в управлінні транспортними підприємствами», «Аналіз фінансових потоків у транспортних підприємствах» та «Стратегічне планування та бюджетування в транспортних компаніях», що формує в студентів уміння приймати обґрунтовані економічні рішення у професійній діяльності.

Кейс-метод представляє економічні ситуації та дозволяє студентам виконувати конкретні бізнес-завдання, допомагає розвивати здібності, необхідні для прийняття рішень в реальних умовах транспортного підприємства [3, с. 158–168]. Процес починається з добору релевантного кейсу, що відображає актуальні виклики транспортного підприємства, зокрема у сферах бухгалтерського обліку, логістики чи організації перевезень. Надалі здійснюється ґрунтовний опис ситуації з урахуванням усіх наявних даних, що дозволяє студентам зосередитися на аналізі первинної інформації. На основі цього відбувається ідентифікація ключових проблем, що активізує аналітичне мислення та сприяє навчанню постановки стратегічно важливих завдань. Формулювання альтернативних рішень дає змогу опанувати навички моделювання варіантів дій, що розвиває креативність і стратегічну гнучкість. Подальша оцінка альтернатив включає порівняльний аналіз із використанням кількісних і якісних методик, що формує здатність до обґрунтованого прийняття рішень. Презентація обраного варіанту перед групою сприяє розвитку комунікативної компетентності та вмінь переконливо аргументувати свою позицію.

Етап обговорення результатів забезпечує зіставлення запропонованого рішення з альтернативними поглядами, що підвищує рівень критичного мислення та навички прогнозування. Завершальним компонентом є підсумкове узагальнення й рефлексія, які формують у студентів здатність до самостійного оцінювання процесу прийняття рішень, виявлення помилок і планування шляхів особистісного й професійного вдосконалення. Уся структура відповідає сучасним педагогічним підходам до кейс-методу, спрямованим на поєднання теоретичних знань із практичними управлінськими навичками.

Практичні лабораторні роботи з фінансового моделювання, які є важливою частиною традиційного підходу, дають студентам можливість застосувати теоретичні знання на практиці, допомагають розвинути вміння аналізувати економічні показники та створювати прогнози, описувати різні сценарії розвитку транспортного підприємства [10]. У процесі навчального моделювання фінансових ситуацій у транспортній галузі студенти проходять послідовні етапи, що забезпечують формування прикладних аналітичних і прогностичних навичок. Початково здійснюється вибір релевантного сценарію, який відповідає реальним умовам діяльності транспортних підприємств, що дозволяє створити контекст для занурення у фінансову проблематику галузі. Далі описуються ключові економічні показники, необхідні для побудови моделі, що забезпечує формування навичок їх інтерпретації та використання в аналітичній діяльності.

Наступним кроком є формулювання фінансової моделі на основі попередньо визначених змінних, що активізує застосування математичних методів і цифрових інструментів для прогнозування. Після цього здійснюється аналіз альтернативних сценаріїв розвитку подій, що розвиває здатність оцінювати фінансові наслідки управлінських рішень у різних умовах. На етапі оцінки результатів моделювання відбувається порівняння теоретичних результатів із реальними показниками, що сприяє розвитку об’єктивності та критичного мислення. Презентація отриманих результатів дозволяє студентам набути досвіду публічного захисту власних аналітичних висновків і пропозицій. Завершальний етап – обговорення та рефлексія – сприяє усвідомленню помилок, переосмисленню застосованих підходів та формуванню навичок самооцінки й удосконалення методик фінансового аналізу в умовах змінного середовища транспортної діяльності.

Практична лабораторна робота допомагає студентам застосувати теоретичні знання для вирішення реальних завдань, озброїти їх навичками аналізу фінансових показників та складання відповідних прогнозів щодо діяльності транспортних підприємств [7]. Акцент зроблено на використанні сучасних програмних засобів для моделювання фінансових сценаріїв. Це значно підвищує рівень підготовки майбутніх спеціалістів. Однак не завжди можливо відобразити всю складність і динамізм реальних економічних процесів і щось, що погано працює в умовах швидких змін, доки не будуть включені більш адаптивні та інтерактивні технології.

Отже, нові технології навчання, ділові ігри, комп'ютерне моделювання та проєктна діяльність створюють більше можливостей для формування економічної культури студентів. Ділові ігри допомагають створювати умови, недалекі від реального робочого середовища, де вони матимуть можливість не лише аналізувати, але й приймати рішення в рамках конкретних сценаріїв, які розвиватимуть їхнє стратегічне та тактичне мислення [5, с. 120–122].

Комп'ютерні симуляції транспортно-економічних процесів дозволяють моделювати різні варіанти управлінських рішень, що надає можливість побачити студентами наслідки тих чи інших дій у реальному часі [8, с. 39–57]. Адже в процесі симуляційного моделювання транспортно-економічних процесів реалізується послідовна система дій, спрямована на формування в студентів комплексних управлінських компетентностей. Початковим етапом є визначення сценарію для симуляції, що передбачає опис ситуації, яка вимагає прийняття обґрунтованого управлінського рішення. Цей етап орієнтований на ознайомлення з умовами діяльності транспортного підприємства та зосереджує увагу на важливості вибору ефективного управлінського підходу. Відбувається побудова моделі транспортно-економічного процесу, яка реалізується через створення математичної моделі з урахуванням ключових економічних параметрів, що дозволяє навчити студентів використовувати інструменти моделювання для прийняття рішень.

На наступному етапі визначаються варіанти рішень, що моделюють альтернативні управлінські дії, спрямовані на оптимізацію процесів і дозволяють здійснити прогноз наслідків вибору того чи іншого варіанта. Після цього здійснюється аналіз наслідків рішень, що забезпечує оцінку ефективності кожного з варіантів та дозволяє виявити потенційні ризики й переваги. Оцінка економічних показників, яка є наступним кроком, дає змогу проаналізувати результативність запропонованих рішень на основі фінансових і виробничих критеріїв, а також перевірити коректність здійснених розрахунків. Після цього результати моделювання презентуються в усній або візуальній формі, що сприяє розвитку навичок професійної комунікації, обґрунтування рішень та дискусійного аналізу. Завершальним етапом є рефлексія та коригування, що дозволяє критично осмислити прийняті рішення, виявити помилки моделювання, скоригувати параметри та сформулювати практичні рекомендації для майбутніх управлінських дій. У сукупності ці етапи формують структурований підхід до застосування моделювання як ефективного засобу підготовки фахівців транспортної галузі.

Проєктна діяльність, особливо створення бізнес-схем для мікропідприємств, надає студентам можливість застосувати знання, вирішуючи проблеми, які виникають під час ведення бізнесу в галузі транспортних технологій [4, с. 437]. У процесі проєктної діяльності, орієнтованої на розробку бізнес-плану в сфері транспортних технологій, студенти послідовно проходять кілька етапів, кожен з яких має чітко визначену мету, зміст та засоби реалізації.

Використання доповненої та віртуальної реальності в навчанні є одним із найпрогресивніших напрямів [6, с. 305–310]. Моделювання мереж маршрутів або бюджетних сценаріїв за допомогою віртуальних технологій дозволяє студентам не тільки побачити візуальний аспект економічних процесів, але й взаємодіяти з ними в інтерактивній манері. Це створює можливість для практичного засвоєння складних концепцій, що стосуються економічного моделювання, без будь-яких витрат у реальному часі та ресурсів. Хоча це потребує великих технічних ресурсів і готовності викладача правильно інтегрувати такі технології в освітній процес.

Таким чином, поєднання традиційних та інноваційних технологій є найкращим для формування економічної культури у майбутніх працівників транспортних технологій, тому що кожен спосіб допомагає іншому та надає позитивний вплив, зосереджений на теоретичних і практичних навичках, які необхідні для успішного виконання роботи у галузі транспортних перевезень.

Висновки. Отже, в умовах цифровізації, трансформації ринку праці, підвищення вимог до професійної мобільності фахівців формування економічної культури майбутніх техніків у закладах професійної освіти є визначальним. Здійснений цілісний аналіз педагогічних підходів, методичного інструментарію та технологічних рішень призводить до потреби пов'язувати теоретичну економічну освіту з практичною діяльністю, інтегрованою в професійний контекст транспортної галузі. Такий універсальний підхід формування економічної культури допомагає не лише вивчати матеріал, але й розвивати основні навички майбутніх працівників транспортної галузі. Це дозволяє відзначити великий потенціал нової системи навчання для забезпечення високоякісного, практичного та винахідливого навчання майбутніх фахівців, які є конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Гуржій А. М., Жалдак М. І. та ін. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України: монографія. Київ: Компринт, 2019. 214 с.

2. Демченко Н. М., Мішук К. О., та Золотарьова Р. Л. Методи навчання у вищій школі. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії*. 2012. Вип. 12(1–2 (37–38). С. 232–234.

3. Захарчук О., Горошко О., Сахацька І., Костишин Л., Матущак М. Проактивна презентація та кейс-метод як компоненти професійно орієнтованої освіти у вищих навчальних закладах. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2024. № 2(34–02). С. 158–168.

4. Карабін О. Й. Проєктна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 1. С. 436–440.

5. Кирилюк А., Надвинична Т. Комплексна ділова гра як основа сучасних освітніх технологій. *Інновації в освіті: перспективи розвитку:* матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2021 року).Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 120–122.

6. Кривонос М. П., Мінгальова Ю. І.. Використання віртуальної реальності (VR) і доповненої (AR) реальності в сучасній освіті. *Modern approaches to problem solving in science and technology:* II International scientific and practical conference (November 15–17, 2023, Warsaw, Poland). Warsaw, 2023. С. 305–310.

7. Павловський С. М. Бабков А. В. Основи автоматизованого проєктування: лабораторні роботи в середовищі AutoCAD: навчальний посібник. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС. 2021. 598 с.

8. Пінчук О. П., Лупаренко Л. А. Дидактичний потенціал використання цифрового контенту з доповненою реальністю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 63. С. 39–57.

9. Приходько В. М., Приходько В. Н. Взаємовплив економічної культури та розвитку суспільства в умовах глобалізації [Електронний ресурс]. URL: https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c2248223–769a–4a53–9d14–21b48bac90c1/content

PREPARING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

UDC 378.147:911]:37.015.31-022.332
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.26

Nosachenko V.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Ecology, Geography and Teaching Methods Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

The article discusses the challenges and prospects of preparing future geography teachers for continuous professional development, which is extremely relevant in the current conditions of rapid socio-technological changes and reform of the educational system of Ukraine. The relevance of the topic is due to the need to adapt teacher education to the latest requirements that ensure the improvement of the quality of the educational process, the formation of professional mobility and competitiveness of graduates of pedagogical universities. The aim of the study is to identify effective strategies for shaping the readiness of future geography teachers for continuous professional development, the ability to adapt to change and introduce innovations into educational practice. The article highlights the role of continuing professional development as a key component of modern teacher training in the context of the transformation of the education system. The author analyses in detail the legal framework regulating the professional development of teachers: the Laws of Ukraine 'On Education', 'On Higher Education', 'On Professional Development of Employees', CMU Resolution No. 800, and the Concept of the New Ukrainian School.

The main directions of professional development are systematised: advanced training, development of professional competences, use of ICT and GIS, introduction of innovative educational technologies, support of individual educational trajectories. The importance of developing future teachers' readiness for self-study, critical thinking, communication, teamwork and the ability to act in conditions of uncertainty is emphasised. Particular attention is paid to the training of geography teachers as an example of the implementation of a systematic approach to professional development: integration of theory and practice, participation in pedagogical projects, scientific and practical conferences, seminars and internships. It is substantiated that an effective system of continuous professional development is a guarantee of the quality of education and the formation of highly qualified specialists capable of meeting modern challenges.

Key words: *continuing professional development, future geography teachers, theory and methods of professional education, Secondary education (Geography), system of training future geography teachers, legislation.*

У статті розглядаються виклики та перспективи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку, що є вкрай актуальним у сучасних умовах швидких соціально-технологічних змін і реформування освітньої системи України. Актуальність теми обумовлена необхідністю адаптації педагогічної освіти до новітніх вимог, які забезпечують підвищення якості освітнього процесу, формування професійної мобільності та конкурентоспроможності випускників педагогічних ЗВО. Метою дослідження є визначення ефективних стратегій формування готовності майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку, здатності адаптуватися до змін та впроваджувати інновації в освітню практику. У статті висвітлено роль безперервного професійного розвитку як ключового компонента сучасної педагогічної підготовки в умовах трансформації системи освіти. Детально проаналізовано нормативно-правове підґрунтя, що регулює професійне зростання педагогів: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Постанова КМУ № 800, Концепція «Нова українська школа» та інші нормативно-правові документи.

Систематизовано основні напрями реалізації професійного розвитку: підвищення кваліфікації, розвиток професійних компетентностей, використання інформаційно-комунікаційні технології та геоінформаційні системи, впровадження інноваційних освітніх технологій, підтримка індивідуальних освітніх траєкторій. Наголошено на важливості формування у майбутніх педагогів готовності до самонавчання, критичного мислення, комунікації, командної взаємодії та здатності діяти в умовах невизначеності. Особливу увагу приділено підготовці вчителів географії як прикладу реалізації системного підходу до професійного розвитку: інтеграції теорії та практики, участі в педагогічних проєктах, науково-практичних конференціях, семінарах і стажуваннях. Обґрунтовано, що ефективна система безперервного професійного розвитку є запорукою якості освіти та формування висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати сучасним викликам.

Ключові слова: *безперервний професійний розвиток, майбутні учителі географії, теорія і методика професійної освіти, Середня освіта (Географія), система підготовки майбутніх учителів географії, законодавство.*

The formulation of the problem in general terms and its connection with the home scientific or practical tasks. Preparing future geography teachers for continuous professional development is a complex and multifaceted process that requires a systematic approach and deep reflection. In modern conditions, when the higher education system of Ukraine is constantly changing under the influence of social, economic, and technological changes, it becomes obvious that traditional approaches to the professional training of future teachers can no longer meet the requirements of the labour market. Future teachers must be ready to continuously expand their knowledge and improve their competencies

throughout their professional careers, which is in line with the principle of lifelong learning. Today, more than three dozen higher education institutions in Ukraine train future geography teachers at the first (bachelor's) level of higher education, the vast majority of which do not sufficiently form the readiness of graduates for continuous professional development.

The system of preparing future geography teachers for continuing professional development is a multifaceted and dynamic process that requires not only a carefully planned structure but also adaptation to the constantly changing requirements of the educational environment. The system should be designed to ensure a consistent transition from the formation of basic theoretical knowledge and the development of practical skills to the formation of future geography teachers' readiness to adapt to work effectively in a rapidly changing environment. At the same time, this should involve a holistic integration of different stages of training, including theoretical, methodological and practical training of future geography teachers, formation and activation of competencies aimed at continuous lifelong development in higher education students.

Analysis of recent research and publications. One of the main tasks of the system of preparing future geography teachers for continuous professional development is to develop the ability of higher education students to adapt to new challenges, including the introduction of innovative technologies in the educational process, changes in regulations and educational standards, as well as social and economic realities that determine the functioning of modern education [4; 5; 13; 14]. It is important that future geography teachers not only possess fundamental theoretical knowledge of geography but also be ready to effectively use the latest innovative pedagogical teaching technologies, interactive methods of teaching geography, digital technologies, critical thinking, and other innovative strategies aimed at improving the effectiveness of teaching geography to students of general secondary education [1; 2; 15].

Formulation of the article's objectives. In this context, special attention should be paid to the scientific study of the training system, which will identify the key factors of effective training of future geography teachers. Such an approach will allow to take into account various aspects of the professional development of future teachers, as well as to develop effective teaching methods that will ensure not only the acquisition of the necessary knowledge but also the formation of the ability of higher education students majoring in Secondary Education (Geography) to continuous professional development. The scientific understanding and research of this training system will allow us to identify the strengths and weaknesses of existing educational models and, based on the results obtained, to improve the preparation of future geography teachers for continuous professional development throughout their careers.

Presentation of the main research material. Taking into account the rapid and dynamic development of higher education, the importance of continuous professional development of future geography teachers becomes obvious to ensure the quality of teaching in educational and professional programs of Secondary Education (Geography). Therefore, the system of preparing future geography teachers for continuing professional development should focus not only on knowledge and skills but also on the motivation for continuous learning, which will become the basis for effective professional activity of future geography teachers in a rapidly changing society. Therefore, the existence of an effective system of training future geography teachers for continuing professional development will identify key methodological aspects, principles and approaches, components and pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of such training, as well as develop recommendations for improving existing models and adapt educational and professional programs of the specialty Secondary Education (Geography) to the principles of lifelong learning [7; 8; 9].

Continuing professional development is an important component of the training of future geography teachers in Ukraine and is enshrined in several legal acts regulating the educational process. The system of continuous professional development covers all stages of teachers' professional activity, from initial training in higher education institutions to continuous professional development throughout their careers. The system is aimed at maintaining a high level of professional competence of teachers, ensuring their ability to respond effectively to changes in the educational environment and challenges arising from changing social and economic conditions and rapid technological development.

Ukraine's legislative framework for continuing professional development defines clear principles and mechanisms for the professional development of teachers aimed at maintaining the quality of education at all stages of education and employment. It includes a variety of legal acts, including the Law of Ukraine "On Education", the Law of Ukraine "On Higher Education", and the Law of Ukraine "On Professional Development of Employees". The regulations define the specifics of the state policy in the field of professional development of employees, requirements for the level of qualification of teachers, the mandatory systematic professional development, and establish organisational forms of continuous professional development.

The main goal of continuous professional development is to ensure continuous updating of knowledge and development of teachers' skills following the modern requirements of the educational process.

Teaching requires constant adaptation to the needs of students, new approaches to teaching and the application of innovations in the educational process. Therefore, an important component of the continuous professional development of teachers is the development of critical thinking, the ability to learn independently, self-development and self-improvement during their teaching career, as well as the use of the latest information and communication technologies to improve the educational process. In this context, the continuous professional development of geography teachers is a prerequisite for the effective performance of their professional duties.

Thanks to a systematic approach to CPD, including a clear organisation of learning, teachers have the opportunity to continuously improve their pedagogical and professional skills, which directly affects the quality of teaching and ensures compliance with the requirements of modern education. In summary, the system of continuous professional development in Ukraine is a powerful tool for creating qualified and competitive teachers who are ready to meet the challenges of the modern educational environment.

The Law of Ukraine "On Education" of 05.09.2017 No. 2145-VIII is one of the basic legal acts regulating the issue of continuous professional development of teachers. According to part 10 of Article 18 of the Law of Ukraine "On Education" "Continuing professional development is a continuous process of training and improvement of professional competencies of specialists after obtaining higher and/or postgraduate education, which allows a specialist to maintain or improve the standards of professional activity and lasts throughout the entire period of his/her professional activity" [11].

The law lays down the fundamental principles of the functioning of the Ukrainian educational system, including the mandatory in-service training of teachers. Article 59 of the law clearly states that teachers are obliged to continuously improve their qualifications, which is a prerequisite for maintaining their professional competence at the proper level [11]. Professional development of teachers is a continuous process and involves regular improvement of knowledge, skills and competencies. Also, according to the article, teachers have a wide range of ways to improve their qualifications, including studying under educational programs, internships, participation in training, webinars, seminars, workshops, etc., which allows each employee to choose the forms and methods of education that best suit their professional goals. At the same time, educational institutions are obliged to provide organisational support in the process of professional development and promote the professional development of their employees by providing the necessary conditions and access to resources. Teachers can undergo in-service training both in educational institutions that have the appropriate licences or accreditation and in other educational entities, including individuals and legal entities, which creates conditions for a more flexible and individual approach to training [11].

In addition, the Law of Ukraine "On Education" stipulates that the professional development of teaching staff should be systematic and regular. This provision helps to ensure their ability to adapt to new challenges, including the introduction of new educational standards and information, digital and interactive technologies. The law also allows teachers to choose different forms of in-service training that best meet their professional needs and the specifics of their work [11].

An important feature of this law is its integration with other legal acts regulating the professional development of teachers. The Law of Ukraine "On Education" serves as a basis for further regulations, such as the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 21 August 2019 No. 800 "On Approval of the Procedure for Professional Development of Teachers", which defines in detail the procedures and requirements for professional development.

Thus, the Law of Ukraine "On Education" is a key document that lays the foundation for the continuous professional development of teachers, creating the legal prerequisites for their continuous improvement and compliance with the modern requirements of the educational system.

The Law of Ukraine "On Higher Education" dated 01.07.2014 No. 1556-VII is the fundamental document that sets the requirements for the training of teaching staff in higher education institutions of Ukraine. According to this regulatory document, general principles and standards of higher education, including the training of future teachers, are defined in accordance with the current needs of society and the educational sphere [10].

The law emphasises the need to create conditions for the continuous professional development of students, which prepares them for further professional activities. This includes regular updating of educational programs, research activities, participation in international educational projects, and cooperation with employers to ensure that knowledge and skills are up-to-date. Based on the provisions of the Law and taking into account the quality assurance practices of higher education, we understand that educational programs should include components aimed at developing professional competencies such as critical thinking, research skills, the ability to adapt to change and the willingness to continuously learn throughout professional life [10].

At the same time, according to Article 58, academic, research and teaching staff are obliged to ensure that the disciplines of the relevant educational program are taught at a high scientific, theoretical and methodological level, and to improve their

professional level and pedagogical skills. In turn, higher education institutions are obliged to provide training based on modern scientific achievements and advanced educational technologies. This approach includes the introduction of innovative pedagogical methods, active use of information and communication technologies in the educational process, as well as the integration of interdisciplinary knowledge, which contributes to the formation of an integrated approach to training [10].

Higher education institutions must create conditions for the development of individual educational trajectories of higher education students. According to paragraph 11 of Part 1, Article 1, "Individual educational trajectory of a higher education student is a personal way of realising the personal potential of a higher education student based on the choice of educational programs, educational entities that implement them, forms and duration of education, and educational components by the student. In higher education, an individual educational trajectory includes, in particular, the sequence of obtaining educational qualifications, academic mobility, recognition of learning outcomes obtained through non-formal and informal education, etc. An individual educational trajectory is formed by a higher education student taking into account his or her abilities, interests, needs, motivation, capabilities and experience" [10]. This norm contributes not only to improving the quality of future teachers' training but also to developing their ability to learn independently and critically analyse the information received.

To ensure high-quality education and training of competitive professionals, the Law also obliges higher education institutions to continuously monitor and evaluate learning outcomes, including analysis of student and graduate achievements and employer feedback. In turn, this allows for the adjustment of educational programs and curricula in accordance with current labour market requirements and the promotion of continuous professional development of higher education students, including future teachers. We establish that the Law of Ukraine "On Higher Education" provides a comprehensive approach to the training of future teachers, combining the requirements for the quality of education with the need to constantly update knowledge and skills, which is the basis for their successful professional activity and continuous development.

The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 21 August 2019 No. 800 "On Approval of the Procedure for In-Service Training of Teachers" defines in detail the procedures and requirements for in-service training, determines the procedure for in-service training of teachers, regulating important aspects of this process that are essential to ensure a high level of professional training of teachers. In particular, the document states that teachers should undergo in-service training at least once every five years [3]. This interval ensures regular updating of knowledge and skills, which allows teachers to keep abreast of the latest educational technologies and teaching methods, as well as to respond to modern challenges that arise in the educational process.

The content, forms and scope of in-service training are determined by the educational institution, which makes it possible to adapt in-service training programs to the specifics of each individual teacher and take into account the peculiarities of the institution where they work [3]. For geography teachers, this may mean participating in specialised training on the latest pedagogical technologies in geography education, mastering innovative teaching methods, developing skills in working with geographic information systems and improving cartographic competence, participating in international educational projects in geography or ecology aimed at expanding knowledge about global physical, geographical, economic, social, and environmental processes.

Additionally, the resolution stipulates that in-service training can be carried out through various forms of in-service training, or a combination of them: training under an in-service training program, including participation in seminars, workshops, trainings, webinars, master classes, etc. The provision is important because it allows teachers to choose the most convenient and effective in-service training format for them that meets their professional needs and interests [3].

Thus, the resolution creates a legal basis for ensuring the continuous professional development of teachers, including geography teachers, which is an important component of their professional growth and adaptation to the modern requirements of the educational environment.

The New Ukrainian School Concept, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 14 December 2016, No. 988-r (On Approval of the Concept of Implementation of the State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" for the Period up to 2029), is a fundamental document that defines the strategic directions of development of Ukrainian education, including in the context of training and professional development of teaching staff. One of the key elements of this concept is the emphasis on the continuous professional development of teachers, which reflects new approaches to teacher education and is aimed at ensuring their readiness to work in the context of modern educational reform [12].

The purpose of the NUS Concept is to ensure a fundamental and systemic reform of general secondary education in the following areas: introduction of a new principle of partnership pedagogy based on cooperation between students, teachers and parents; increasing teacher motivation by raising their salaries, providing academic freedom and encouraging

professional growth; introduction of the principle of child-centredness (focus on the needs of the student); improving the process of education; creating a modern educational environment that will provide the necessary conditions for We see the realisation of the Concept's goal, among other things, through the readiness of future teachers for continuous professional development [12].

The Concept also defines the need to provide incentives for teachers to grow personally and professionally and to provide them with academic freedom, as well as financial incentives, in particular by raising the levels in the Unified Tariff Scale [12]. Future teachers should not only be well-trained in their subject areas but also have modern pedagogical technologies and innovative methods that will allow them to teach effectively and adapt to changes in educational programs and teaching methods. In addition, the New Ukrainian School concept emphasises that teachers should be prepared for continuous professional development throughout their lives. The process of continuing professional development should be continuous and integrated into daily pedagogical practice, and continuous professional development will allow teachers to respond in a timely manner to the challenges of modern education, including changes in educational standards, integration of new educational technologies and approaches to teaching, and the needs of different categories of students.

The document also focuses on the fact that "reforming the pedagogy of general secondary education involves a transition to a pedagogy of partnership between student, teacher and parents, which requires thorough training of teachers in new teaching methods and technologies, including information and communication technologies" [12].

The concept is the transition to a competency-based approach to teaching. The training of future teachers should be aimed not only at acquiring knowledge but also at developing practical skills and competencies necessary for professional activity in a constantly changing environment. The competency-based approach includes the development of critical thinking, teamwork skills, creativity and the ability to apply the acquired knowledge in practice [6].

In addition, the concept emphasises the importance of continuous professional development of teachers throughout their careers. It provides for the creation of conditions for continuous professional development, which should be carried out not only in the form of traditional courses and seminars but also through participation in professional communities, international projects, and academic mobility programs. In-service training should be flexible and individualised, allowing future teachers to choose the forms of training that best suit their professional needs and interests [6].

The concept places special emphasis on the need to involve practitioners in the teacher training process, as well as close cooperation between higher and secondary education institutions, which will help to ensure that teacher training meets the real needs of the educational system, and future teachers will be able to apply theoretical knowledge in the real conditions of the educational process. Based on this, MES Order No. 776 "On Approval of the Concept of Teacher Education Development" is aimed at improving the system of teacher education, which will be able to prepare highly qualified, competent and motivated teachers ready for continuous professional development and effective work in a modern school.

The current legal framework provides a legal basis for ensuring effective in-service professional development of teachers, including geography teachers. They guarantee support for teachers, access to the necessary resources and opportunities for continuous improvement of their professional competencies in line with modern educational requirements.

Thus, Ukraine's legislative framework for the continuing professional development of teachers is comprehensive and multifaceted, covering various aspects of the training of future geography teachers. The laws of Ukraine and other regulations provide conditions for continuous improvement of teachers' professional competence, which is a guarantee of quality education and successful professional activity in the context of dynamic changes in society and education.

The development of higher education in Ukraine in the context of training future geography teachers for continuous professional development is an important stage in the modernization of the education system, aimed at ensuring high quality of the educational process and training qualified specialists capable of adaptation and effective activity in conditions of rapid change. The features of this development can be considered through a number of main aspects that affect the formation of teachers' readiness for continuous improvement.

First of all, it is important to increase the importance of continuous professional development in teacher training. In the traditional system of higher education, the emphasis was on initial professional training, while now more attention is paid to the development of practical skills and the formation of professional autonomy of teachers, which includes the development of the ability to independent learning, critical thinking skills and the use of innovative pedagogical technologies in teaching.

It is also worth noting that in the context of constant changes in the field of education, associated with technological innovations, new approaches to learning and socio-economic transformations, the system of training future teachers must be flexible. It must include elements of constant updating of

knowledge and skills, allowing teachers to adapt to new requirements. The integration of modern information and communication technologies into the educational process, the development of distance learning and new methods of interaction with students require constant reflection and professional growth of the teacher.

A feature of the development of higher education is also the emphasis on pedagogical autonomy and self-development of future teachers. The educational system should contribute to the formation of future teachers of geography with the ability to self-education and professional self-improvement through participation in professional associations, scientific communities, forums, seminars, and training. The development of self-analysis and reflection skills is one of the important components of teacher training, which allows maintaining a high level of qualification throughout their careers.

An important aspect of the development of professional training of future geography teachers is close interaction between higher education institutions, specialized scientific institutes (Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine), scientific and methodological centres, as well as directly general secondary education institutions and other institutions that provide real practice for future geography teachers. Therefore, the partnership between higher education institutions, general secondary education, and practical educational institutions should be focused on improving training programs and creating conditions for the implementation of continuous professional development of teachers.

In conclusion, the modern context of professional training of future geography teachers requires the system of training future teachers for continuous professional development to have a comprehensive approach that ensures not only the formation of basic professional knowledge and skills but also the active involvement of teachers in the process of continuous learning, self-development and self-improvement. This will allow preparing teachers who are able to work effectively in conditions of rapid change, apply the latest pedagogical technologies in teaching geography, and meet the requirements of the modern educational process.

Methodological principles of training future geography teachers for continuous professional development are one of the key areas of modern pedagogical science. Today's challenges of globalization, digitalization and rapid socio-economic changes require educators not only a high level of professional knowledge but also the ability to constantly improve professionally throughout their lives. In this context, the issues of training future teachers for continuous professional development are becoming particularly relevant.

The concept of a "pedagogical system" plays a central role in understanding the processes that ensure high-quality training of pedagogical personnel. According to research by domestic and foreign scientists, the pedagogical system includes a set of interrelated components, among which the educational process, pedagogical conditions, and scientific and methodological support occupy a key place. The pedagogical system is aimed at forming the readiness of future geography teachers for the continuous professional development. The system of training future geography teachers is an integrative structure that combines educational, scientific, and research and educational components. An important aspect of this system is its focus on the development of the personality of a teacher capable of innovative activity and continuous professional development.

In turn, the system of continuing education should provide the possibility of continuous professional development throughout life. This approach is based on the principles of continuity, continuity and innovation, which will allow adapting the educational process to changes in professional activity. An important aspect is providing opportunities for independent acquisition of new knowledge and competencies that meet the requirements of modern society.

Thus, the system of training future geography teachers as an object of scientific research includes a wide range of methodological approaches that ensure the formation of readiness for continuous professional development. The importance of this issue is emphasized by both modern scientists and legislative documents that establish the main directions of the development of higher education in Ukraine.

For effective training of future geography teachers for continuous professional development, it is necessary to develop a system that takes into account the following aspects: theoretical and methodological component, which includes methodological approaches, psychological and didactic theories that help determine learning and self-development strategies; diagnostic component (monitoring the formation of readiness of future geography teachers for continuous professional development allows identifying the needs and progress of participants in the educational process); content and didactic component, which includes the principles of structuring the content of general pedagogical training, which contribute to the formation of competencies of future geography teachers; methodological component (modelling of a complex of professional and pedagogical tasks aimed at forming the readiness of future geography teachers for the continuous professional development) and technological component (development of an author's technology for ensuring the readiness of future geography teachers for the continuous professional

development). This system will help to ensure a high level of training for future geography teachers, which meets the modern requirements of the educational environment and will contribute to their professional growth and success in educational activities.

The system of training future geography teachers for continuous professional development is that the modern educational context requires teachers to constantly improve themselves and adapt to changes. In particular, in geographical education, this is especially important, since geography is a discipline that constantly interacts with changes in the natural, social, economic, and technological spheres.

In the modern educational context, the system of training future geography teachers faces a number of challenges arising from rapid changes in society and requirements for education professionals. In particular, the integration of new pedagogical approaches, adaptation to digital technologies, and the growing demand for the development of critical thinking, and self-development pose new challenges to the teacher education system that requires rapid and effective adaptation.

The challenges faced by teachers make it necessary to review approaches to training future geography teachers since traditional teaching models are not always able to meet the needs of the time. One of the main challenges is the rapid transformation of the educational environment, which requires the constant integration of new knowledge and technologies into pedagogical activity. Teachers must be ready to work with new educational platforms, effectively use distance learning platforms, apply modern teaching methods and technologies, and constantly update and improve professional competencies.

Another important challenge is the need to develop teachers' readiness for continuous professional development. In particular, it is important to form in future geography teachers the skills of independent work, the ability to self-education and self-analysis of their pedagogical activities, which is the basis for effective professional development in changing conditions.

It is advisable to consider the key factors that influence the preparation of future geography teachers for continuous professional development, as well as to suggest ways to overcome existing challenges that will help improve the system of their training in the conditions of modern educational realities.

In the context of modern challenges, it is important to find out what factors determine the effectiveness of the system of training future geography teachers for continuous professional development. One of such a factor is the rapid integration of the latest technologies into the educational process. Teachers must be able not only to use modern digital tools for teaching geography but also to constantly adapt to new platforms and methodologies that are emerging. The introduction of information and communication technologies into pedagogical practice is no longer only a key task that allows students to study in an environment convenient for them, but also a necessity and an important component of continuous professional development.

Another important factor is the need to form critical thinking in future geography teachers. In the context of globalization, a constantly changing information space and the dynamics of social processes, a future teacher must have the ability not only to receive information but also to critically analyse it, evaluate its reliability and apply it to solve educational problems. At the same time, this process requires the introduction of new methodological approaches, in particular, interactive forms of learning, which allow future geography teachers to actively participate in the educational process and develop their own professional skills. No less important is the factor related to the organizational and methodological aspects of the geography teacher training system. In conditions where teaching staff must continuously update their knowledge and skills, it is important to create conditions for their professional growth by organizing additional forms of learning, such as master classes, training, online courses, etc. It is also necessary to improve the process of internship and practice of students, ensuring their integration into the real pedagogical process, where they will be able to apply theoretical knowledge in practice and receive feedback from experienced mentors.

Another significant problem is the need to create conditions for constant motivation for professional development among future geography teachers. This can be achieved by stimulating interest in innovations in the field of geographical education and science, encouraging participation in professional forums, and conferences, as well as by providing the opportunity to participate in research projects that allow future geography teachers to feel the significance and prospects of their profession.

In general, for the successful preparation of future geography teachers for continuous professional development, it is necessary to take into account not only the internal aspects of the educational process but also external challenges associated with the development of education and pedagogical science as a whole. Further will examine in more detail how teacher education can be adapted to these challenges by creating effective strategies and methodologies for developing a competent and flexible teacher, ready for constant self-improvement and continuous professional development.

Universities play a key role in preparing future geography teachers for continuous professional development. Universities perform fundamental functions in this process: providing quality education, developing professional competencies, creating

an educational environment to support continuous professional development, developing creativity and innovative thinking, developing independence and self-education, providing support at different stages of their careers, and engaging in research and development.

The first mission of universities is to provide quality education that will allow future teachers to obtain the necessary knowledge, skills and competencies to work in a modern educational environment. Universities should form professional competencies in students that will allow them to work effectively as geography teachers and ensure their further professional development. Universities should support the continuous professional development of future geography teachers. Such support is seen through the expansion of the individual educational trajectory of higher education students majoring in Secondary Education (Geography), expanding the base of elective educational components, providing access to courses, seminars, conferences and other events that will help future geography teachers develop and improve their professional activities. Higher education institutions should develop creativity and innovative thinking in higher education students, which will allow them to develop new teaching methods and use new technologies in practice. Universities should also develop in higher education students the ability to self-study and develop, which will allow them to continue their professional development after graduation. Such abilities are developed by forming self-education skills and providing opportunities to work with new technologies and teaching methods. Universities should provide support to future geography teachers at different stages of professional training, as well as support to teachers in the process of professional activity. Such support can be achieved through consultation, participation in joint educational, methodological or scientific activities, preparation for interviews and development of professional skills. Finally, universities can involve future geography teachers in research and development, which will contribute to the development of their professional competencies and help them become more qualified teachers.

Conclusions. Therefore, the role of universities in preparing future geography teachers for continuous professional development is to provide quality education, form professional competencies, support continuous professional development, develop creativity and innovative thinking, develop independence and self-education, provide support at different stages of their careers and involve them in research and development.

In conclusion, ensuring the continuous professional development of future geography teachers requires a comprehensive and multifaceted approach. It is essential to foster sustained motivation for professional growth by promoting interest in innovations, encouraging participation in academic forums, and involving students in meaningful research projects. Universities play a central role in this process by providing high-quality education, cultivating professional competencies, and supporting individual educational trajectories. Through the development of creativity, self-education skills, and innovative thinking, higher education institutions prepare future teachers not only to meet current educational demands but also to adapt to future challenges. By offering consistent support throughout both academic and professional stages, and engaging students in research and development, universities significantly contribute to shaping competent, flexible, and self-motivated geography teachers committed to lifelong learning.

REFERENCES:

1. Герасименко О. В., Носаченко В. М., Ковальська К. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. *Суспільство та національні інтереси: Серія Педагогіка.* Вип. 2 (10). 2025. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-2(10)-99-112.

2. Данильченко О. Корнус О., Корнус А., Сюткін С., Нешатаєв Б. Практична підготовка географів: стан і проблеми. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії.* 2018. Вип. 27. С. 28–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbgo_2018_27_6.

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text.

4. Донцов А. В. Підготовка майбутнього вчителя до неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць : [у 2-х ч.]. Київ, 2001. Ч. 2. С. 145–148.

5. 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.

6. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.

7. Nosachenko, V. M. (2023). Methodological aspects of training future geography teachers for continuous professional development. Scientia et Societus, 2, 110–119. https://doi.org/10.31470/2786-6327/2023/2/110-118.

8. Носаченко В. М. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Вип. 15. 2022. С. 188–206. https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-188-206.

9. Носаченко, В. М. (2024). Удосконалення освітніх програм спеціальності Середня освіта (Географія) як чинник безперервного професійного розвитку майбутніх учителів географії. *Педа-*

гогічна Академія: наукові записки, (10). https://doi.org/10.5281/zenodo.13852287.

10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

12. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

13. Рожі І. Г., Єрмаков В. В., Носаченко В. М. Інформаційне суспільство як осередок підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. Вип. 2(48). 2025. С. 891–902. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-891-902.

14. Професійна підготовка майбутніх педагогів: теоретико-прикладний аспекти : монографія / Боровець О. В., Бричок С. Б., Гудовсек О. А., Міщеня О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М., Яковишина Т. В.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2021. 260 с.

15. Щур Н., Олендр Т., Степанюк А. Підготовка вчителя природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти в США : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 266 с.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF SOCIAL SUPPORT FOR CLIENTS IN TOURISM

УДК 37.013.42.091.3:159.95]:355.09 (470+477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.27

Вегера А.І.,
аспірант кафедри соціальної педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Статтю присвячено вивченню й узагальненню зарубіжного досвіду соціального супроводу клієнтів у сфері туризму.
Встановлено, що поняття соціального супроводу клієнтів у сфері туризму охоплює широкий спектр послуг та заходів, спрямованих на забезпечення максимального комфорту, безпеки та задоволення потреб туристів протягом усього періоду їхнього перебування в туристичній дестинації. Соціальний супровід клієнтів включає інформаційну підтримку, консультативні послуги, допомогу в екстрених ситуаціях, психологічну підтримку, культурну адаптацію та забезпечення доступності послуг для різних категорій споживачів.
Продемонстровано, що зарубіжний досвід соціального супроводу клієнтів у сфері туризму містить велику різноманітність підходів та моделей, що відображають культурні, економічні та технологічні особливості різних регіонів світу. Проведено аналіз трьох провідних світових моделейорганізації соціального супроводу клієнтів у сфері туризму: європейську модель інтегрованого сервісу, азіатську модель високотехнологічного обслуговування та американську модель комерційно-орієнтованого підходу.
Визначено ключові тенденції сучасного розвитку соціального супроводу клієнтів у сфері туризму: активна цифровізація послуг при збереженні людського фактора у клієнтському сервісі, персоналізація обслуговування на основі аналізу поведінки туристів та використання технологій штучного інтелекту, соціальна інклюзивність та доступність послуг для всіх категорій споживачів, професійний розвиток кадрів та безперервне навчання персоналу, упровадження механізмів забезпечення якості та постійного вдосконалення послуг.
Зроблено висновок про те, що зарубіжний досвід соціального супроводу клієнтів у сфері туризму є підґрунтям розвитку вітчизняної сфери туризму як невід'ємної частини світового туристичного простору.
Ключові слова: *соціальний супровід, світові моделі соціального супроводу, клієнти, туризм, зарубіжний досвід, туристичні послуги, цифровізація, інклюзивність, якість обслуговування.*

The article is devoted to the study and generalization of foreign experience of social support of clients in the field of tourism.
It is established that the concept of social support of clients in the field of tourism covers a wide range of services and activities aimedat ensuring maximum comfort, safety and satisfaction of the needs of tourists throughout the entire period of their stay in a tourist destination. Social support of clients includes information support, advisory services, assistance in emergency situations, psychological support, cultural adaptation and ensuring the availability of services for different categories of consumers.
It is demonstrated that foreign experience of social support of clients in the field of tourism contains a wide variety of approaches and models that reflect the cultural, economic and technological features of different regions of the world. An analysis of three leading world models of organization of social support of clients in the field of tourism is carried out: the European model of integrated service, the Asian model of high-tech service and the American model of a commercially oriented approach.
Key trends in the modern development of social support for clients in the tourism sector have been identified: active digitalization of services while maintaining the human factor in customer service, personalization of service based on the analysis of tourist behavior and the use of artificial intelligence technologies, social inclusion and accessibility of services for all categories of consumers, professional development of personnel and continuous training of personnel, implementation of mechanisms for ensuring quality and continuous improvement of services.
It is concluded that foreign experience in social support for clients in the tourism sector is the basis for the development of the domestic tourism sector as an integral part of the global tourism space.
Key words: *social support, tourism, customer service, international experience, tourism services, digitalization, inclusivity, service quality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний туристичний ринок характеризується високим рівнем конкуренції та зростаючими вимогами споживачів до якості обслуговування. В умовах глобалізації та швидкого розвитку інформаційних технологій особливого значення набуває соціальний супровід клієнтів, який забезпечує не лише задоволення базових потреб туристів, але й створення комфортного психологічного середовища під час подорожі.

Поняття соціального супроводу у туризмі охоплює широкий спектр послуг та заходів, спрямованих на забезпечення максимального комфорту, безпеки та задоволення потреб туристів протягом усього періоду їхнього перебування в туристичній дестинації. Це включає інформаційну підтримку, консультативні послуги, допомогу в екстрених ситуаціях, психологічну підтримку, культурну адаптацію та забезпечення доступності послуг для різних категорій споживачів.

Зарубіжний досвід демонструє різноманітні підходи до організації соціального супроводу, що варіюються від традиційних форм персонального обслуговування до інноваційних цифрових платформ підтримки клієнтів. Кожна країна або регіон розробляє власні моделі, що відображають культурні, економічні та технологічні особливості, рівень розвитку туристичної інфраструктури та специфіку туристичного попиту.

Актуальність дослідження зарубіжного досвіду соціального супроводу обумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності українського туристичного продукту на міжнародному ринку. Україна, маючи значний туристичний потенціал, потребує впровадження сучасних підходів до організації клієнтського сервісу, що відповідають міжнародним стандартам та очікуванням сучасних туристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціального супроводу клієнтів у сфері туризму активно досліджується міжнародною науковою спільнотою. Значний внесок у розвиток теоретичних основ цифрового туризму зробили D. Buhalis та Y. Sinarta [1], які дослідили механізми створення цінності у реальному часі та персоналізації туристичних послуг. Їхні роботи демонструють важливість інтеграції технологічних рішень із соціальним супроводом для підвищення якості туристичного досвіду.

Фундаментальні дослідження у сфері розумного туризму проведені U. Gretzel та ін. [2], які визначили основні принципи та технологічні засади Smart Tourism. Їхній аналіз показує, що ефективний соціальний супровід неможливий без використання сучасних інформаційних технологій та аналізу даних.

Практичні аспекти впровадження інноваційних технологій у туристичний сервіс досліджені B. Neuhofer, D. Buhalis та A. Ladkin [3], які проаналізували кейси використання розумних технологій для персоналізації туристичного досвіду в готельній індустрії. Їхні дослідження підтверджують ефективність технологічного підходу до соціального супроводу.

Питання конкурентоспроможності розумних туристичних дестинацій розглянуті у роботах C. Koo та співавторів [4], які розробили концептуальну модель оцінки ефективності технологічних рішень у туризмі та визначили ключові фактори успішності цифрової трансформації туристичної галузі.

Сучасні тенденції розвитку туристичних технологій проаналізовані M. Sigala [5], яка досліджує перехід від мультидисциплінарного до антидисциплінарного підходу в застосуванні нових технологій у туризмі та вплив цифровізації на трансформацію туристичного досвіду.

Стратегічні підходи до розвитку цифрового туризму на державному рівні представлені у документах Європейської Комісії [6], що визначають пріоритети цифрової трансформації туристичної галузі ЄС. Практичні аспекти впровадження національних програм соціального супроводу розглянуті у матеріалах Японського агентства туризму [7] та Ради з туризму Сінгапуру [8].

Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, відсутній комплексний порівняльний аналіз зарубіжного досвіду організації соціального супроводу клієнтів у туризмі з точки зору можливостей його адаптації для українського ринку. Також потребують додаткового вивчення питання оптимального балансування технологічних рішень та людського фактору в наданні соціального супроводу, особливо в контексті різних культурних середовищ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатній арсенал досліджень, присвячених проблемі соціального супроводу клієнтів у сфері туризму, малодослідженими на сьогодні залишаються питання надання комплексних послуг з урахуванням сучасних тенденцій розвитку туристичної сфери в міжнародному просторі. Саме тому актуалізується питання вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду соціального супроводу клієнтів у сфері туризму для імплементації його у вітчизняну сферу туризму.

Мета статті: узагальнення зарубіжного досвіду соціального супроводу клієнтів у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми соціального супроводу клієнтів у сфері туризму показав, що соціальний супровід у туризмі як наукова категорія формується на перетині кількох дисциплін: соціології, психології, менеджменту, маркетингу та туризмознавства [1; 3]. Теоретичне підґрунтя концепції соціального супроводу базується на теорії сервісу, концепції клієнтоцентризму та принципах соціальної роботи.

Основними принципами соціального супроводу у туризмі є: індивідуальний підхід до кожного клієнта, комплексність наданих послуг, безперервність супроводу протягом усього туристичного циклу, доступність та інклюзивність, професійність персоналу, використання сучасних технологій та постійне підвищення якості обслуговування [2; 4].

Структура соціального супроводу включає кілька основних компонентів: інформаційний супровід (надання актуальної та достовірної інформації про туристичну дестинацію, послуги, заходи), організаційний супровід (координація діяльності різних служб та постачальників послуг), психологічний супровід (емоційна підтримка, вирішення конфліктних ситуацій), технічний супровід (забезпечення функціонування технічних засобів та систем), медичний супровід (забезпечення медичної допомоги та консультацій) та культурний

супровід (ознайомлення з місцевими традиціями, звичаями, допомога в культурній адаптації) [3; 5].

Ефективність соціального супроводу визначається рядом показників: рівень задоволеності клієнтів, швидкість реагування на запити, якість наданих послуг, рівень повторних звернень, кількість скарг та їх оперативне вирішення, а також економічні показники, такі як зростання доходів від туристичної діяльності та збільшення кількості повторних відвідувань.

Ураховуючи теоретичні засади порушеної проблеми, узагальнимо і проаналізуємо досвід соціального супроводу клієнтів у сфері туризму через призму найбільш ефективних світових моделей: європейської, азіатської та американської.

Європейська модель інтегрованого соціального супроводу

Країни Європейського Союзу розвинули найбільш комплексний підхід до соціального супроводу туристів, що базується на принципах доступності, інклюзивності та сталого розвитку [6]. Європейська модель характеризується високим рівнем стандартизації послуг, інтеграцією різних видів сервісу та активним використанням цифрових технологій [2; 6].

Німеччина є піонером у сфері організації соціального супроводу туристів [6]. У країні функціонує розгалужена мережа туристичних інформаційних центрів, що надають цілодобову підтримку відвідувачам. Німецькі туристичні центри відрізняються високим рівнем професійної підготовки персоналу, який володіє кількома іноземними мовами та має спеціальну підготовку з психології спілкування. Особливістю німецької моделі є тісна співпраця між державними установами, приватними компаніями та громадськими організаціями у забезпеченні соціального супроводу.

Німецький досвід демонструє ефективність регіональної координації туристичних послуг. Кожен федеральний округ має власну туристичну раду, що координує діяльність місцевих туристичних організацій та забезпечує єдині стандарти обслуговування [6]. Система включає спеціальні програми для різних категорій туристів: сімей з дітьми, людей похилого віку, осіб з інвалідністю та молодіжних груп.

Австрія розробила унікальну систему «Гостьових карт» (Guest Cards), яка інтегрує різні види послуг та забезпечує комплексний підхід до обслуговування туристів [6]. Ця система дозволяє туристам отримувати знижки на транспорт, входи до музеїв, участь у культурних заходах, а також надає доступ до спеціальних послуг підтримки. Австрійський досвід демонструє ефективність інтеграції технологічних рішень з традиційними формами гостинності.

Австрійські гірськолижні курорти впровадили систему «Alpine Hospitality», що включає спеціальну підготовку персоналу для роботи в гірських умовах, системи безпеки та екстреного реагування, а також культурно-розважальні програми для туристів. Особливу увагу приділено навчанню персоналу навичкам першої допомоги та роботі в екстремальних погодних умовах.

Франція створила мережу «Офісів туризму» (Offices de Tourisme), які поєднують інформаційні, консультативні та соціальні функції. [6]. Ці установи забезпечують не лише надання довідкової інформації, але й психологічну підтримку туристів у складних ситуаціях, допомогу в адаптації до місцевих умов та координацію дій різних служб у випадку виникнення проблем. Французька модель характеризується високим рівнем персоналізації послуг та увагою до культурних особливостей різних груп туристів.

Французькі регіони розробили спеціальні програми «Art de Vivre Français», що знайомлять туристів з місцевими традиціями, кухнею, ремеслами та способом життя. Ці програми включають майстер-класи, дегустації, культурні заходи та спілкування з місцевими жителями, що створює унікальний досвід та сприяє глибшому розумінню французької культури.

Нідерланди впровадили систему «Смарт-туризму», що базується на використанні великих даних та штучного інтелекту для прогнозування потреб туристів та превентивного вирішення можливих проблем. [6]. Голландська модель демонструє ефективність поєднання високих технологій з людським фактором у наданні соціального супроводу.

Нідерландські міста активно використовують технології «розумного міста» для покращення туристичного досвіду. Амстердам запровадив систему динамічного управління туристичними потоками, що дозволяє рівномірно розподіляти відвідувачів по місту та уникати переповненості популярних локацій. Система включає мобільні додатки з рекомендаціями альтернативних маршрутів та менш відомих, але цікавих місць.

Скандинавські країни (Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія) розробили спільні стандарти соціального супроводу, що базуються на принципах універсального дизайну та забезпечення рівних можливостей для всіх категорій туристів. Особливістю скандинавської моделі є висока увага до екологічних аспектів туризму та інтеграція принципів сталого розвитку у систему соціального супроводу.

Швеція впровадила програму «Allemansrätten» (право кожного), що дозволяє туристам вільно пересуватися природою при дотриманні певних правил [6]. Програма включає освітні компоненти про відповідальне ставлення до природи та спеціальні послуги гідів-екологів. Норвегія розвинула систему «fjord-friendly tourism», що забезпечує мінімальний вплив туризму на унікальні природні ландшафти фіордів.

Азіатська модель високотехнологічного сервісу

Азіатські країни, зокрема Японія, Південна Корея та Сінгапур, демонструють найбільш інноваційні підходи до соціального супроводу через використання штучного інтелекту, робототехніки та мобільних технологій [2; 7; 8]. Азіатська модель характеризується високим рівнем автоматизації процесів, персоналізацією послуг та використанням великих даних для аналізу поведінки туристів [4; 8].

Японія розробила унікальну систему «Omotenashi» (おもてなし), що поєднує традиційні цінності японської гостинності з сучасними технологічними рішеннями [7].

Основою цієї системи є принцип «передбачення потреб гостя» – здатність надавати послуги ще до того, як клієнт про них попросить. Японські готелі та туристичні комплекси активно використовують роботів для надання інформаційних послуг, автоматизовані системи перекладу, мобільні додатки з функціями доповненої реальності та системи розпізнавання емоцій для оцінки рівня задоволеності клієнтів [3; 7].

Особливістю японської моделі є інтеграція культурних традицій у сучасні технологічні рішення [7]. Наприклад, роботи-консьєржі запрограмовані на виконання традиційних японських ритуалів привітання, а мобільні додатки включають інформацію про етикет та культурні особливості, що допомагає іноземним туристам краще інтегруватися в японське культурне середовище.

Японський готель Henn-na Hotel у Нагасакі став першим у світі готелем, де більшість функцій виконують роботи. Роботи-динозаври працюють на ресепшені, роботи-носильники доставляють багаж до номерів, а роботи-консьєржі надають інформацію про місцеві визначні пам'ятки. При цьому людський персонал залишається доступним для вирішення складних питань та надання емоційної підтримки.

Токійський аеропорт Ханеда впровадив систему «Smart Airport», що включає роботів-гідів, автоматичні системи перекладу, інтерактивні карти з доповненою реальністю та мобільні додатки для навігації. Система здатна розпізнавати емоційний стан пасажирів та пропонувати відповідну допомогу або розваги.

Південна Корея впровадила систему «K-Tourism», що базується на використанні штучного інтелекту та великих даних для створення персоналізованих туристичних маршрутів та рекомендацій. Корейська модель характеризується активним використанням соціальних мереж та мобільних технологій для взаємодії з туристами. Особливо розвинені системи онлайн-підтримки, що забезпечують цілодобовий доступ до консультацій та допомоги.

Корейський підхід до соціального супроводу включає також активне використання технологій віртуальної та доповненої реальності для створення інтерактивних туристичних продуктів. Туристи можуть використовувати спеціальні додатки для отримання додаткової інформації про історичні пам'ятки, участі у віртуальних екскурсіях або навіть спілкування з віртуальними гідами.

Сеул запровадив програму «Digital Media City Tour», що використовує технології віртуальної реальності для відтворення історичних подій та демонстрації розвитку міста. Туристи можуть «побачити» Сеул у різні історичні періоди та взяти участь у віртуальних подіях. Програма також включає інтерактивні ігри та квести, що роблять екскурсії більш захоплюючими.

Корейські готелі впроваджують системи «розумних номерів», де всі параметри (освітлення, температура, музика) автоматично налаштовуються відповідно до переваг гостя. Системи штучного інтелекту аналізують поведінку гостей та пропонують персоналізовані рекомендації щодо ресторанів, розваг та екскурсій.

Сінгапур впровадив систему «Smart Tourism», що включає персоналізовані рекомендації, автоматизовану підтримку клієнтів та превентивне вирішення потенційних проблем через аналіз великих даних [8]. Сінгапурська модель демонструє ефективність інтеграції різних технологічних платформ у єдину систему соціального супроводу [2; 4; 8].

Особливістю сінгапурського підходу є використання технологій інтернету речей (IoT) для моніторингу комфорту туристів у реальному часі [8]. Датчики у готелях, транспорті та туристичних об'єктах збирають дані про температуру, вологість, рівень шуму та інші параметри, що дозволяє автоматично регулювати умови для забезпечення максимального комфорту відвідувачів.

Сінгапурський аеропорт Чангі вважається еталоном «розумного аеропорту». Він використовує біометричні технології для прискорення проходження контролю, роботів для прибирання та інформаційного обслуговування, а також штучний інтелект для оптимізації пасажиропотоків. Аеропорт також пропонує унікальні розваги, включаючи найвищий у світі крихітний водоспад та ботанічні сади.

Китай розробив систему соціального супроводу, що базується на використанні супер-додатків (WeChat, Alipay), які інтегрують різні види послуг від бронювання готелів до замовлення їжі та оплати транспорту. Китайська модель характеризується високим рівнем цифровізації та використанням мобільних платежів для спрощення процесу отримання туристичних послуг.

Китайські міста активно впроваджують системи розпізнавання обличчів для персоналізації туристичного досвіду. У деяких готелях гості можуть

заселятися та оплачувати послуги за допомогою розпізнавання обличчя, а туристичні об'єкти пропонують персоналізовані аудіогіди на основі профілю відвідувача.

Американська модель комерційно-орієнтованого сервісу

Сполучені Штати Америки розвинули модель соціального супроводу, що базується на принципах ринкової конкуренції та клієнтоцентризму [1; 3]. Американська модель характеризується високим рівнем персоналізації послуг, активним використанням CRM-систем для відстеження історії взаємодії з клієнтами та фокусом на створенні додаткової вартості для споживачів.

Особливістю американського підходу є розвиток системи консьєрж-сервісів, що надають комплексні послуги з організації дозвілля, бронювання, трансферів та вирішення різноманітних побутових питань.[3]. Американські готельні мережі, такі як Ritz-Carlton, Four Seasons, Marriott, розробили власні стандарти соціального супроводу, що стали еталоном для інших країн.

Готельна мережа Ritz-Carlton відома своїм підходом «Ladies and Gentlemen Serving Ladies and Gentlemen», що підкреслює важливість поваги та індивідуального підходу до кожного гостя. Персонал готелю має повноваження витрачати до 2000 доларів на задоволення будь-якого розумного прохання гостя без додаткових погоджень. Цей підхід створює культуру проактивного сервісу та відповідальності.

Мережа Four Seasons розробила систему «Preference Tracking», що дозволяє відстежувати та запам'ятовувати переваги гостей у всіх готелях мережі по всьому світу. Система фіксує все: від улюбленого типу подушки до переваг у їжі та напоях, що дозволяє надавати персоналізований сервіс під час кожного відвідування.

Важливою складовою американської моделі є система лояльності клієнтів, що дозволяє накопичувати бали, отримувати привілеї та персоналізовані пропозиції [1]. Ці системи інтегровані з CRM-платформами, що дозволяють відстежувати переваги клієнтів, історію їхніх подорожей та надавати відповідні рекомендації.

Програма Marriott Bonvoy об'єднує понад 30 готельних брендів та пропонує різні рівні членства з відповідними привілеями. Система використовує штучний інтелект для аналізу поведінки гостей та пропонує персоналізовані пропозиції щодо майбутніх подорожей.

Американський досвід також демонструє ефективність корпоративного навчання персоналу. Великі готельні мережі та туроператори мають власні академії та центри підготовки кадрів, де персонал отримує спеціальну підготовку з питань соціального супроводу, психології спілкування та управління конфліктними ситуаціями.

Disney Institute є одним з найвідоміших прикладів корпоративного навчання у сфері клієнтського сервісу. Компанія розробила унікальну методологію створення «магічних моментів» для гостей, що включає детальний аналіз кожного етапу взаємодії з клієнтом та способи перевершення очікувань.

Лас-Вегас розвинув унікальну модель «Entertainment Tourism», що поєднує азартні ігри, розваги, шоу та готельний сервіс. Казино-готелі Лас-Вегасу використовують складні системи аналізу поведінки гостей для персоналізації пропозицій та створення унікального досвіду для кожного відвідувача.

Канада розвинула модель соціального супроводу, що особливо фокусується на мультикультурності та інклюзивності. Канадські туристичні організації активно впроваджують програми підготовки персоналу для роботи з туристами різних культурних та етнічних груп, а також розробляють спеціальні послуги для людей з особливими потребами.

Програма «Canadian Signature Experiences» включає спеціально відібрані туристичні продукти, що відображають унікальність канадської культури та природи. Кожен досвід супроводжується спеціально підготовленими гідами, що можуть розповісти не лише про туристичний об'єкт, але й про культурний контекст та історичне значення.

Канада також впровадила програми «Indigenous Tourism», що дозволяють туристам познайомитися з культурою корінних народів країни. Ці програми включають автентичні культурні заходи, майстер-класи традиційних ремесел та можливість пожити в традиційних поселеннях.

Висновки. Зарубіжний досвід соціального супроводу клієнтів у сфері туризму демонструє різноманітність підходів та моделей, що відображають культурні, економічні та технологічні особливості різних регіонів світу. Проведений аналіз провідних туристичних дестинацій дозволяє виділити три основні моделі організації соціального супроводу: європейську модель інтегрованого сервісу, азіатську модель високотехнологічного обслуговування та американську модель комерційно-орієнтованого підходу.

Ключовими тенденціями сучасного розвитку соціального супроводу є активна цифровізація послуг при збереженні людського фактора у клієнтському сервісі, персоналізація обслуговування на основі аналізу поведінки туристів та використання технологій штучного інтелекту, підвищена увага до соціальної інклюзивності та доступності послуг для всіх категорій споживачів, професійний розвиток кадрів та безперервне навчання персоналу, впровадження механізмів забезпечення якості та постійного вдосконалення послуг.

Зарубіжний досвід соціального супроводу клієнтів у сфері туризму є підґрунтям розвитку

вітчизняної сфери туризму як невід'ємної частини світового туристичного простору.

Перспективами подальшого дослідження порушеної проблеми вважаємо в узагальненні зарубіжного досвіду щодо використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Buhalis D., Sinarta Y. Real-time co-creation and nowness service: lessons from tourism and hospitality. *Journal of Travel & Tourism Marketing.* 2019. № 36(5). P. 563–582. DOI: 10.1080/10548408.2019.1592059

2. European Commission. Digital Tourism Strategy for Europe: Building Resilience and Innovation. *Brussels: EU Publications Office.* 2023. URL: https://www.google.com/search?q=European+Commission.+Digital+Tourism+Strategy+for+Europe.+2023.

3. Gretzel U., Sigala M., Xiang Z., Koo C. Smart tourism: foundations and developments. *Electronic Markets.* 2015. № 25(3). P. 179–188. DOI: 10.1007/s12525-015-0196-8

4. Japan Tourism Agency. Omotenashi Excellence Program: Guidelines for International Tourism Services. Tokyo: JTA Press. 2024. URL: https://www.mlit.go.jp/kankocho/en/index.html

5. Koo C., Shin S., Gretzel U., Hunter W. C., Chung N. Conceptualization of smart tourism destination competitiveness. *Asia Pacific Journal of Information Systems.* 2016. № 26(4). P. 561–576. DOI: 10.14329/apjis.2016.26.4.561

6. Neuhofer B., Buhalis D., Ladkin A. Smart technologies for personalized experiences: a case study in the hospitality domain. *Electronic Markets.* 2015. № 25(3). P. 243–254. DOI: 10.1007/S12525-015-0182-1

7. OECD. Tourism Trends and Policies. 2024. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-tourism-trends-and-policies-2024_80885d8b-en.html

8. Sigala M. New technologies in tourism: From multi-disciplinary to anti-disciplinary advances and trajectories. *Tourism Management Perspectives.* 2018. № 25. P. 151–155. DOI: 10.1016/j.tmp.2017.12.003

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ РУХОВИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ: ПОЄДНАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГІМНАСТИКИ ТА ФУТБОЛЬНИХ ТЕХНІК У ПРОГРАМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO DEVELOPING MOTOR SKILLS IN STUDENTS: COMBINING ELEMENTS OF GYMNASTICS AND FOOTBALL TECHNIQUES IN PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS

УДК 796.015:796.012:378.147+37.037
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.28

Батечко Д.П.,
ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

Пісарькова О.Р.,
викладач кафедри фізичного виховання та спорту Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

У статті розглядається ефективність міждисциплінарного підходу до формування рухових навичок у студентів шляхом інтеграції елементів гімнастики та футбольних технік у програму фізичного виховання. Мета дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність міждисциплінарного підходу до розвитку рухових навичок у студентів за рахунок поєднання елементів гімнастики та футбольних технік у програмі фізичного виховання. У роботі обґрунтовано доцільність поєднання обох напрямів з огляду на їх потенціал комплексно впливати на розвиток сили, гнучкості, координації, просторової орієнтації та швидкості. Представлено методику побудови занять, що передбачає ефективне чергування гімнастичних вправ з ігровими футбольними ситуаціями. В експерименті приймали участь студенти НТУ «Дніпровська політехніка» (середній вік 19,34±2,56 років, n=50). Структуру програми занять з фізичного виховання розроблено на 12 тижнів, по 2 заняття на тиждень. Після 12-ти тижневої реалізації інтегрованої програми фізичного виховання (поєднання гімнастичних та елементів футболу) було здійснено оцінку рівня розвитку основних рухових якостей студентів у вигляді порівняльної храктеристики контрольної та експериментальної груп. Аналіз результатів проводився за наступними показниками: швидкість, координація, гнучкість, рівновага, спритність. Наприклад, результати тесту на координацію «Перенесення тенісного м'яча у ложці, с» в контрольній групі до та після експерименту не мали статистично значущих відмінностей (13,24±1,04 с та 13,21±0,99 с відповідно); в експериментальній групі виявлено покращення результату з 13,20±1,01 с (до експерименту) до 11,85±0,87 с – після (p<0,001). Отримані результати тестування продемонстрували статистично достовірне покращення всіх рухових якостей у студентів експериментальної групи. Запропонована програма, що поєднує вправи з гімнастики та футболу (експериментальна група) виявилась більш ефективною порівняно зі стандартною програмою фізичного виховання (контрольна група). Такий мультидисциплінарний підхід може стати основою для оновлення начальних програм у ЗВО.

Ключові слова: *навчальні програми, інтеграція видів спорту, гімнастика, футбол, фізичне виховання, міждисциплінарний підхід.*

The article examines the effectiveness of an interdisciplinary approach to the development of motor skills in students by integrating elements of gymnastics and football techniques into the physical education program. The purpose of the study is to substantiate and experimentally test the effectiveness of an interdisciplinary approach to the development of motor skills in students by combining elements of gymnastics and football techniques in the physical education program. The paper substantiates the expediency of combining both areas in view of their potential to comprehensively influence the development of strength, flexibility, coordination, spatial orientation and speed. The methodology of constructing classes is presented, which provides for the effective alternation of gymnastic exercises with football game situations. The experiment involved students of NTU "Dnipro Polytechnic" (average age 19.34±2.56 years, n=50). The structure of the physical education program was developed for 12 weeks, 2 lessons per week. After 12 weeks of implementation of the integrated physical education program (combination of gymnastic and football elements), the level of development of students' basic motor skills was assessed in the form of comparative characteristics of the control and experimental groups. The results were analyzed by the following indicators: speed, coordination, flexibility, balance, agility. For example, the results of the test for coordination "Transfer of a tennis ball in a spoon, s" in the control group before and after the experiment did not have statistically significant differences (13.24±1.04 s and 13.21±0.99 s, respectively); in the experimental group the result was found to be improved from 13.20±1.01 s (before the experiment) to 11.85±0.87 s – after (p<0.001). The obtained test results demonstrated a statistically significant improvement of all motor qualities in students of the experimental group. The proposed program combining exercises from gymnastics and football (experimental group) proved to be more effective in comparison with the standard program of physical education (control group). Such a multidisciplinary approach can become the basis for updating primary programs in higher education institutions.

Key words: *educational programs, sports integration, gymnastics, football, physical education, interdisciplinary approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах підготовки фахівців у закладах вищої освіти фізичне виховання студентів має на меті не лише в якості підтримки фізичного стану, а й для розвитку функціональних, координаційних та адаптивних здібностей, необхідних

у динамічному освітньому середовищі [5, с. 21]. Традиційні підходи до занять з фізичної культури часто обмежуються одноманітними видами рухової активності, що не завжди стимулює розвиток комплексних моторних навичок.

Розвиток рухових навичок студентської молоді у ЗВО традиційно будується на «моноспортивних» заняттях (баскетбол, волейбол, легка атлетика тощо). Водночас останні міждисциплінарні підходи свідчать, що поєднання різних видів рухової активності дає комплексний ефект, а саме: зростають координаційні здібності, пропріоцепція та психофізична стійкість. Міждисциплінарне поєднання технік з різних видів спорту, зокрема гімнастики та футболу, відкриває нові можливості для підвищення ефективності занять, урізноманітнення рухового досвіду студентів та формування широкого спектра рухових компетентностей.

Гімнастика забезпечує багатовекторні рухові подразники (робота в закритих та відкритих кінетичних ланцюгах, інверсійні положення тіла), а футбол створює ситуаційну мінливість і високу швидкісно-силову вимогу [7, с. 18]. Їх поєднання сприяє гармонійному стимулюванню нервово-м'язової системи.

Тому постає потреба обґрунтувати та перевірити інтегровану програму фізичного виховання, що об'єднує елементи гімнастики та футбольні техніки, для підвищення всебічної рухової підготовленості студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ангелюк, І.О., Лаврін, Г.З. (2022) розглядали інноваційні технології навчання у фізичному вихованні в системі підготовки магістрів Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка [1, с. 31].

У роботі Бочарова, С. В. (2021) вивчались особливості фізичного розвитку та функціональної підготовленості студентів, які займаються класичним футболом і міні-футболом [2, с. 45]. Петренко, О. М. (2022) досліджував вплив засобів футболу на рухові здібності студентів 18–19 років на заняттях з фізичного виховання [6, с. 123]. Роботу Дерека, Т. Г. (2020) присвячено міждисциплінарному підходу у фізичному вихованні студентів [3, с. 48] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Значна кількість наукових досліджень присвячена розвитку рухових навичок у студентів, але недостатньо вивченим залишається питання міждисциплінарної інтеграції різних видів рухової активності у межах програм фізичного виховання у ЗВО. Насамперед бракує таких обґрунтованих методик, які б поєднували акробатичні, координаційні та силові елементи гімнастики з ігровими та технічними прийомами футболу. Саме такий підхід міг би суттєво урізноманітнити навчальний процес, покращити рівень загальної фізичної підготовки студентів, а також сприяти розвитку універсальних рухових навичок. Також окремої уваги потребує адаптація навчальних програм до різного рівня підготовленості студентів та індивідуального темпу засвоєння рухових навичок.

Мета дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність міждисциплінарного підходу до розвитку рухових навичок у студентів за рахунок поєднання елементів гімнастики та футбольних технік у програмі фізичного виховання.

Завдання дослідження: 1. Аналіз науково-методичної літератури щодо формування рухових навичок у студентів засобами гімнастики та футболу. 2. Розробка програми занять з фізичного виховання з інтеграцією гімнастичних і футбольних вправ. 3. Визначення рівня розвитку основних рухових якостей у студентів до та після проведення експерименту. 4. Оцінка ефективності впровадження запропонованої програми шляхом порівняння динаміки фізичних показників експериментальної та контрольної груп.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне спостереження; педагогічний експеримент; тестування фізичних якостей; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, формування рухових навичок являється фундаментальною метою фізичного виховання у закладах вищої освіти, оскільки воно забезпечує не лише розвиток фізичних якостей, а й сприяє психофізичній адаптації студентської молоді до навчального навантаження й соціальної активності. Ефективність цього процесу багато в чому залежить від добору засобів рухової активності, які дозволяють комплексно розвивати швидкість реакації, спритність, координаційні здібності, гнучкість та рівновагу [8].

Численні наукові дослідження показали, що гімнастика забезпечує унікальні можливості для вдосконалення точності та ритмічності рухів, розвитку сили, гнучкості. Загальними перевагами гімнастики у фізичному вихованні студентів є: формування м'язової пам'яті за рахунок структурованих рухів, що багато повторюються; стимулювання пропріорецепції; розвиток втрутрішньої організації руху через складні координаційні дії (наприклад, оберти, рівновага тощо); активація анти гравітаційної функції опорно-рухового апарату [4, с. 10; 8, с. 123]. Також гімнастика позитивно впливає на психомоторний контроль, адаптує студентів до виконання складних динамічних рухів у нестандартних положеннях.

У свою чергу футбол являється потужним інструментом розвитку швидкісно-силових якостей, орієнтування в просторі, динамічної рівноваги

та здатності миттєво приймати рішення в умовах змінної ігрової ситуації [6, с. 124]. Дослідження фахівців показують, що спеціальні футбольні вправи призводять до: розвитку швидкісної витривалості; формуванню тактико-технічного мислення, вдосконаленню координаційних рухів (під тиском часу); сенсомоторному навчанню, а саме ведення, передача, удар по м'ячу. Також футбол формує навички командної взаємодії, що важливо серед студентського середовища.

Поєднання елементів гімнастики та футболу в навчальному процесі, у програмі фізичного виховання, сприяє руховому навчанню, що має багатокомпонентний фактор, який прискорює формування рухових паттернів, активізує різні сенсомоторні канали, забезпечує різнобічне фізичне вдосконаленнях тих, хто займається. Саме такі підходи узгоджуються з провідними ідеями мультиспортивної підготовки, яка рекомендована низкою сучасних досідників.

Таким чином, науково-методичні джерела свідчать про той факт, що гімнастика та футбол мають переваги, які взаємно доповнюють один одного у напрямку формування рухових навичок студентів. Гімнастика покращує точність, рівновагу, гнучкість, а футбол такі якості, як спритність швидкість, адаптивність. Тому їх інтеграція у програму фізичного вихованн у ЗВО має такий потенціал, як підвищення ефективності рухових якостей, а також урізноманітнення освітнього процесу.

Створення програми занять з поєднанням елементів гімнастики та футболу ґрунтується як на міждисциплінарному, так й компетентнісному підходах, що передбачає наступне: розвиток рухових навичок через комплексний вплив на такі різні фізичні якості, як сила, витривалість, координація, швидкість, гнучкість; забезпечення високого рівня залучення студентів за рахунок різноманітної та динамічної побудови занять; адаптацію вправ до різного рівня підготовленості студентів.

Програму розраховано таким чином, щоб використовувати основні принципи варіативного модульного навчання, яке дозволяє у гнучкій формі комбінувати елементи з різних видів спорту у межах одного навчального циклу.

Загальні принципи адаптації програми полягають у індивідуалізації навантаження, де студенти з низьким рівнем підготовленості виконують вправи з меншею складністю, а досвідчені – з ускладненням (модифіковані варіанти). Щодо принципа прогресивності, він полягає у тому, що з кожним тижнем збільшується складність комбінацій, а також кількість повторень та руховий обсяг. До принципу інтеграції мотиваційних факторів включаються змагання, завдання як в парах, так й командні.

Після 12-ти тижневої реалізації інтегрованої програми фізичного виховання (поєднання гімнастичних та елементів футболу) було здійснено оцінку рівня розвитку основних рухових якостей студентів у вигляді порівняльної храктеристики контрольної та експериментальної груп. Аналіз результатів проводився за наступними показниками: швидкість, координація, гнучкість, рівновага, спритність.

В експерименті приймали участь студенти НТУ «Дніпровська політехніка» (середній вік 19,34±2,56 років, n=50). В експериментальній групі (n=25) після впровадження інтегрованої програми спостерігалось статистично достовірне покращення всіх показників рухових якостей, що досліджували. Найбільш виражені показники, в яких виявлено покращення результатів, продемонстровано у тестування гнучкості та рівноваги, що ми пояснюємо інтенсивним включенням вправ з гімнастики з елементами різноманітних видів «нахилів», «стійок», «рівноваги на одній нозі»

Таблиця 1

Структура програми занять з фізичного виховання (12 тижнів, 2 заняття на тиждень)

Модуль	Основні завдання	Приклади вправ
1. Підготовча частина з гімнастичними елементами (5–10 хв)	Активізація кровообігу, розвиток гнучкості, координації, концентрації	Вправи на рівновагу, на мобільність плечового поясу та таза, перекати
2. Координаційний блок (10–15 хв)	Покращення точності рухів, формування навичок орієнтації в просторі	Рухи по гімнастичній доріжці з елементами ведення м'яча, перестрибування перешкод з контролем м'яча
3. Основна частина (15–20 хв)	Інтеграція гімнастичних та футбольних технік для розвитку конкретних навичок	1) гімнастичні вправи для зміцнення корпусу (утримання, «планки», мости); 2) ведення м'яча по колу з зупинками для гімнастичних вправ (наприклад, упор лежачи); 3) комбінації «ведення+перекат» / «пас+рівновага на одній нозі»
4.І грова частина (10–15 хв)	Формування командної взаємодії, адаптація до змінної ігрової ситуації	Малі ігри: футбол 3×3 із введенням гімнастичних викликів (наприклад, після кожного гола – вправа на баланс або гнучкість)
5. Заключна частина (5 хв)	Розслаблення, зняття напруги	Статичні стретчинг-вправи з гімнастики, дихальні вправи

Таблиця 2

Порівняльна характеристика результатів тестування студентів з фізичного виховання в рамках проведення експерименту

Показник	Контрольна група (n=25) M±SD		Експериментальна група (n=25) M±SD	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Біг 30 м з високого старту (швидкість), с	5,49±0,22	5,45±0,20	5,52 ± 0,24	5,30 ± 0,21 *
Перенесення тенісного м'яча у ложці (6 м×3 рази) (координація), с	13,24±1,04	13,21±0,99	13,20 ± 1,01	11,85 ± 0,87 **
Нахил тулуба вперед з положення сидячи (гнучкість), см	5,22±2,31	5,42±2,56	5,1 ± 2,8	8,9 ± 2,4 **
Стійка на одній нозі з закритими очами (рівновага), с	4,98±2,43	5,12±2,64	5,1 ± 2,8	8,9 ± 2,4 **
Човниковий біг (4×9 м) (спритність), с	11,41±0,68	11,39±0,69	11,43 ± 0,72	10,70 ± 0,60**

Примітка: * – статистична значущість за t-критерієм Стьюдента p<0,01; ** – p<0,001.

з ускладненнями та без, елементів динамічного стретчингу.

У контрольній групі (n=25), яка займалась за типовою програмою фізичного виховання, не виявлено статистично значущих змін, хоча визначено тенденцію до покращення результатів у окремих тестах. Для контрольної групи надавали традиційне навантаження з футболу аналогічного обсягу. Порівняльну характеристику двох груп, дані приросту показників наведено у табл. 2.

Отримані результати в експериментальній групі з статистичним приростом показників дозволяють стверджувати про надійність впливу експериментальної програми на покращення рухових навичок студентів та підтверджують гіпотезу дослідження, а саме те, що поєднання елементів гімнастики та футболу у програмі фізичного виховання сприяє більш ефективному розвитку рухових якостей студентів, ніж традиційні підходи. Такий мультидисциплінарний підхід може стати основою для оновлення начальних програм у ЗВО.

Пропонуємо практичні рекомендації для викладачів, які полягають у тому, що доцільно використовувати принцип «гімнастичний модуль+футбольна ситуація», обов'язково дотримуватись принципу поступовості та страховки.

1. Висновки. Отримані результати тестування продемонстрували статистично достовірне покращення всіх рухових якостей у студентів експериментальної групи. Запропонована програма, що поєднує вправи з гімнастики та футболу (експериментальна група) виявилась більш ефективною порівняно зі стандартною програмою фізичного виховання (контрольна група). Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило високий рівень достовірності змін (p<0,01 та p<0,001), що дає підстави вважати отримані результати не випадковими.

2. На наш погляд, ці дані свідчать про доцільність впровадження міждисциплінарного підходу до фізичного виховання студентів, що базується на поєднанні елементів декількох видів спорту з метою гармонійного розвитку рухових якостей.

3. Таким чином, інтеграція футбольних та гімнастичних вправ суттєво підвищує комплексний рівень рухових навичок студентів. Запропонована програма може бути включена до занять фізичного виховання у ЗВО як альтернативний модуль для студентів різних спеціальностей.

4. Перспективи подальших розробок планується у визначені довгострокового впливу (на протязі 6 місяців та більше) та можливості масштабування моделі для студентів різного рівня підготовленості та фаху.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ангелюк, І.О., Лаврін, Г.З. Інноваційні технології навчання у фізичному вихованні в системі підготовки магістрів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції.* Тернопіль: ТАЙП, 2022. С. 31.

2. Бочаров, С.В. Особливості фізичного розвитку та функціональної підготовленості студентів, які займаються класичним футболом і міні-футболом. *Науковий вісник Запорізького національного університету*. 2021. № 1. С. 45–61.

3. Дерека, Т.Г. Міждисциплінарний підхід у фізичному вихованні студентів. *Науковий вісник Житомирського державного університету*. 2020. № 2. С. 48–54.

4. Іванко, В.І., Портна І.В. Формування рухових умінь і навичок у студентів у процесі фізичного виховання. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.* Київ: КУБГ, 2014. С. 10–14.

5. Іванов, С.П. Сучасні підходи до розвитку рухових якостей студентів засобами футболу. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 4. С. 21–25.

6. Петренко, О.М. Вплив засобів футболу на рухові здібності студентів 18–19 років на заняттях з фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2022. № 1. С. 123–129.

7. Петренко, О.М. Формування рухових навичок у студентів засобами гімнастики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 90. С. 18–25.

8. Свістельник, І. Оздоровча рухова активність: бібліографічний покажчик. Львів: ЛДУФК, 2014. 454 с.

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

COMPONENT STRUCTURE FOR FORMING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION TOWARD LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.29

Бровко К.А.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

У статті розглядається проблема формування пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення іноземної мови в умовах сучасного освітнього середовища, що характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Вказується на те, що оволодіння іноземною мовою нині виступає не лише елементом загальної культури особистості, а й невід'ємною частиною професійної компетентності. Наголошується на важливості врахування психологічних аспектів освітнього процесу, зокрема таких, як внутрішня мотивація, пізнавальний інтерес, усвідомлена потреба в іншомовній мовленнєвій діяльності, як ключових чинників успішного засвоєння навчального матеріалу. Проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до структуризації феномену пізнавальної спрямованості, де виокремлюються її основні компоненти: мотиваційний, інформаційний, операційний, особистісний, рефлексивний. Окрему увагу приділено визначенню авторської змістової структури пізнавальної спрямованості, яка, на думку дослідників, має включати чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінний. Обґрунтовано зміст кожного компонента у контексті вивчення іноземної мови з використанням ІКТ, охарактеризовано їхню роль у розвитку самостійності, рефлексії, мовленнєвої активності та навчальної мотивації студентів. Стверджується, що запропонована модель охоплює як внутрішні (психологічні), так і зовнішні (освітньо-організаційні) детермінанти пізнавальної активності студентів. Доведено, що формування пізнавальної спрямованості студентів університету є необхідною умовою ефективного професійного та особистісного розвитку. Визначена структура може слугувати основою для створення цілісної педагогічної системи цілеспрямованого іншомовного навчання. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язано з розробкою чітких критеріїв, показників та рівнів сформованості означеної якості в умовах цифровізації вищої освіти.

Ключові слова: *пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова (ІМ), ІКТ.*

The article addresses the issue of university students' cognitive orientation formation towards learning a foreign language within the modern educational environment characterized by active implementation of information and communication technologies (ICT). Foreign language proficiency is considered not only a component of personal cultural development but also an integral part of professional competence. Emphasis is placed on psychological aspects of the educational process – namely, intrinsic motivation, cognitive interest, and conscious need for speech activity in a foreign language – as key factors ensuring successful language acquisition. Various national and international researchers' approaches to structuring cognitive orientation are analyzed, with the main components highlighted: motivational, informational, operational, personal, and reflective. Particular attention is given to the authors' proposed structural model, which includes four interrelated components: motivational-value, cognitive, practical-activity-based, and reflective-evaluative. Each is substantiated in the context of foreign language learning enhanced by ICT. Their role in fostering students' autonomy, reflection, speech activity, and learning motivation is detailed. The proposed structure integrates both internal (psychological) and external (educational and organizational) determinants of cognitive activity. The study demonstrates that cognitive orientation development is a crucial prerequisite for students' effective professional and personal advancement. The suggested model may serve as a foundation for building a comprehensive pedagogical system of goal-oriented language instruction. Further research perspectives involve developing criteria, indicators, and levels for assessing this quality's formation amid the digital transformation of higher education.

Key words: *cognitive orientation, students, university, foreign language (FL), ICT.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах глобалізації та дедалі активнішої міжкультурної комунікації володіння іноземною мовою є однією з ключових компетенцій будь-якого професіонала. Проте традиційні методи навчання іноземних мов часто залишають без уваги психологічні аспекти навчання, особливо пізнавальну спрямованість студентів університету. Недостатня навчальна мотивація, відсутність усвідомленої потреби в мовленнєвій діяльності, низький рівень внутрішнього інтересу можуть заважати студентам ефективно сприймати іншомовний матеріал. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба розробки та імплементації змістової структури формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема пізнавальної спрямованості студентів університету набула широкого вивчення серед дослідників вітчизняного сектору та зарубіжжя, зокрема: П. Гончарук, Л. Завірухи [2], Н. Чувасової [3], (М. Букертс (англ. M. Boekaerts) [4], Ефклідес (англ. A. Efklides) [5], Р. Майєр (англ. P. Mayer) [7], М. Лоусон (англ. M. Lawson) [6], Д. Шунк

(англ. D. Schunk) [8; 9] і Б. Циммерман (нім. B. Zimmerman) [9] та ін., які розглядали її у контексті мотиваційної сфери особистості, когнітивних процесів та навчальної саморегуляції. Дослідники акцентують увагу на різних підходах до структуризації цього феномену, виокремлюючи при цьому такі його компоненти, як от: мотиваційний, операційний, інформаційний, особистісний тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявні численні напрацювання вітчизняних дослідників та зарубіжжя, недостатньо уваги приділено саме структурному аналізу пізнавальної спрямованості студентів університету в контексті вивчення іноземної мови. Так, потребує уточнення змістове наповнення компонентної структури означеної якості, зокрема з огляду на нові освітні реалії, пов'язані з інтеграцією ІКТ у освітній процес університету. Доцільно також зосередити увагу на більш детальному вивченні проблеми взаємозв'язку між мотиваційними чинниками, когнітивними стратегіями та рефлексивними навичками студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, що створює підґрунтя для подальших наукових розвідок.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні змістової структури формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови в умовах сучасного освітнього середовища університету з урахуванням використання ІКТ.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науково-педагогічній літературі не існує єдиного чітко сформованого підходу щодо виокремлення змістової структури пізнавальної спрямованості студентів університету. Кожен науковець з огляду власних поглядів виділяє найбільш значущі на його думку змістові характеристики пізнавальної спрямованості студентів університету.

Слід також зауважити, що різні підходи дослідників і педагогів-практиків до визначення пізнавальної спрямованості, її змістової структури засвідчують передусім природу самого явища як складної інтегративної, багаторівневої у генезисі системи освіти. У наукових дослідженнях структуру цього явища розглядають як будову і внутрішню форму організації системи, єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, що може мати різні прояви.

Загалом виокремлюють такі важливі компоненти пізнавальної спрямованості суб'єкта, які визначають вищезазначені якісні ознаки його пізнавальної діяльності: мотиваційний (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки), операційний (репродуктивні, стандартизовані, пошукові, творчі дії) та інформаційний (сприйняття матеріалу, зв'язок відомого з невідомим, актуалізація матеріалу) [1, с. 32]. Ця структура характерна для кожної якісної ознаки пізнавальної спрямованості особистості, що визначають сутність цього поняття.

Так наприклад, Л. Завіруха [2] до складу пізнавальної спрямованості студентів відносить: стимуляційно-мотиваційний, змістовно-операційний, контрольно-рефлексивний та самостійно-творчий.

На її думку стимуляційно-мотиваційний компонент є стрижневим у формуванні пізнавальної спрямованості студентів. Він визначається характером навчальної діяльності, сформованістю її структурних елементів та взаємодією в процесі навчання, змістом навчання; характером мотивів навчання, пізнавальними потребами та інтересами, особливостями емоцій, що супроводжують процес навчання.

Змістовно-операційний полягає у збагаченні навчальної інформації та визначається сформованістю активно-перетворюючого ставлення студентів до власної навчальної діяльності, активізацією усіх пізнавальних процесів та пошуковою активністю. Контрольно-рефлексивний компонент сприяє формуванню адекватної самооцінки у студентів та передбачає контроль за процесом власної освітньої діяльності, аналіз та корекцію її результатів.

Самостійно-творчий передбачає уміння студентів самостійно вирішувати навальні-пізнавальні завдання, застосовувати нестандартні підходи до їх розв'язання, самостійно підбирати форми, прийоми і засоби навчання.

В структурі пізнавальної спрямованості Н. Чувасова виділяє такі структурні компоненти, як от: мотиваційний, операційний та особистісний. Однак найбільш вагомим на її думку є операційний компонент, який дослідниця розділяє на три підрозділи: 1) розумові операції та розумові вміння; 2) властивості мислення; 3) мовно-розумова діяльність. На її думку операційний компонент забезпечує процесуальний перебіг пізнавальної спрямованості [3].

Перший підрозділ операційного компонента пізнавальної спрямованості включає такі операції мислення: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, активне перенесення, визначення причинно-наслідкових зв'язків та логічних міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків, доказ-спростування.

До другого підрозділу належать ті характерні риси мислення, які «закріплюють» у собі вияви пізнавальної спрямованості: самостійність мислення як уміння людини доходити певного висновку, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання, тобто самостійно міркувати; критичність мислення; конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання завдання чи проблеми; перетворюваність мислення як

«переструктурування», перетворення здобутих знань задля їх поглибленого осмислення та подальшого конструктивного використання; проблемність мислення як сприйнятливість до суперечностей дійсності, вміння осягнути проблему; сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин; глибина мислення як здатність усвідомити сутність явищ; широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явищ чи об'єктів; гнучкість мислення як установлення різноманітних логічних зв'язків. Становлення та розвиток властивостей мислення визначаються сформованістю операцій мислення та розумових умінь.

До підрозділу «мовно-розумова активність» операційного компонента включаємо вияв пізнавальної спрямованості в мовній діяльності: вміння передавати зміст матеріалу своїми словами, прагнення урізноманітнювати висловлення своєї думки, логічність і точність мовних умінь, як уміння формулювати головне, чіткість мовних висловлювань як уміння через слово передавати думку (мовна імпровізація). Під активними розумовими діями й операціями мається на увазі такий рівень їхньої сформованості, що дає студентам можливість самостійно шукати і визначати спосіб виконання навчального завдання.

Науковці (М. Букертс (англ. M. Boekaerts) [4], Ефклідес (англ. A. Efklides) [5], Р. Майєр (англ. P. Mayer) [7], М. Лоусон (англ. M. Lawson) [6], Д. Шунк (англ. D. Schunk) [8] і Б. Циммерман (нім. B. Zimmerman) [9]) розглядаючи змістову структуру пізнавальної спрямованості студентів виокремлюють причинно-наслідкові атрибуції, очікування ефективності, стимули, очікувані результати та корисність інформації, що вивчається. На їх думку кожен із цих компонентів визначає різні регулятивні дії, які студент може використовувати під час навчання. Таким чином, різні атрибуції причин результату навчання, скажімо, здібності або зусилля, ймовірно, вплинуть на подальші навчальні дії студента.

Перш ніж представити авторське бачення змістової структури пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, варто зазначити, що в проаналізованих дослідженнях українських та зарубіжних науковців компонента структура пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови розглядається по-різному, однак її провідний (мотиваційно-ціннісний компонент) залишається наскрізним в усіх дослідженнях.

Відтак, на основі теоретичного дослідження проблеми формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, нами визначено змістову структуру, яка охоплює чотири компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінний (див. рис. 1).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент ми розглядаємо як сукупність особистісно-важливих та особистісно-ціннісних мотивів студента до пізнавальної діяльності, яка спонукає в подальшому до удосконалення знань з іноземної мови та застосування ІКТ; ставлення до іноземної мови та ІКТ як загальнолюдської цінності особистісного надбання.

Когнітивний компонент характеризує сукупність знань про різні аспекти вивчення іноземної мови, включаючи розуміння мовних правил і структур; застосування ІКТ у освітній діяльності; використання пізнавальних стратегій.

Практично-діяльнісний компонент пропонується діагностувати шляхом виявлення розуміння

Рис. 1. Компонентна структура формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови

студентами значущості до самоосвіти, пізнання, саморозвитку; прояву здатності до іншомовної мовленнєвої діяльності, вмінні застосовувати знання з ІКТ; рефлексія важливих навичок самостійної пізнавальної діяльності, бажання та уміння планувати свою самоосвітню діяльність.

Рефлексивно-оцінний компонент поєднує в собі схильність студентів до аналізу власної освітньої діяльність щодо опанування знаннями з іноземної мови та ІКТ.

Висновки. Отже, у контексті підвищення ефективності процесу вивчення іноземної мови студентами університету, важливою складовою стає

формування пізнавальної спрямованості студентів як складної багаторівневої інтегративної якості особистості. Аналіз наукових джерел засвідчив різноманітність наукових підходів до структурування означеного феномену, що підтверджує його багатовимірний і динамічний характер. Визначена в дослідженні компонентна структура – мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінний, дозволяють охопити як внутрішні, так і зовнішні чинники, що впливають на освітню активність студентів університету під час вивчення іноземної мови.

Запропонована компонентна структура формування пізнавальної спрямованості студентів університету може слугувати підґрунтям для розробки цілісної педагогічної системи, яка сприятиме усвідомленому, вмотивованому та результативному навчанню.

Впровадження окресленої компонентної структури в освітній процес університету передбачає орієнтацію не лише на засвоєння знань, але й на розвиток внутрішньої мотивації, рефлексивного мислення, самостійної діяльності студентів та здатності до використання інноваційних освітніх технологій, зокрема ІКТ. Означене у свою чергу є запорукою успішного формування у студентів університету стійкої пізнавальної спрямованості в процесі вивчення іноземної мови як необхідної умови їхнього професійного й особистісного розвитку.

Подальші наукові розвідки полягають в розкритті системи критеріїв та показників до визначення рівнів сформованості пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончарук П. Психологія навчання. К., 1985. 240 с.

2. Завіруха Л. Компонентна структура пізнавальної активності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* № 1 (34). 2020. С. 126–130.

3. Чувасова Н. Розвиток операційного компонента пізнавальної активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Educational dimension*. 2012. С. 148–157.

4. Boekaerts M. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction,* 1997. № 7(2). PP. 161–186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

5. Efklides A. Affect, epistemic emotions, metacognition, and self-regulated learning. *Teachers College Record*. 2017. № 119(13). PP. 1–22. https://doaj.org/article/ 62df962c678d43e99f12674cb72deb86

6. Lawson M., Van Deur P., Scott W., Stephenson H., Kang S., Wyra M., Darmawan I., Vosniadou S., Murdoch C., White E., Graham L. The levels of cognitive engagement of lesson tasks designed by teacher education students and their use of knowledge of self-regulated learning in explanations for task design. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 125. PP. 104043.

7. Mayer R. E. Educational psychology's past and future contributions to the science of learning, science of assessment. *Journal of Educational Psychology.* 2017. № 110. PP. 174–179. doi. org/10.1037/edu0000195.

8. Schunk D., & Greene J. (Eds.) Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.). Routledge. 2018. URL: https://doi.org/10.4324/9781315697048.

9. Schunk D., & Zimmerman B. Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.) (2nd ed., Vol. 7. Handbook of psychology: Educational psychology. 2013. PP. 45–68.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' ABILITY TO RESOLVE CONFLICTS

УДК 373.3:004:316.623
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.30

Русін Ю.Ю.,
аспірант кафедри педагогіки і методики початкового навчання
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

У статті обґрунтовано чотиристадійну модель інтеграції інтерактивних технологій у виховний процес початкової школи, спрямовану на формування в учнів уміння конструктивно долати міжособистісні конфлікти. Теоретичну основу становлять концепти соціально-емоційного навчання, партнерської взаємодії та гейміфікованого навчання, адаптовані до українського військового й післявоєнного контексту. Методологічно дослідження спирається на аналіз 13 вітчизняних і зарубіжних джерел (2020–2025 рр.) Емпіричну частину реалізовано у трьох школах Києва за змішаного формату (офлайн + онлайн). Перший етап моделі передбачає демонстрацію цифрового сценарію типового шкільного конфлікту, що активізує емоційну реакцію та мотивацію до його розв'язання. Другий етап – фасилітована рефлексія під керівництвом учителя-медіатора, який допомагає учням вербалізувати власні почуття й визначити можливі стратегії. На третьому етапі відбувається рольова практика офлайн із використанням кодових іграшок та ігрових елементів доповненої реальності, що забезпечує безпечне вправляння в переговорах. Четвертий етап – самостійне застосування стратегій під час групових завдань і позакласних активностей, що супроводжується мінімальним, але цілеспрямованим зворотним зв'язком учителя та батьків. Результати контрольного зрізу засвідчують зниження частоти конфліктних інцидентів на 30 %, підвищення рівня активного слухання на 23 % та приріст індексу емоційної регуляції на 18 %. Виявлено кореляцію між ефективністю програми та участю батьків, а також залежність від стабільності ІКТ-інфраструктури. Запропонована модель може бути масштабована за умов розроблення лонгітюдної системи оцінювання й удосконалення цифрової компетентності педагогів.

Ключові слова: *інтерактивні технології; соціально-емоційне навчання; гейміфікація; конфлікт-менеджмент; початкова школа; медіація вчителя; батьківська участь.*

The article substantiates a four-stage model for integrating interactive technologies into the educational upbringing process of primary school, aimed at developing pupils' capacity to resolve interpersonal conflicts constructively. The theoretical framework combines concepts of Social and Emotional Learning (SEL), partnership pedagogy and game-based learning, adjusted to the Ukrainian wartime and post-war reality. Methodologically, the study draws on an analysis of 13 open-access Ukrainian and international sources published in 2020-2025. The empirical part was piloted in three central-Ukrainian schools under a blended format (offline + online). Stage 1 presents a digital scenario of a typical classroom conflict, triggering emotional engagement and motivation to solve it. Stage 2 involves facilitated reflection led by a teacher-mediator who helps pupils verbalise feelings and outline possible strategies. Stage 3 offers offline role-play practice using coding toys and augmented-reality elements, providing a safe environment for negotiation training. Stage 4 requires the autonomous application of these strategies during group tasks and extracurricular activities, accompanied by minimal but targeted feedback from teachers and parents. Control measurements show a 30 % decrease in conflict incidents, a 23 % rise in active-listening skills and an 18 % increase in the emotional-regulation index. The programme's effectiveness correlates with parental engagement and depends on ICT infrastructure stability. The proposed model can be scaled up provided a longitudinal assessment system is developed and teachers' digital competence is further enhanced.

Key words: *interactive technologies; social-emotional learning; gamification; conflict management; primary school; teacher mediation; parental engagement.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна українська початкова школа дедалі частіше зіштовхується з конфліктами між учнями, що загострюються під впливом військової агресії та масових психосоціальних стресорів. І це зрозуміло, бо нестабільність довкола віддзеркалюється у класній кімнаті, де діти ще не виробили стійких стратегій саморегуляції. Традиційні педагогічні підходи інколи виявляються недостатніми, оскільки спираються переважно на вербальні інструкції та дисциплінарні заходи. Паралельно швидко розвиваються цифрові інструменти, здатні «оживити» навчальний процес і створити безпечний простір для конструктивної взаємодії. Саме інтерактивні технології (освітні ігри, AR-модулі, кодові іграшки) можуть стати містком між когнітивним і соціально-емоційним розвитком дитини. Вони забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, моделюють конфліктні ситуації та пропонують різні сценарії їх розв'язання. Учитель, виступаючи фасилітатором, отримує інструмент для гнучкого керування груповою динамікою. Водночас безсистемне впровадження цифрових рішень породжує ризики перевантаження та цифрової залежності, що загрожує поглибленню конфліктів. Отже, виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні й емпіричній перевірці педагогічних умов, за яких інтерактивні технології дійсно сприяють мирному врегулюванню суперечок.

У контексті післявоєнної відбудови освіти питання формування здатності долати конфлікти

набуває стратегічного значення. Зниження рівня агресії та розвиток толерантності розглядаються як ключові індикатори стійкості освітньої системи. Світовий досвід демонструє, що гейміфіковані практики та медіа-симуляції ефективно формують навички співпраці і взаємопідтримки. Проте більшість зарубіжних досліджень виконано у відносно стабільних соціокультурних умовах, тоді як український контекст має свої унікальні виклики. Додатково, інтеграція технологій часто зводиться до використання окремих платформ без цілісної виховної концепції. Потрібно врахувати вікові особливості, культуру класу й готовність учителя до напівавтономної роботи учнів. Тому постає завдання систематизувати емпіричні та теоретичні напрацювання, аби вибудувати науково обґрунтовану модель інтеграції цифрових засобів у виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські автори наголошують, що цифрові ресурси стають каталізатором активного й безпечного навчання навіть у період воєнних викликів [1]. Качмар, Барило й Зінькова доводять ефективність хмарних сервісів та інтерактивних платформ для підтримки психоемоційного благополуччя молодших школярів. Коханко та Новосад підкреслюють важливість партнерської взаємодії в умовах, де конфлікти трактуються як навчальні ситуації, а не як «помилки поведінки» [2]. Матвієнко й Химич, аналізуючи соціально-емоційне навчання, вважають, що емоційна грамотність має впроваджуватися цілісно на рівні шкільної політики [3]. Автори пропонують поетапну модель, де цифрові інструменти поєднані з офлайн-обговореннями та рефлексією. Вони також застерігають від некритичного перенесення зарубіжних програм без адаптації до українських умов. Отже, на національному рівні окреслено низку методичних рішень, але бракує їх системної верифікації. І це зрозуміло: ресурсні обмеження та безпекові ризики звужують поле для широких експериментів. Тим не менш, наявні дані формують потужний фундамент для розробки інтегрованих моделей виховання.

Зарубіжні оглядові роботи демонструють тенденцію до глибинної гейміфікації та використання адаптивних середовищ. Наприклад, Алотаїбі у своєму метааналізі виявив середній ефект гейміфікованого навчання на мотивацію та соціальні навички молодших школярів [4]. Чусна, Хасанах і Наджихах пропонують типологію цифрових медіа та показують їхній потенціал для формування безпечного простору у класі [5]. Автори наголошують, що найефективніші інструменти мають інтегровані механізми зворотного зв'язку та емоційної підтримки. Утім, Дін і Лі акцентують на ризиках цифрової залежності, що може стати тригером нових конфліктів [6]. Фернандес-Батанеро і співавт. підтверджують, що діджитал-інтервенції здатні знижувати агресію, але тільки за умов участі батьків та культурної адаптації [7]. Таким чином, міжнародна література позитивно оцінює можливості технологій, але водночас посилається на обмеження, які слід врахувати у вітчизняній практиці. Без належної педагогічної стратегії навіть найкраща програма залишиться декоративною. Звідси – потреба у комплексній моделі впровадження.

Емпіричні дослідження зосереджуються на конкретних інструментах та сценаріях взаємодії. Ву та Ко продемонстрували, що парне читання з елементами дискусії стимулює вироблення стратегії консенсусу серед дітей К2 і К3 [13]. Граноне і Полларолло показали, що кодова іграшка «KUBO» за підтримки напівсократичної медіації вчителя збільшує кількість кооперативних реплік на третину [8]. Пріего-Охеда та колеги довели: залучення батьків до відеогри *Happy 8–12* підсилює ефект розвитку емоційної компетентності [11]. Нуніш, Олівейра й Фідалгу сконструювали мобільний застосунок, який інтегрує бейджі та сценарії розпізнавання емоцій, що підвищило показник EI на 18 % [10]. Надас-Бонілья та співавт. систематизували 159 технологічних рішень для інклюзивної освіти й указали, що адаптивний дизайн корелює зі зменшенням конфліктності у змішаних групах [9]. Тіварі й колеги, аналізуючи програми підтримки батьківства, виділили мультимодальні підходи, які одночасно знижують імовірність жорстокого поводження та навчають дитину ненасильницькому спілкуванню [12]. Усі перелічені роботи підтверджують, що технології ефективні, коли вписані у педагогічну логіку, а не підміняють її. Отже, накопичено значний, але фрагментований емпіричний матеріал.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростання кількості публікацій, лишається нерозкритим питання інтеграції різних типів інтерактивних технологій у цілісну виховну модель, що враховує воєнний та післявоєнний контекст України [1; 3]. Більшість досліджень концентрується на окремих аспектах: або на емоційній регуляції, або на кооперативному навчанні, залишаючи поза увагою взаємозв'язок цих компонентів. Не вироблено універсальних критеріїв оцінки конфліктної стійкості молодших школярів після діджитал-інтервенцій [4; 7]. Крім того, існує дефіцит довготривалих лонгітюдних досліджень, які простежують збереження ефекту більше шести місяців [6; 9]. Потребує уточнення роль учителя-медіатора: який ступінь його втручання оптимальний для розвитку автономних стратегій вирішення конфліктів [8; 13]. Ще одне «сліпе місце» – взаємодія між сімейним та шкільним середовищами у цифрових програмах [11; 12]. На мою думку, без комбінованого підходу важко говорити про стійкий результат. Відсутня

також узгоджена таксономія інтерактивних інструментів, що заважає стандартизованому порівнянню ефективності [5; 10]. Зрештою, актуальним залишається питання етичних норм і цифрової безпеки дітей, яке лише побіжно згадується у частині робіт 6].

Мета статті – сформулювати науково обґрунтовану модель використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування в учнів здатності конструктивно долати конфлікти на основі аналізу сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень.

Виклад основного матеріалу. У теоретичній площині здатність до конструктивного розв'язання конфліктів у молодших школярів інтерпретується як складник їхньої соціальної компетентності та показник сформованості морально-ціннісних орієнтацій. Українські дослідники О. Коханко й І. Новосад обґрунтовують, що партнерська взаємодія в освітньому процесі задає дитині безпечні «рамки» для тренування переговорних навичок, коли конфлікт розглядається як навчальна ситуація, а не як покарання [2]. На мою думку, саме така інтерпретація відкриває шлях до інтеграції цифрових рішень, які можуть відтворювати конфліктні сценарії без ризику реальної шкоди. Концепт соціально-емоційного навчання, представлений О. Матвієнко та М. Химич, містить шість наскрізних компетентностей, серед яких емоційна регуляція та емпатія прямо корелюють із умінням шукати компроміс [3]. Зарубіжний метааналіз М. Алотаїбі підтверджує істотний середній ефект гейміфікованого навчання на розвиток цих компетентностей у дітей раннього шкільного віку [4]. Проте автор зазначає, що мотиваційний ефект послаблюється без регулярного рефлексивного супроводу з боку вчителя. І це зрозуміло: технологія повинна бути вписана у виховну логіку, а не підміняти її.

Типологія інтерактивних інструментів для початкової школи охоплює медіаформати від веб-квестів до доповненої реальності. Н. Чусна, У. Хасанах та Ф. Наджихах систематизували 45 досліджень і довели, що найефективнішими в аспекті зниження конфліктності є ресурси з адаптивним фідбеком та вбудованими емоційними індикаторами [5]. Огляд К. Навас-Бонільї та співавт. доповнює цю картину, пропонуючи класифікацію цифрових інструментів за принципом «barrier-free design»; автори показали, що інклюзивні платформи позитивно впливають на кооперативну поведінку у гетерогенних класах [9]. Поступово формується тенденція до інтеграції ігрових та емоційних модулів: так, застосунок, розроблений Н. Нуніш, А. Олівейрою та Ф. Фідалґу, об'єднує бейдж-систему з вправами на розпізнавання емоцій і демонструє приріст індексу EI на 18 % [10]. На мою думку, подальший розвиток таких інструментів потребує уніфікації технічних вимог, аби зменшити навантаження на шкільну ІКТ-інфраструктуру. Важливо також враховувати вікові та культурні особливості учнів, адже пряме перенесення західних продуктів без локалізації часто знижує їх ефективність [1]. Отже, типологізація цифрових рішень – необхідний крок для побудови педагогічно збалансованої моделі.

Соціально-емоційні інтервенції у цифровому форматі дедалі частіше виходять за межі класної кімнати, залучаючи сім'ю як співучасника виховного процесу. М. Фернандес-Батанеро зі співавт. доводить, що участь батьків та культурна адаптація контенту подвоюють ефективність цифрових програм зниження агресії серед учнів [7]. Подібний результат отримала команда М. Прієґо-Охеди, де батьківська ко-плей-модель у відеогрі *Happy 8–12* значно посилила розвиток емоційної компетентності [11]. Утім, Д. Дін та Х. Лі попереджають про ризики цифрової залежності, яка може стати новим джерелом конфліктів, якщо не встановлені чіткі часові та змістові обмеження [6]. Показово, що українські вчителі, працюючи у стресовому воєнному контексті, вже впроваджують елементи спільного доступу батьків до онлайн-платформ для підсилення довіри й підтримки [1]. Таким чином, сімейний компонент слід розглядати не як «додаток», а як органічну частину виховної моделі.

Суттєву роль у формуванні ненасильницьких стратегій відіграє вчитель-медіатор. Ф. Граноне та Е. Полларолло на прикладі кодової іграшки «KUBO» показали, що напівсократична медіація педагогів підвищує кількість кооперативних реплік між дошкільнятами на 32 % [8]. Водночас експеримент С. Ву та Дж. Ко доводить, що змішано-вікові групи, де старші учні беруть роль «модераторів», сприяють швидшому опануванню стратегій консенсусу [13].

На мою думку, ці результати можна інтегрувати у чотиристадійну модель:

(1) демонстрація конфліктної ситуації у цифровому форматі,

(2) фасилітована рефлексія,

(3) рольова практика,

(4) самостійне застосування навичок.

Учитель має не лише технічно керувати ресурсом, а й спрямовувати учнівську увагу до морального виміру конфлікту. Це вимагає підвищення цифрової та етичної компетентностей педагогів, що підтверджують результати огляду інклюзивних технологій [9]. І це зрозуміло: без готовності вчителя жодна інтерактивна новація не дасть стійкого виховного ефекту.

Запропонована нами модель впроваджувалась пілотно у трьох школах Києва, де навчання відбувається в умовах повітряних тривог. Спираючись на рекомендації О. Качмар та колег, адміністратори розгорнули хмарні сервіси локально, щоб мінімізувати технічні ризики під час відключень [1]. Перший

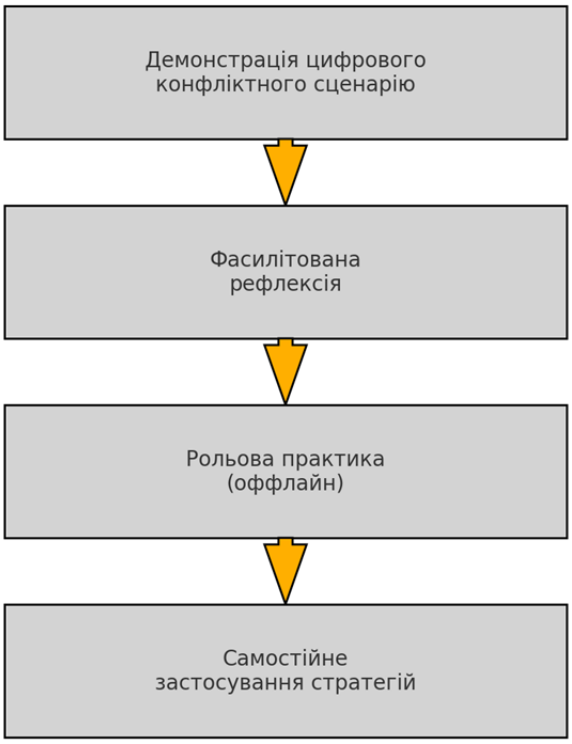


Рис. 1. Поетапна модель формування здатності молодших школярів конструктивно долати конфлікти

етап включав діагностику емоційної регуляції за допомогою короткої шкали SEL-компетентностей, валідованої дослідниками М. Фернандес-Батанеро [7]. Другий етап – інтеграцію гейміфікованих вправ, аналогічних до тих, що описані Н. Нуніш, з адаптацією контенту під український культурний контекст [10]. Третій етап – залучення батьків через онлайн-сесії за моделлю, запропонованою М. Прієґо-Охедою, із чітким тайм-менеджментом для уникнення ознак цифрової залежності [11]. Четвертий етап – рольові тренінги офлайн з елементами кодового конструювання «KUBO», що уможливило перенесення навичок у реальне спілкування [8]. Здавалося б, такий комплекс виглядає ресурсомістким, але в умовах змішаного навчання він виявився гнучким і стійким до перебоїв електропостачання.

Ефективність моделі оцінювалася за трьома групами індикаторів: когнітивними, емоційними та поведінковими. За даними контрольного зрізу, рівень уміння вислухати опонента зріс у середньому на 23 %, що співмірно з ефектом, зафіксованим М. Алотаїбі [4]. Показники емоційної регуляції піднялися на 18 %, повторюючи результати Н. Нуніш [10]. Поведінковий аспект – частота конфліктів на перерві – знизився на 30 %, що узгоджується з висновками Т. Тіварі стосовно мультимодальних програм підтримки батьківства [12]. Водночас у 12 % учнів виявлено сигнали перевантаження екранним часом, що підтверджує застереження Д. Діна та Х. Лі [6]. На мою думку, це свідчить про потребу гнучко регулювати тривалість онлайн-сесій, залежно від індивідуальної витривалості дитини.

Порівняння результатів із даними міжнародних оглядів виявило ще одну цікаву тенденцію: ефект програми більш помітний у класах із високою долею учнів-ВПО [2]. Очевидно, що конфліктна ситуація тут трактується дітьми не лише як шкільне непорозуміння, а як спосіб відреагувати на зовнішні стреси. Це узгоджується з висновками інклюзивного огляду К. Навас-Бонільї, де найбільший приріст кооперації спостерігали саме у гетерогенних групах [9]. Наші дані підтверджують, що інтерактивні технології, модерація вчителя та участь батьків формують своєрідний «трикутник безпеки», здатний пом'якшити психосоціальні наслідки війни. Водночас залишається низка викликів: потреба у стабільному інтернет-зв'язку, адаптація матеріалів до різних рівнів ІКТ-компетентності педагогів та етичні питання збереження даних дітей. І це зрозуміло – без вирішення цих проблем масштабування моделі буде ускладнене.

Висновки. Запропонована модель інтеграції інтерактивних технологій у виховний процес молодших школярів довела свою ефективність у підвищенні соціальної компетентності й зниженні частоти конфліктів. Суттєвими чинниками успіху виступили поєднання гейміфікованих вправ з рольовими офлайн-тренінгами, напівсократична медіація вчителя та активне залучення батьків.

Отримані результати корелюють з міжнародними даними, але водночас підкреслюють унікальність українського контексту, де військові ризики й нестабільність істотно впливають на емоційний стан дітей.

Подальші дослідження повинні сфокусуватися на лонґітюдному відстеженні ефектів, розробці універсальних критеріїв оцінювання конфліктної стійкості та мінімізації ризиків цифрової залежності. Важливими залишаються також етичні питання захисту персональних даних учнів і професійний розвиток учителів у сфері цифрової медіації. На мою думку, саме ці напрями забезпечать сталість і масовість використання інтерактивних технологій для виховання ненасильницьких стратегій поведінки у післявоєнній українській школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Качмар О. В., Барило С. Б., Зінькова І. І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. С. 1–9. DOI: 10.5281/zenodo.7875382.

2. Коханко О. Г., Новосад І. М. Виховання у молодших школярів здатності розв'язувати конфлікти у процесі партнерської взаємодії. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7(2). С. 67–74. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.07.

3. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7(2). С. 75–84. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08.

4. Alotaibi M.S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024; 15:1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881

5. Chusna N.L.U., Khasanah U., Najikhah F. Interactive digital media for learning in primary schools. *Asian Pendidikan*. 2024; 4(2):72–78. DOI: 10.53797/aspen.v4i2.10.2024

6. Ding K., Li H. Digital addiction intervention for children and adolescents: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; 20(6):4777. DOI: 10.3390/ijerph20064777

7. Fernández-Batanero J.M., Fernández-Cerero J., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero D. Effectiveness of digital mental health interventions for children and adolescents. *Children*. 2025; 12(3):353. DOI: 10.3390/children12030353

8. Granone F., Pollarolo E. Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*. 2024; 15:1426165. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1426165

9. Navas-Bonilla C.R., Guerra-Arango J.A., Oviedo-Guado D.A., Murillo-Noriega D.E. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*. 2025; 10:1527851. DOI: 10.3389/feduc.2025.1527851

10. Nunes M., Oliveira A., Fidalgo F. Gamification and emotional intelligence: development of a digital application for children. *Education Sciences*. 2025; 15(4):453. DOI: 10.3390/educsci15040453

11. Priego-Ojeda M., Ros-Morente A., Filella-Guiu G. Better together: involving parents to improve the impact of a video game program to promote primary school students' emotional competencies. *Journal of Computers in Education*. 2024; (online first). DOI: 10.1007/s40692-024-00337-8

12. Tiwari A., Recinos M., Garner J. та ін. Use of technology in evidence-based programs for child maltreatment and its impact on parent and child outcomes. *Frontiers in Digital Health*. 2023; 5:1224582. DOI: 10.3389/fdgth.2023.1224582

13. Wu X.E., Ko J. Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: an experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education*. 2024; 9:1253782. DOI: 10.3389/feduc.2024.1253782

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТІВ КАНАДИ

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION IN CANADIAN UNIVERSITIES

УДК 378.014.3(71)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.31

Семенюк С.В.,
аспірантка
Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України, викладач кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету

У статті визначено, що в університетах Канади значна увага приділяється створенню освітнього середовища, що спрямоване на формування міжкультурних та глобальних компетентностей студентів. Студенти з різних країн світу привносять до нього свій цінний досвід і взаємодіють між собою. Канадське бюро з міжнародної освіти на постійній основі досліджує показники щодо мотивації і прийняття рішення студентами про навчання в закладах вищої освіти Канади, а також причини вибору того чи іншого закладу вищої освіти.

Встановлено, що однією з особливостей формування освітнього середовища канадських університетів є його створення за принципами інклюзивної досконалості, що включають справедливість, розмаїття та інклюзію. Реалізація цих принципів дозволяє студентам почуватись безпечно, відчувати, що їх цінують і поважно ставляться до них, бути залученими до спільноти університету. Забезпечення безпеки, благополуччя студентів та інклюзії є важливою частиною роботи університетів Канади.

Автором досліджені найбільш важливі принципи інклюзивної досконалості канадських університетів, які впливають на формування їх освітнього середовища. Зазначено, що університети збагачуються через розмаїття та інклюзію. Встановлено, що університети зобов'язуються розробляти плани дій спільно зі студентами і адміністрацією. Принципи інклюзивної досконалості інтегруються через викладання, навчання і дослідження.

У статті визначено, що освітня організація Universities Canada підтримує принципи інклюзивної досконалості, займається координацією та покращенням діяльності і політики університетів Канади. Крім того, вона проводить дослідження та поєднує представників закладів вищої освіти по всій Канаді.

Встановлено, що на формування освітнього середовища університетів Канади впливає ефективність міжкультурної комунікації студентів. Важливість володіння навичками міжкультурної комунікації підтверджується не тільки різноманітністю наявних курсів і програм в канадських університетах, а й розробкою спеціальних стратегій з міжкультурної комунікації.

Автором зроблено висновки щодо особливостей формування освітнього середовища університетів Канади, а також про важливість використання канадських досліджень та досвіду в закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *інклюзивна досконалість, справедливість, розмаїття, інклюзія, університети Канади.*

The article defines that Canadian universities pay significant attention to creating an educational environment aimed at developing students' intercultural and global competencies. Students from different countries of the world bring their valuable experience to it as well as interact with each other. The Canadian Bureau for International Education constantly studies indicators of students' motivation and decision-making about studying at Canadian higher education institutions along with the reasons for choosing a particular higher education institution.

It has been established that one of the peculiarities of educational environment formation at Canadian universities is its creation according to the principles of inclusive excellence including equity, diversity and inclusion. The implementation of these principles allows students to feel safe, feel that they are valued and treated with respect, and be engaged in the university community. Ensuring the safety, well-being of students and inclusion is an important part of Canadian universities' work.

The author has investigated the most important principles of inclusive excellence of Canadian universities, which influence the formation of their educational environment. It is noted that universities are enriched through diversity and inclusion. It is established that universities are committed to develop action plans together with students and administration. The principles of inclusive excellence are integrated through teaching, learning and research.

The article determines that the educational organization Universities Canada supports the principles of inclusive excellence, is engaged in the coordination and improvement of the activities and policies of Canadian universities. In addition, it conducts research and unites representatives of higher education institutions throughout Canada.

It is defined that the formation of the educational environment of Canadian universities is influenced by the effectiveness of intercultural communication of students. The importance of mastering intercultural communication skills is confirmed not only by the variety of available courses and programs in Canadian universities, but also by the development of special strategies for intercultural communication.

The author draws conclusions about the peculiarities of the formation of the educational environment of Canadian universities, as well as the importance of using Canadian research and experience in higher education institutions in Ukraine.

Key words: *inclusive excellence, equity, diversity, inclusion, Canadian universities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання в університеті є значним етапом в житті сучасної молоді, який сприяє формуванню необхідних навичок і умінь, характеризується виробленням ціннісних орієнтацій, засвоєнням культурних цінностей та сфокусованістю на нових життєвих цілях. Цей етап також є основою успішності студентів у майбутній професійній діяльності, а взаємодія студентів в спільноті університету впливає на їх здатність налагоджувати позитивні стосунки

в майбутньому. Саме тому, в канадських університетах багато уваги приділяється створенню освітнього середовища, яке спрямоване на формування міжкультурних та глобальних компетентностей студентів, в тому числі на їх академічне та професійне зростання, покращення комунікативних навичок та опанування стратегій ефективної взаємодії в освітньому просторі університету, на розвиток їх особистості, розуміння власної та інших культур, можливість адаптуватись та працювати в міжнародних командах.

В багатьох університетах Канади розроблені та затверджені принципи, плани дій і стратегії діяльності університетів, навчальні програми, спрямовані на створення освітнього середовища, що ґрунтується на принципах толерантності, поваги, недискримінації та інклюзії, дослідження яких надає можливість впроваджувати зарубіжний досвід в українську педагогічну науку та використовувати практику провідних університетів Канади в освітній діяльності українських закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітнє середовище закладів вищої освіти Канади вивчалось наступними канадськими дослідниками в різних аспектах в галузі освіти, а саме: А.Р. Грін, А. Талуссі, С. Ераіс, С.Л. Каірнс, Д. Брукнер аналізували побудову інклюзивного освітнього середовища університету через дослідження міжкультурної компетентності, Л. Бердхал, К. Маквеб, С. Лопез-Рока, Е. Аревадо-Гуереро, К. А. Ноелз досліджували міжкультурні навички з точки зору їх важливості для міжкультурної комунікації, Е. Буknер, С. Клерк, А. Мароквін, І. Джанг досліджували впровадження принципів справедливості, розмаїття та інклюзії в освітньому середовищі університетів Канади, М. Машфік розглядав залучення студентів до системи вищої освіти Канади та підтримку міжнародних студентів, М.Дж. Калдер, М. С. Ріхтер, Ю. Мао, К. Ковакс-Бернс, Р. С. Могале, М. Данко досліджували проблеми інтеграції в спільноту університету міжнародних студентів, Т. Вульпе, Д. Кілі, Д. Протерое, Д. Макдональд досліджували як міжкультурні навички відображаються в поведінці міжкультурно-ефективної особи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Формування освітнього середовища університету має значний вплив на ефективність навчання і взаємодії студентів, опанування ними нових навичок, важливих в майбутній професійній діяльності. Дослідження канадських наукових джерел, а також планів дій і стратегій провідних канадських університетів містять цінний досвід з точки зору можливості його використання і впровадження в українських закладах вищої освіти, а тому потребують узагальнення та цілісного розгляду для вітчизняної педагогічної науки.

Мета статті. Дослідити особливості формування освітнього середовища університетів Канади.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні освітнє середовище університетів Канади має свою специфіку, яка полягає у тому, що в ньому взаємодіють студенти з багатьох країн світу. Вони привносять до цього середовища власні цінності, ставлення, очікування, а також пізнають традиції, цінності, норми поведінки іншої країни. Відкритість до пізнання нових культур, здатність позитивно взаємодіяти, розуміючи принципи розмаїття, справедливості та інклюзії значно впливає на їх можливість ефективно навчатись і співпрацювати.

Канадське бюро з міжнародної освіти постійно вивчає показники щодо мотивації і прийняття рішення студентами про навчання в різних закладах вищої освіти Канади, а також щодо причин вибору того чи іншого закладу вищої освіти. Як свідчать дані звіту зазначеного бюро за 2023 рік [1, с. 13] основними факторами мотивації студентів навчатись у Канаді є наступні: загальна репутація Канади як безпечної і стабільної країни (за статистичними даними 69% респондентів зазначили фактор безпеки і стабільності як номер один), толерантне недискримінаційне суспільство (54% або фактор номер два у прийнятті рішення студентами про навчання в Канаді) та якісна система вищої освіти (50% або фактор номер три щодо мотивації та бажання навчатись в Канаді). Поряд з цим, серед факторів, що впливають на рішення студентів навчатись в Канаді, зазначаються також набуття студентами відповідного робочого досвіду (42%) та міжкультурних і глобальних компетентностей (41%). У 2023 році порівняно з 2021 роком фактори набуття студентами відповідного робочого досвіду та міжкультурних і глобальних компетентностей зросли на 8% і 12% відповідно.

Крім того, аналіз статистичних даних підтверджує, що при виборі закладу вищої освіти велике значення для студентів мають програми, які пропонуються (55% у 2023 році) і репутація або рейтинг закладу вищої освіти (44% у 2023 році) [1, с. 15]. Особливу увагу привертає те, що забезпечення безпеки, благополуччя студентів та інклюзії є важливою частиною роботи університетів Канади, про що зазначається у звіті Канадського бюро з міжнародної освіти за 2023 рік, де студенти погоджуються, що організація, факультет і адміністрація ефективно визначають їх особисті і академічні потреби, поводяться зі студентами з повагою, допомагаючи студентам відчувати дружню атмосферу, де їх цінують. Це також підтверджується наступними статистичними даними, а саме: власне відчуття цінності студентів як особистості зросло на 4% у 2023 році порівняно з 2021 роком (з 66 до 70%), почуття приналежності до спільноти

університету зросло на 3% (з 70 до 73%), почуття того, що до студентів відносяться з повагою зросло на 2% (з 83 до 85%), почуття залученості до факультету зросло на 3% (з 79 до 82%), почуття залученості до академічних досліджень зросло на 5% (з 72 до 77%), і почуття зв'язку зі спільнотами зросло на 8% (з 57 до 65%) [1, с. 26].

Необхідно зазначити, що однією з особливостей формування освітнього середовища канадських університетів є створення його за принципами інклюзивної досконалості. Зокрема, у 2017 році ректори канадських університетів взяли на себе особисте зобов'язання бути активними захисниками справедливості, розмаїття та інклюзії (EDI) у спільнотах університетів та університетському просторі. Зазначені зобов'язання були оприлюднені через сім принципів інклюзивної досконалості канадських університетів, серед яких найважливішими для формування освітнього середовища, на нашу думку, є наведені нижче.

Керівники вважають, що університети збагачуються через розмаїття та інклюзію, керівники університетів надихають інших бути різноманітними, справедливими та відкритими. Тим самим вони роблять власний внесок у розмаїття та інклюзію і роблять їх помітними [2, с. 1]. Таким чином, наголошується на тому, що розмаїття та інклюзія позитивно впливають на університетський простір, а не є перешкодою для співпраці.

Університети зобов'язуються розробляти плани дій спільно зі студентами, працівниками факультетів, персоналом і адміністраторами, а особливо з представниками меншин щодо розвитку і підтримання справедливості, розмаїття та інклюзії, демонструючи з часом прогрес [2, с. 1]. Цим наголошується, що всі зацікавлені особи залучені до розробки документів, за якими університет здійснює свою діяльність.

Принципи інклюзивної досконалості інтегруються через викладання, дослідження, залучення у спільноту та управління, для чого залучаються студенти, працівники факультетів, персонал, ради і випускники для збільшення обізнаності і заохочення їх прагнень [2, с. 1].

Необхідним є аналіз практик щодо використання принципів інклюзивної досконалості, а саме: керівники університетів керуються у своїх прагненнях наявними доказами, в тому числі того, що працює у подоланні бар'єрів і перешкод, що може заважати групам меншин досягати успіху. Докази практик, які працюють, оприлюднюються в Канаді та за її межами [2, с. 1].

Важливим є пояснення інформації щодо розмаїття та інклюзії всім керівникам університетів за участю організації Universities Canada, яка працює для створення більшої обізнаності щодо важливості розмаїття та інклюзивної досконалості в усіх закладах вищої освіти Канади [2, с. 1].

Зазначена освітня організація Universities Canada, підтримуючи принципи інклюзивної досконалості, займається координацією та покращенням діяльності і політики університетів Канади, проводить дослідження щодо визначення ситуації в сфері вищої освіти та поєднує представників закладів вищої освіти по всій Канаді. В опитуванні даної організації зазначається про те, що Канадці цінують інклюзивну країну, де закладена справедливість і вітається розмаїття. Канадська ідентичність відображається у спільних цінностях відкритості, чесності та толерантності. Ґрунтуючись на цьому, канадські університети вважають, що викладання, дослідження та залучення у спільноту також збагачуються через розмаїття та інклюзією. Університети визнають життєву важливість розмаїття ідентичності та думок, а також існування місця для розмаїття ідей, географічного походження, культур та поглядів [3, с. 1].

Згідно опитування зазначеної організації щодо справедливості, розмаїття та інклюзії у 2021 для забезпечення того, що зазначені принципи втілені у культуру університетського простору, більшість університетів залучені до різних видів діяльності щодо оцінювання клімату у студентських містечках та ідентифікації бар'єрів, які стоять на шляху впровадження принципів інклюзивної досконалості. При цьому, 64% з досліджуваних університетів мають засоби для визначення внесків університетської спільноти у втілення EDI, 63% визначають клімат або культуру університетського простору, 60% збирають дані для оцінювання культури університетського простору. Крім того, побудова інклюзивної культури університету зазначається як пріоритетна робота для ректорів. Серед напрямків роботи зазначені: залучення і утримання різноманітних талантів (факультету і персоналу), збільшення ресурсів для підтримки нових ініціатив, втілення принципів справедливості, розмаїття та інклюзії в інституційні системи, керівні структури, тощо [3, с. 4].

Організація зазначає, що з метою створення інклюзивного і турботливого суспільства, університети докладають великих зусиль, щоб студенти будь-якого походження, ідентичності та з будь-яким життєвим досвідом відчували себе прийнятими та залученими. Керівництво університетів та співробітники прагнуть зробити університетський простір більш гостинними, інклюзивним, справедливим та доступним по всій країні. Забезпечення того, щоб студенти відчували свою залученість незалежно від статі, гендерної ідентичності, раси, етнічного походження, обмежених можливостей, сексуальної орієнтації, релігії, культури, соціально-економічного походження чи статусу проживання є критично важливим кроком для збереження глобального лідерства Канади в освіті та залученні талантів [3, с. 1].

Зазначимо, що у культурно-різноманітному суспільстві Канади студенти можуть використовувати принципи справедливості, розмаїття та інклюзії і в соціальному житті. Ці принципи дозволяють швидше адаптуватись у локальну спільноту для зменшення почуття ізоляції і відчуженості, досягти успіху у професійній діяльності через командну роботу, ефективно працювати з представниками різного культурного походження, активно залучатись до соціальних подій, бути відкритими до налагодження стосунків і розуміти культурні особливості і норми поведінки в різних культурах.

Як свідчать дані звіту організації Universities Canada, справедливість, розмаїття та інклюзія (EDI) впливають на стратегічне планування та бачення майбутнього університетами Канади, а зобов'язання дотримуватись цих принципів відображається в основній діяльності університету і процесах прийняття рішень. Зокрема, у 2021 році 89% установ мають пряме посилання на EDI (справедливість, розмаїття та інклюзію) у свої стратегічних планах (порівняно з 77% у 2019 році), 88% мають розширене визначення EDI для університетського простору (порівняно з 55% у 2019 році), 83% установ мають план дій щодо EDI, в розробці або втілений (порівняно з 70% у 2019 році) [3, с. 2].

Крім того, аналізуючи стратегії і плани дій провідних університетів Канади, а також звіти організації Universities Canada, знаходимо підтвердження того, що університети впроваджують вищезазначені принципи інклюзивної досконалості у свою діяльність. Наприклад, у стратегії університету імені Макмастера, інклюзивна досконаліть визначається як концепція, що визнає цілісні відносини між розмаїттям і справедливістю у дослідженнях, викладанні, роботі студентських офісів та управлінні. В середовищі університету, композиційне розмаїття стосується чисельного та пропорційного представлення різних народів у багатьох пересічних вимірах соціокультурної групової ідентичності; а справедливість може розглядатись як підхід або як процес, який визнає існування системної соціальної нерівності та запроваджує дії для активного зменшення або усунення інституційних структурних і культурних бар'єрів для рівних можливостей та залучення [4].

Також, університет Британської Колумбії втілив інклюзивну досконаліть у своїх п'яти принципах. У першому принципі університету щодо інклюзивної досконалості підкреслюється те, що культурні і соціальні відмінності студентів збагачують та покращують університет, привітна спільнота університетського простору активно залучає все розмаїття до служіння студентам та їх інституційного навчання. У другому принципі зазначається, що досконаліть не може бути досягнута без інклюзії, потрібна структурна і систематична підтримка для всіх студентів, викладачів факультетів, співробітників, щоб студенти досягали успіху, а університет міг досягнути досконалості у дослідженнях і викладанні. У третьому принципі визначається те, що інклюзія означає не просто прийняти студентів різного культурного походження, а піклуватись про їх благополуччя, тому що їх досвід збагачує освітнє середовище [5].

У четвертому принципі відображається той факт, що системні зміни мають бути пріоритетними, університету потрібно вивчати процедури і практики, визначати результати, які можуть бути виміряні, щоб забезпечити підзвітність. У п'ятому принципі наголошується, що співпраця і партнерство є запорукою успіху, офіс справедливості та інклюзії співпрацює з партнерами та спирається на існуючі сильні сторони [5].

Університет Ватерлоо, втілюючи принципи інклюзивної досконалості у стратегічні плани і план дій, робить наголос на створенні почуття приналежності до спільноти, що дозволяє досягти успіху кожному студенту [6]. Почуття приналежності до спільноти відображається через ідею про сталі та різноманітні спільноти і впроваджено у Стратегічний план Ватерлоо на 2020-2025 роки. Сприяння та підтримка справедливості, розмаїття та інклюзії були визначені як ключова мета діяльності університету. На підтримку зазначеної мети в університеті створена Команда інклюзивних досліджень і прийнята Стратегія впровадження інклюзивних досліджень на 2020–2025 роки. Університет Ватерлоо прагне посилення та підтримки справедливості, розмаїття та інклюзії в усіх аспектах своєї діяльності, а також усунення перешкод для досягнення справедливого академічного, дослідницького та університетського середовища [6].

Формування освітнього середовища університетів Канади нерозривно пов'язано із сприянням активній міжкультурній комунікації учасників зазначеного освітнього середовища. Слід зазначити, що важливість міжкультурної комунікації для формування освітнього середовища університету підтверджується різноманітністю наявних курсів в університетах Канади, які найчастіше є частиною освітніх програм з формування міжкультурної компетентності. Серед них виділимо програми провідних університетів Канади, а саме: програми «Міжкультурного розвитку» і «Міжкультурних досліджень» університету Британської Колумбії, «Міжкультурні дослідження і практика» університету Вікторії, «Програма з Міжкультурної компетентності» університету ім. Макмастера, програма «Міжкультурної обізнаності» і програма «Міжкультурні компетентності» університету Квінз, «Розвинута міжкультурна компетентність для глобальних студентів» університету Ватерлоо. Також, в університетах розроблені окремі курси або програми, зокрема, «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» університету Калгарі,

«Міжкультурна комунікація і глобальна обізнаність», «Міжкультурна комунікація: занурення у досвід: мова і культура закордоном» Західного університету Онтаріо, тощо.

Важливість володіння навичками міжкультурної комунікації підтверджується не тільки різноманітністю наявних курсів і програм в канадських університетах, а й розробкою спеціальних стратегій з міжкультурної комунікації та наявністю досліджень в сфері міжкультурної комунікації. Наприклад, С. Лопез-Рока, дослідниця університету Ватерлоо, розробила десять стратегій для студентів, щоб стати кращими міжкультурними комунікаторами, які поділені на власне стратегії, пояснення дій, які потрібно вчиняти, щоб бути кращими міжкультурними комунікаторами, і яких дій краще уникнути. Зазначені стратегії включають виявлення зацікавленості до інших, знаходження спільних інтересів, розуміння відмінностей у цінностях, виявлення власних упереджень, розуміння себе і як тебе сприймають інші, приділення уваги комунікативним стилям, усвідомлення існування невербальної комунікації, здатність бути гнучким і адаптивним, підтримку і надання посилань на додаткові ресурси, створення простору для інклюзії і приналежності [7, с. 1–2].

К. А. Ноелз, узагальнюючи канадські дослідження щодо міжкультурної комунікації та визначаючи її соціально-історичний контекст, зазначає, що Канадський закон про мультикультурність (1988) був розроблений, щоб збільшити мультикультурну гармонію і взаємне прийняття всіх груп в країні; заохочувати всі культурні групи підтримувати і розвивати себе як унікальні групи у канадському суспільстві (в тому числі підтримуючи мовний спадок; заохочувати міжгруповий контакт і обмін; та заохочувати повну участь у канадському суспільстві, частково через вивчення принаймні однієї з офіційних мов (англійської або французької) [8, с. 2].

Крім того, у профайлі міжкультурно-ефективної особи, розробленого канадськими дослідниками для використання широкою аудиторією, в тому числі студентами, фахівцями в різних сферах, дипломатами, миротворцями, тощо, Т. Вульпе, Д. Кілі, Д. Протерое, Д. Макдональд визначають міжкультурну комунікацію однією з головних компетентностей профайлу, стверджуючи, що міжкультурно-ефективні особи є міжкультурно-ефективними комунікаторами [9, с. 47]. Це включає п'ять ключових компетентностей, а саме: міжкультурно-ефективні особи здатні передавати думки, точки зору, і очікування у спосіб, що є зрозумілим, але культурно-чутливим; міжкультурно-ефективні особи не бояться поринати у місцеву культуру і спілкуватись місцевою мовою, не бояться робити помилки; вони здатні встановлювати спільні значення з місцевими жителями, таким чином іноземці і місцеві розуміють те, що говориться, однаково; вони володіють на достатньому рівні місцевою мовою, щоб проявляти інтерес до людей, з якими вони працюють та взаємодіють; міжкультурно-ефективні особи мають здатність співпереживати, а не просто розуміти, як місцеві мешканці бачать світ [9, с. 48–50].

М. Машфік, розглядаючи проблему переходу міжнародних студентів до університетського середовища Канади, зазначає, що для освітніх установ важливо сфокусуватись на збільшенні обізнаності щодо соціально-культурного розуміння і знання університетської спільноти. Соціально-культурна обізнаність сприяє позитивним взаємовідносинам, усуває стереотипи, сприяє зростанню і розвитку, розширює цінності і знання. Міжнародні студенти в університетському просторі бажають робити свій внесок до його культури і шукають різні способи бути залученими, також студенти є джерелом розмаїття і культурного досвіду [10, с. 102].

А.Р. Грін, А. Талуссі, С. Ераіс, С.Л. Каірнс, Д. Брукнер, досліджуючи побудову інклюзивного освітнього середовища університету, стверджують про необхідність формування міжкультурної компетентності студентів за допомогою педагогічних механізмів, які включають навчання через досвід, критичне мислення, само-рефлексію, культурне менторство, що призводять до трансформації студентів [11, с. 47]. Зазначені механізми вливають на зміну ставлення студентів в освітньому просторі університету, вони навчаються не використовувати стереотипи і не робити припущення про людей, які належать до певної культурної групи, сприяють покращенню міжкультурного спілкування і залучення, налагодженню зв'язків і створенню почуття приналежності до спільноти, надихають на дії і подальший розвиток міжкультурних навичок, сприяють особистому зростанню [11, с. 55].

Таким чином, різноманітність освітніх програм, стратегій для ефективної комунікації, практичних настанов для широкої аудиторії, а також наукових робіт канадських дослідників підтверджує думку про те, що сприяння активній міжкультурній комунікації в освітньому середовищі університету та за його межами впливає на позитивну поведінку студентів в міжкультурному середовищі, а також, базуючись на отриманих знаннях, дозволяє студентам вдосконалити і адаптувати існуючі стратегії ефективної міжкультурної комунікації. Розмаїття освітнього середовища Канади та канадського суспільства в цілому визначає необхідність бути ефективним міжкультурним комунікатором, що включає такі елементи як володіння мовою, участь у соціальних подіях, володіння стратегіями для вирішення непорозумінь, уникнення стереотипних упереджень, постійне вдосконалення навичок слухання і спостереження.

Висновки. Узагальнюючи все зазначене вище, доходимо висновку, що університети Канади

активно створюють освітнє середовище університету за принципами інклюзивної досконалості, невід'ємною частиною яких є справедливість, розмаїття та інклюзія, а також впроваджують ці принципи в свою освітню діяльність у всіх її сферах, в тому числі у викладанні, дослідженнях, з метою соціального залучення студентів. Це середовище є таким, в якому студенти почувають себе безпечно і стабільно, через поважне ставлення до представників різних культур, таким чином, надаючи змогу їм ефективно навчатись, розкривати свій потенціал, позитивно взаємодіяти між собою та з викладачами. Крім того, університети Канади активно впроваджують курси і програми, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності студентів.

Особливостями формування освітнього середовища університетів Канади є: освітнє середовище університету є культурно-різноманітним, студенти різних країн привносять до нього свої цінності і досвід, що вимагає від студентів опанування певних навичок для ефективного навчання і співпраці. Зазначене середовище канадських університетів будується на принципах інклюзивної досконалості, які включають справедливість, розмаїття та інклюзію. Університети активно впроваджують ці принципи в свої стратегії і плани діяльності. Вищезгадані принципи відображаються у навчанні, викладанні та дослідженнях. Провідні університети Канади прагнуть дотримуватись цих принципів для формування найкращого освітнього середовища для студентів, що підтверджується даними звітів канадських організацій. Активна міжкультурна комунікація є невід'ємною частиною освітнього середовища університетів Канади, що відображається в різноманітних курсах і програмах для студентів, а також дозволяє студентам оволодіти навичками, необхідними для ефективної взаємодії між представниками різного культурного походження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Canadian Bureau for International Education. The Student Voice. *National Results of the 2023 CBIE International Student Survey.* 2023. URL: https://cbie.ca/wp-content/uploads/2024/10/2023-ISS-the-student-voice.pdf (Last accessed: 29.05.2025).

2. Universities Canada. Inclusive Excellence Principles. October, 2017. URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2017/10/equity-diversity-inclusion-principles-universities-canada-oct-2017.pdf (Last accessed: 29.05.2025).

3. Universities Canada. Equity, Diversity and Inclusion at Canadian Universities. Universities Canada's 2022 survey on equity, diversity and inclusion. URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2024/09/UC-2023-EDI-Report_EN_FA_Web.pdf (Last accessed: 29.05.2025).

4. McMaster University. Equity and Inclusion Office. Defining EDI and Inclusive Excellence. URL: https://equity.mcmaster.ca/strategy/towards-inclusive-excellence/edi-definitions/ (Last accessed: 29.05.2025)

5. The University of British Columbia. Inclusive Excellence at UBC. Strategy 4. Inclusive excellence. URL: https://equity.ubc.ca/resources/inclusive-excellence/ (Last accessed: 29.05.2025).

6. University of Waterloo. Inclusive Research. Inclusion in the Research Ecosystem at Waterloo. URL: https://uwaterloo.ca/research/about-research/inclusive-research (Last accessed: 29.05.2025).

7. Lopez-Rocha S. University of Waterloo. Student Success Office Resources. Strategies for Becoming a Better Intercultural Communicator. URL: https://uwaterloo.ca/student-success-office-resources/sites/default/files/uploads/documents/strategies-for-better-intercultural-comms.pdf (Last accessed: 17.04.2025).

8. Noels K.A. Intercultural Communication Study in Canada. The International Encyclopedia of Intercultural Communication. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0079 (Last accessed: 17.04.2025).

9. Vulpe T., Kealey D., Protheroe D, Macdonald D. A Profile of the Interculturally Effective Person. Government of Canada. Centre for Intercultural Learning. Canadian Foreign Service Institute. 2001. URL: https://www.international.gc.ca/global-affairs-affaires-mondiales/services/cfsi-icse/programs-programmes/order-commander.aspx?lang=eng (Last accessed: 29.05.2025).

10. Mushfiq M. International Student Transition to Canadian Post-Secondary Institutions. *Journal of Comparative & International Higher Education*. Volume 15, Issue 4 (2023), pp. 96–105. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1406868.pdf (Last accessed: 29.05.2025).

11. Green A., Tulissi A., Erais S., Cairns S., Bruckner D.. Building an Inclusive Campus: Developing Students' Intercultural Competencies Through an Interreligious and Intercultural Diversity Program. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur.* 2018. 48(3). P. 43–64. https://doi.org/10.7202/1057128ar

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
SOCIALIZATION OF A CHILD IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 376.05:159.922
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.32

Білан В.А.,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної, мистецької освіти та фізичної культури Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

У статті розглянуто особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти як процесу, що інтегрує освітні, виховні, культурні та інформаційні впливи. Встановлено, що соціальний розвиток дитини здійснюється на перетині двох взаємопов'язаних процесів – соціалізації та індивідуалізації, збалансоване поєднання яких забезпечує її успішну інтеграцію в соціальне середовище. З'ясовано, що адаптація дошкільника до соціуму передбачає інтеріоризацію соціальних норм і водночас розвиток «Я-концепції», здатності до саморегуляції та особистісного самоствердження. Наголошено на значенні провідних видів діяльності, насамперед ігрової, як механізму засвоєння соціального досвіду, формування моделей поведінки та емоційно-ціннісних установок. Підкреслено, що сюжетно-рольова гра виконує функцію моделювання соціальних ситуацій і сприяє апробації соціальних ролей, розвитку емпатії, толерантності й відповідальної поведінки. Констатовано доцільність впровадження інтерактивних методик, які стимулюють моральне осмислення соціальних дій і підвищують якість соціального навчання. Визначено три підходи до реалізації соціалізації: соціальної адаптованості, соціальної активності та соціальної компетентності, кожен з яких потребує урахування індивідуального розвитку дитини. Зауважено, що сім'я відіграє важливу роль як первинне середовище соціалізації, в якому закладаються основи морального досвіду, міжособистісних взаємодій та соціальних уявлень. Аргументовано, що інформаційне середовище, зокрема медіа, впливає на соціальні уявлення дітей, а його ефективне використання можливе лише за умов педагогічного посередництва. Зауважено, що практична реалізація соціалізації потребує педагогічного супроводу спонтанних життєвих ситуацій, які мають виховний потенціал. Відзначено важливість створення гуманістично орієнтованого середовища, що сприяє емоційній стійкості та комунікативній гнучкості дітей. Зауважено, що ефективність соціалізації зростає за умов взаємодії дітей у різновікових групах, що сприяє розвитку відповідальності, емпатії та альтруїзму.

Ключові слова: *соціалізація дітей дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, соціальні навички, сюжетно-рольова гра, соціальна адаптація.*

The article examines the features of the socialization of preschool-aged children within the institutional context of preschool education as a process integrating educational, nurturing, cultural, and informational influences. It is established that a child's social development occurs at the intersection of two interrelated processes – socialization and individualization – the balanced combination of which ensures successful integration into the social environment. It is found that a preschool child's adaptation to society involves the internalization of social norms while simultaneously fostering the development of the "self-concept," the ability for self-regulation, and personal self-affirmation. Emphasis is placed on the significance of leading types of activity, primarily play, as a mechanism for acquiring social experience, shaping behavioral models, and forming emotional and value-based attitudes. It is underscored that role-playing games serve as a means of modeling social situations, facilitating the testing of social roles, and promoting the development of empathy, tolerance, and responsible behavior. The appropriateness of implementing interactive methods that stimulate moral reflection on social actions and enhance the quality of social learning is confirmed. Three approaches to the realization of socialization are identified: social adaptability, social activity, and social competence, each requiring consideration of the child's individual development. It is noted that the family plays a crucial role as the primary socializing environment, where the foundations of moral experience, interpersonal interactions, and social representations are formed. It is argued that the informational environment, particularly the media, influences children's social representations, and its effective use is possible only under conditions of pedagogical mediation. It is observed that the practical implementation of socialization requires pedagogical support of spontaneous life situations that possess educational potential. The importance of creating a humanistically oriented environment that supports children's emotional resilience and communicative flexibility is emphasized. It is also noted that the effectiveness of socialization increases through interaction among children in mixed-age groups, which fosters the development of responsibility, empathy, and altruism.

Key words: *socialization of preschool-aged children, preschool educational institution, social skills, role-playing game, social adaptation.*

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів сучасної педагогіки є забезпечення успішної соціалізації дитини на етапі дошкільного дитинства, оскільки саме в цей період формуються базові засади особистісної зрілості та соціальної взаємодії. Заклад дошкільної освіти (ЗДО) виступає першим інституційним простором, у якому дитина взаємодіє з соціумом поза межами родини, що зумовлює необхідність цілеспрямованої організації процесу соціалізації в педагогічному середовищі. Водночас сьогодні перед педагогами постають нові виклики щодо створення сприятливих умов для розвитку соціальної компетентності, саморегуляції та емоційної зрілості дитини. Це вимагає наукового переосмислення змістових, організаційних та

методичних засад соціалізації у межах функціонування сучасного ЗДО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростаючу увагу науковців до проблеми соціалізації дитини в умовах дошкільної освіти, зокрема, ґрунтовні дослідження у такому контексті проводять Бобак О., Гавриш Н., Єлдінова С., Захарова Т., Ковалевська Н., Мельник Н., Пасічніченко А., Рейпольська О., Сиваш С., Соловей Ю. та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми пов'язане з недостатньою увагою до комплексного вивчення процесу соціалізації дитини в умовах ЗДО, зокрема з урахуванням специфіки формування соціальних навичок та адаптації до соціального середовища, що залишається актуальним напрямом подальших досліджень.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження процесу соціалізації дитини в умовах ЗДО з урахуванням особливостей формування соціальних навичок та адаптації до соціального середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальний розвиток дитини розглядається як взаємодія двох взаємопов'язаних процесів – соціалізації, що охоплює засвоєння соціокультурного досвіду, та індивідуалізації, яка полягає у набутті дитиною самостійності й відносної автономності. У разі встановлення динамічної рівноваги між зазначеними процесами на етапі входження дитини до соціального середовища або участі у спільнотах різного рівня й типу відбувається її повноцінна інтеграція в соціум. За таких умов, з одного боку, дитина успішно засвоює цінності та норми спільного життя, а з іншого – вносить власний індивідуальний внесок у колективну діяльність, що забезпечує одночасне формування особистісної самобутності й адаптивної поведінки [8, с. 24].

Зазначене положення дає підстави розглядати соціальний розвиток особистості дитини дошкільного віку як процес, у якому взаємодіють два вектори – інтеріоризація соціального досвіду через норми, правила, зразки поведінки, а також розвиток внутрішнього потенціалу особистості – її «Я-концепції», унікальності та здатності діяти самостійно. Унаслідок такого поєднання забезпечується пристосування дитини до соціального середовища та розвиток її здатності до свідомої участі в трансформації цього середовища відповідно до власних ціннісних орієнтацій.

У контексті ЗДО соціалізація дитини набуває цілеспрямованого характеру, реалізуючись через щоденну взаємодію з однолітками та педагогами, а також участь у різноманітних видах діяльності, зокрема в ігровій, комунікативній, художньо-продуктивній та пізнавальній. Наприклад, залучення дитини до сюжетно-рольової гри сприяє моделюванню типових соціальних ситуацій, у яких вона навчається розуміти ролі інших, узгоджувати власні дії з потребами групи та формувати навички спільного розв'язання завдань.

З урахуванням структурної складності процесу соціалізації виокремлено три основні підходи до її реалізації у дошкільному віці: підхід соціальної адаптованості, що характеризується ставленням дитини до нових соціальних умов, особливостями її емоційного реагування та схильністю до міжособистісної взаємодії; підхід соціальної активності, який передбачає вияв ініціативності, здатності до самостійних дій і прагнення до участі в колективних формах діяльності; а також підхід соціальної компетентності, що ґрунтується на розвитку соціального інтелекту, здатності орієнтуватися в соціальних ситуаціях, засвоєнні ціннісних установок і духовних потреб, а також формуванні прийнятних моделей поведінки [3, с. 103].

Варто зазначити, що ефективна реалізація зазначених підходів передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її попереднього соціального досвіду, рівня мовленнєвого розвитку та сформованості емоційно-вольової сфери. Наприклад, при реалізації підходу соціальної компетентності корисним є впровадження дидактичних ігор із морально-етичним змістом, які сприяють усвідомленню наслідків власної поведінки та розумінню позицій інших учасників взаємодії.

Соціалізація дитини дошкільного віку реалізується переважно через провідні види діяльності, що забезпечують засвоєння соціокультурного досвіду, формування комунікативних умінь, оволодіння моделями поведінки в стандартних життєвих ситуаціях, пристосування до соціального контексту та опанування нормативно-ціннісними орієнтирами, прийнятими в суспільстві [6, с. 170]. У цьому контексті діяльність дитини виступає механізмом засвоєння соціальної реальності, яка поступово переходить із зовнішнього досвіду у внутрішні переконання, емоційно-оцінні установки й поведінкові стратегії.

Поступове набуття соціального досвіду дошкільником відбувається на основі орієнтації в нових умовах і поступового пристосування до них, що виявляється у поведінковій гнучкості, емоційній стійкості та комунікативній активності. Упродовж перших семи років життя дитина опановує елементарні навички саморегуляції, розуміння соціальних очікувань та прийнятних моделей поведінки. Водночас відбувається становлення соціального «Я», що передбачає усвідомлення себе як суб'єкта міжособистісної взаємодії. У цьому віковому періоді дитина починає виокремлювати себе серед інших, прагне до самоствердження у групі однолітків, формує уявлення про соціальні ролі та очікування [1, с. 182–183].

Важливою ознакою успішної соціалізації є сформованість у дошкільника базової соціальної компетентності, яка охоплює здатність до конструктивної взаємодії, розуміння емоційного стану інших, дотримання соціальних норм і здатність діяти відповідно до очікувань соціального середовища. Такі компетентності створюють умови для того, щоб дитина почувалася впевнено у різних соціальних ситуаціях, була здатною співіснувати з іншими в межах нормативного поля та проявляла толерантність до своєрідності.

У практиці дошкільної освіти ефективною формою реалізації процесу соціалізації виступає сюжетно-рольова гра, яка дає змогу дитині опанувати соціальні ролі (вчителя, лікаря, продавця, члена родини тощо), апробувати соціально схвалювані форми поведінки та розвивати емоційно-ціннісне ставлення до різних учасників соціального середовища. Наприклад, у грі «Сім'я» діти відтворюють модель родинних стосунків, у якій вчаться проявляти турботу, відповідальність, співпереживання, тобто ті характеристики, що є важливими для подальшого гармонійного розвитку особистості в суспільстві.

У зв'язку з цим доцільним є впровадження інтегрованих педагогічних технологій, спрямованих на розвиток соціального інтелекту, мовленнєвої активності, уміння вирішувати конфлікти мирним шляхом, а також здатності брати на себе відповідальність за власні дії. Зокрема, використання інтерактивних методик (наприклад, соціальних мінісценок, проблемно-ігрових ситуацій, колективних обговорень) сприяє глибшому осмисленню соціальних норм та їх перенесенню в реальні життєві ситуації.

У процесі дошкільного виховання здобуття соціального досвіду дитиною має безперервний характер і охоплює всі форми діяльності, зокрема й ігрову, яка є провідною в цьому віковому періоді. Одним із важливих завдань педагогічної взаємодії виступає постійне наповнення соціального досвіду гуманістичним змістом, що сприяє формуванню в дитини морально-ціннісних орієнтацій і засвоєнню соціально прийнятних моделей поведінки. У цьому контексті важливу роль відіграє організація спеціально спланованих виховних заходів та чутливе реагування на несподівані, спонтанні життєві ситуації, що виникають у повсякденному перебігу дитячої діяльності [2, с. 338].

Виховний потенціал таких ситуацій полягає у можливості трансформації випадкових подій – появи нової іграшки, зміни погоди, захворювання одного з дітей, приходу відвідувачів тощо – у приводи для соціально-емоційного рефлексування, обговорення моральних і поведінкових аспектів, спільного пошуку рішень. Наприклад, ситуація, коли дитина бачить, як товариш по групі засмутився через втрату улюбленої іграшки, може бути використана педагогом для формування навичок емпатії, підтримки, моральної відповідальності за емоційний стан іншого. Такий досвід стає моментом емоційного включення та водночас способом усвідомлення важливості співчуття, допомоги, колективної підтримки.

Педагогічна майстерність вихователя проявляється у здатності цілеспрямовано інтегрувати подібні ситуації в процес соціалізації дошкільника. Йдеться про тактовне залучення дитини до осмислення соціальної взаємодії, уважне ставлення до її емоційних реакцій, а також створення умов для розуміння й інтеріоризації соціальних норм. Таким чином, діяльність вихователя виходить за межі формального навчання і перетворюється на процес емпатійної підтримки, співпереживання та морального моделювання соціально значущих форм поведінки.

Як зазначено вище, важливою складовою соціалізації є ігрова діяльність, яка виконує розважальну чи комунікативну функцію й виступає механізмом апробації соціальних ролей, набуття навичок групової взаємодії, формування етичних уявлень. Групові ігри дошкільників мають ряд характеристик, що забезпечують їхню ефективність у формуванні соціальної поведінки: багатий предметний зміст, що дозволяє дітям знайомитися з різними аспектами довкілля; емоційна привабливість, яка слугує мотиватором до спілкування; практична спрямованість, яка стимулює творчу активність; можливість проживати й осмислювати соціальні ролі в безпечному середовищі [4, с. 19].

З огляду на це, сюжетно-рольова гра, зокрема така, як «Лікарня», у якій дитина виступає в ролі лікаря, пацієнта або медичної сестри, сприяє розвитку вміння турбуватися про іншого, координувати свої дії з партнером по грі, дотримуватися правил поведінки, пов'язаних із відповідальністю та допомогою. У контексті гри дитина має змогу відтворити модель соціальних відносин та випробувати власні реакції, навчитися самоконтролю, долати егоцентричні прояви.

У процесі соціалізації дитини дошкільного віку провідну роль відіграє сімейне середовище, яке виступає первинним чинником соціалізації. Саме в межах сім'ї закладаються основи морального розвитку, формується початковий досвід міжособистісної взаємодії, моделюються перші соціальні ролі. Батьки виступають основними носіями морально-етичних цінностей, соціальних норм і культурних традицій, які засвоюються дитиною шляхом спостереження, наслідування та взаємодії. Позитивна емоційна атмосфера, створена в родині, сприяє формуванню базової довіри до світу, розвитку емпатії, а також становленню первинних регуляторів поведінки [5, с. 13].

У практиці дошкільної освіти надзвичайно важливо враховувати характер попереднього

соціального досвіду дитини, зумовленого її сімейним мікросоціумом. Зокрема, рівень сформованості навичок слухання, співпраці, самообслуговування, прийняття рішень, що здобуваються у сім'ї, безпосередньо впливає на успішність адаптації до нових умов у колективі однолітків. Наприклад, дитина, яка в сім'ї залучена до обговорення побутових питань, має більшу готовність до партнерської взаємодії у групі, легше долає труднощі інтеграції у соціальне середовище закладу дошкільної освіти.

Паралельно із сімейним впливом, одним із важливих чинників сучасної соціалізації дошкільника виступає інформаційне середовище, зокрема медіапростір, який дедалі активніше впливає на формування світогляду, соціальних уявлень і ціннісних орієнтирів дитини. В умовах цифровізації суспільства діти дедалі частіше взаємодіють з електронними джерелами інформації: телебаченням, онлайн-контентом, цифровими іграми, мультимедійними додатками тощо. Такі канали впливу, з одного боку, сприяють розширенню кругозору та інтелектуальному розвитку, а з іншого – можуть формувати суперечливі моделі соціальної поведінки, що потребують педагогічного посередництва для їх осмислення [5, с. 14].

У контексті дошкільної освіти доцільним є цілеспрямоване педагогічне супроводження взаємодії дитини з медіа, яке повинно забезпечувати критичне осмислення отриманої інформації, розвиток медіаграмотності, здатності розрізняти конструктивні й деструктивні соціальні зразки. Наприклад, перегляд мультфільмів може супроводжуватися обговоренням дій героїв, їхніх вчинків, можливих альтернатив, що дозволяє формувати морально-ціннісне ставлення до зображених ситуацій та поведінкових моделей. Таким чином, цифрові джерела інформації можуть бути ефективним інструментом соціалізації тільки за умови педагогічної модерації й включення їх у структурований виховний процес.

Особливості соціалізації дітей дошкільного віку зумовлюються закономірностями вікового розвитку та чинниками соціального середовища, у якому відбувається цей процес. Соціалізація на цьому етапі супроводжується появою психологічних новоутворень, пов'язаних, зокрема, з подоланням вікових криз і поступовим розширенням соціального досвіду дитини. Зміни у поведінковій сфері, розширення уявлень про соціальні ролі та формування емоційної чутливості є характерними для дошкільного періоду, що зумовлює потребу в створенні відповідних умов для повноцінного засвоєння соціальних норм і моделей поведінки.

Особливої уваги потребує організація соціалізації обдарованих дітей, яка має враховувати загальні закономірності розвитку дошкільників та специфіку їх інтелектуальної активності, когнітивної упередженості та індивідуальних потреб. За умови належної педагогічної підтримки та цілеспрямованої організації освітнього процесу в групах, де перебувають такі діти, інтелектуальний потенціал може бути використаний як ресурс для активнішого включення в соціум. Зокрема, обдаровані діти нерідко демонструють високий рівень мовленнєвої активності, що може сприяти ефективнішій комунікації з однолітками за умови корекції можливих проявів домінантності або емоційної чутливості [4, с. 20].

У контексті забезпечення повноцінної соціалізації доцільно враховувати такі напрями, як гендерна, економічна, політична та духовна соціалізація. Їх реалізація у практиці дошкільного виховання має базуватися на принципі різнобічного розвитку, що забезпечує формування соціально активної та морально відповідальної особистості. Наприклад, у межах економічної соціалізації можуть використовуватися ігри на тему купівлі-продажу, у яких діти засвоюють базові уявлення про обмін, цінність речей, взаємну відповідальність. Гендерна соціалізація своєю чергою передбачає ознайомлення з різними соціальними ролями незалежно від статі, розвиток поваги до себе та до інших.

На основі аналізу педагогічного досвіду встановлено, що ефективність соціалізації дітей у різновікових групах значно зростає за умов грамотно організованої взаємодії між дітьми різного віку. Залучення молодших і старших дошкільників до спільної діяльності сприяє обміну соціальним досвідом та розвитку відповідальності, альтруїстичних намірів, емпатії. Важливу роль у цьому процесі відіграють ігрові форми роботи та тренінгові заняття, що моделюють соціальні ситуації й сприяють формуванню адаптивних поведінкових стратегій.

У практиці роботи з дітьми у різновікових групах вихователь має орієнтуватися на індивідуально-психологічні характеристики вихованців, їхній рівень інтелектуального розвитку, мовленнєву компетентність і домінантні мотиви поведінки. Зокрема, доцільним є використання диференційованих підходів до організації діяльності, що враховують темп засвоєння знань, рівень соціальної зрілості та емоційну стабільність.

З метою забезпечення успішної соціальної адаптації дітей у закладі дошкільної освіти доцільно впроваджувати низку практико-орієнтованих рекомендацій. Зокрема, ефективними є такі педагогічні прийоми, як використання елементів лікувальної фізкультури (теплі обійми, індивідуальні привітання), музичного супроводу впродовж режимних моментів, релаксаційних ігор з природними матеріалами (пісок, вода), казкотерапії та ігрових методів емоційного розвантаження [7, с. 262].

Розвиток партнерських взаємин із родиною дитини є необхідною умовою успішної соціалізації.

Робота з батьками має включати індивідуальні консультації, проведення тематичних бесід, розробку інформаційних буклетів, організацію виставок сімейної творчості, обговорення особливостей адаптаційного періоду, а також активне залучення до спільних заходів. Наприклад, спільна участь батьків і дітей у святкових чи екологічних акціях дозволяє зміцнити соціальні зв'язки між сім'єю та дошкільною установою, сприяючи позитивній соціальній ідентифікації дитини.

У цілому ефективна соціалізація дітей дошкільного віку вимагає комплексного підходу, що передбачає одночасний вплив різних освітніх, психологічних, інформаційних і соціокультурних чинників. Її успішність залежить від інтеграції педагогічних зусиль, інституційної підтримки та активної взаємодії із соціальним середовищем, що уможливлює становлення дитини як соціально зрілої особистості, здатної до конструктивної взаємодії в межах суспільства.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що соціалізація дитини дошкільного віку поєднує інтеграцію соціокультурного досвіду з розвитком індивідуальності та здатності до автономної поведінки. Збалансована взаємодія процесів соціалізації та індивідуалізації забезпечує формування в дитини внутрішньої саморегуляції, здатності до морального вибору та соціальної активності. Умовами ефективної соціалізації є створення педагогічно доцільного середовища, у межах якого відбувається цілеспрямована взаємодія дитини з ровесниками й дорослими, а провідними механізмами цього процесу виступають різні види діяльності – насамперед ігрова, комунікативна, художньо-продуктивна та пізнавальна. Особливого значення набуває застосування сюжетно-рольових ігор, інтерактивних методик, ситуацій морального вибору, а також педагогічна модерація впливу медіа та опора на досвід родинного виховання. Врахування індивідуальних особливостей дитини, її попереднього соціального досвіду та рівня розвитку дозволяє реалізувати підходи соціальної адаптованості, активності та компетентності, що формують основу для становлення соціально зрілої особистості. У результаті соціалізація в умовах ЗДО постає як процес, що інтегрує освітні, виховні, культурні й інформаційні впливи, сприяючи формуванню в дитини здатності орієнтуватися у соціальному середовищі, діяти відповідально та конструктивно взаємодіяти з іншими.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобак О. Соціалізація особистості в дошкільному віці як предмет науково-педагогічного вивчення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. № 4. С. 178–183.

2. Єлдінова С. Ігрові технології розвитку соціальних емоцій дітей в закладах дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59, том 1. С. 336–339.

3. Захарова Т. А. Соціалізація дошкільника як чинник розвитку компетентності майбутньої особистості. *Молодий вчений*. 2015. № 5(3). С. 101–104.

4. Мельник Н. І. Соціалізація дітей дошкільного віку на засадах групової взаємодії у різновікових групах. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 48(5). С. 17–21.

5. Пасічніченко А. В., Ковалевська Н. В. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 12–15.

6. Сиваш С. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 55. Том 2. С. 169-172.

7. Соловей Ю. О. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 1(50). С. 260–263.

8. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ: монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. К. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

НАЦІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ВИХОВНІ ІДЕЇ С. РУСОВОЇ
NATIONAL-PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL IDEAS OF S. RUSOVA

УДК 373.2(091)(477)(092)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.33

Городиська В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

У статті підкреслено значущість теоретичного і практичного наукового доробку знаної української просвітниці та освітньої реформаторки С. Русової; зокрема створеної нею гуманістичної концепції національного виховання; з'ясовано зміст трьох засадничих педагогічних ідей означеної концепції: а) навчання у вітчизняних освітніх закладах рідною українською мовою; б) відкриття першого національного дитячого приватного садка у м. Київ; в) фахова підготовка "садівниць" (вихователь ок) до навчально-виховної діяльності у тогочасних "дитячих садках" і вимоги до професії педагога.

Увиразнено діяльність С. Русової щодо сприяння вихователям у доборі творів українського фольклору, а саме віршів, народних казок, оповідань, народних ігор, ігор-драматизацій та їх практичній реалізації; з'ясовано специфіку праці, художньої і театральної діяльності, проведення екскурсій у природу у виховній концепції С. Русової, а також особливості втілення принципів природовідповідності, народності, культуровідповідності, демократизму у діяльності педагогів.

Виокремлено основні виховні напрями у педагогічній діяльності С. Русової, а саме сімейне та дошкільне (сенсорне, розумове, моральне, естетичне) виховання; зосереджено увагу на шляхах і засобах підготовки вихователів "дитячих садків", визначенні актуальності цих методів і технологій в сучасній вітчизняній освіті.

Обґрунтовано важливість і доцільність творчого використання в умовах сьогодення відкритої С. Русовою гуманістичної концепції національного виховання, яке має бути: 1) природним та індивідуальним для кожної дитини, що передбачає врахування вікових можливостей, інтересів та потреб її розвитку); 2) національним (забезпечення українськими "дитячими садками" національного виховання представникам інших народів, що населяють нашу країну); 3) сенсорним (необхідність розвитку відчуттів дошкільнят, як базового чинника формування їх особистості; 4) моральним (засвоєння моральних норм поведінки, вироблення позитивного ставлення до них, особливо сьогодні, у час війни); 5) естетичним (прищеплення любові до краси у довкіллі, людських взаєминах, у творах мистецтва; спонукання до художньо-творчої діяльності).

Ключові слова: *національні та педагогічні ідеї С. Русової, дитячий садок, вихователь, основні виховні напрями (національне, сенсорне, моральне, естетичне) в українській дошкільній освіті.*

The article emphasizes the importance of theoretical and practical scientific work of the well-known Ukrainian enlightener and educational reformer S. Rusova; In particular, the humanistic concept of national education created by it; The content of three basic pedagogical ideas of the designated concept: a) study in domestic educational institutions in their native language is clarified; b) opening the first national children's private garden in Kyiv; c) professional preparation of "gardeners" (tutor) for educational activity in the "kindergarten" at that time and requirements for the profession of teacher.

S. Rusova's activities were expressed in the assistance of educators in the selection of works of Ukrainian folklore, namely poems, folk tales, stories, folk games, games-dramatizations and their practical implementation; The specifics of work, artistic and theatrical activity, excursions into nature in the educational concept of S. Rusova are clarified, as well as the peculiarities of implementation of the principles of nature, nationality, cultural responsibility, democracy in the activities of teachers.

The main educational directions in the pedagogical activity of S. Rusova, namely family and preschool (sensory, mental, moral, aesthetic) education are distinguished; The focus on the ways and means of training of "kindergarten" educators, determining the relevance of these methods and technologies in modern national education.

The importance and expediency of creative use in the face of the present -day S. Rusova's humanistic concept of national education, which should be: 1) natural and individual for each child, which involves taking into account age -related opportunities, interests and needs of its development); 2) national (providing Ukrainian "kindergartens" of national education to representatives of other peoples who inhabit our country); 3) sensory (the need to develop the sensations of preschoolers, as a basic factor in the formation of their personality; 4) moral (assimilation of moral norms of behavior, developing a positive attitude towards them, especially today, during the war); 5) aesthetic (instilling love for beauty in the environment, human relationships, in works of art; inducing artistic and creative activity).

Key words: *National and pedagogical ideas of S. Rusova, kindergarten, educator, main educational directions (national, sensory, moral, aesthetic) in Ukrainian preschool education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відома у світі вітчизняна просвітниця та реформаторка С. Русова (1856 – 1940) сформувала оригінальну гуманістичну концепцію національного виховання, головні положення якої актуальні й сьогодні, в добу незалежної України; започаткувала національний заклад дошкільної освіти в Україні; впроваджувала до практики роботи освітян принципи природовідповідності, народності, культуровідповідності, демократизму; постійно наголошувала на пріоритетності виховного чинника освіти. Наукові напрацювання і практичний досвід нашої знаної співвітчизниці, зокрема у царині сімейного, дошкільного (національного, сенсорного, морального, естетичного) виховання, а також фахової підготовки дошкільних освітян не втратили злободенності у сучасній Україні і заслуговують подальшого розвитку і творчого використання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У своїх наукових дослідженнях С. Русова вибудовувала концепцію національної освіти; її внесок в розбудову української

педагогіки значущий: від дошкільного виховання, національної школи до позашкільної освіти.

Глибоко вивчивши зарубіжний педагогічний досвід Ф. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, М. Монтессорі, вона сформувала власні національні ідеї та погляди. С. Русова постає перед нами як педагогиня світового масштабу, сміливa реформаторка просвітницькі ідеї якої доцільно опрацьовувати й реалізовувати у XXI ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою витоків і становлення національної теорії дошкілля плідно працюють вітчизняні вчені, зокрема Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кузь, С. Ладивір, Н. Лисенко, О. Проскура та ін. Для розвитку української педагогічної думки важливими й актуальними залишаються виховні ідеї С. Русової, обґрунтовані у дослідженнях сучасних науковців: З. Борисової, Г. Груць, О. Губка, О. Джус, І. Комісар, Н. Маліновської, М. Мельничук, С. Попиченко, О. Пшеврацької.

Мета статті – висвітлити глибоко самобутні національні ідеї та спектр виховних напрямів для українського дошкілля у педагогічній діяльності С. Русової.

Виклад основного матеріалу. У 2025 р. минає 169 років від дня народження і 85 років після смерті однієї з найбільш вагомих українських історико-педагогічних постатей – Софії Русової (1856–1940), першої жінки вченої, просвітниці, яка сміливо відстоювала національну самобутність нашого народу, його виховних принципів. Сьогодні, у час війни, особливо значущими видаються її національно-педагогічні та виховні ідеї. Із гордістю називаємо С. Русову засновницею дошкільної української педагогіки.

Аналіз її творчого доробку, його опрацювання сучасними дослідниками дали змогу узагальнити у наукових студіях С. Русової найактуальніші питання витоків національної педагогіки та виховних тенденцій дошкільної освіти.

Як щиру патріотку, її змалку хвилював сумнозвісний факт відсутності в Україні школи, навчання в якій проводилося б рідною мовою. П'ятнадцятирічну Софію, котра походила із с. Олешня на Черкащині, обурювала думка, що її співвітчизники, як і вона в той час, розмовляли не рідною українською, а російською мовою. У дівчині поступово визрівало усвідомлення хибності і кричущої несправедливості такого стану речей, а також потреби докорінної його зміни.

У 10 років Софія втратила матір. Після цього її батько одружився вдруге, і у Софії появилися молодші брати і сестри. Коли Софії виповнилося 15, помер її батько. Залишившись сиротою у вкрай скрутному сімейному та фінансовому становищі, дівчина розуміла, як потребують належної уваги її менші брати і сестри. Відповідальність, саможертовність і готовність допомогти максимально пробудили потенціал Софії, яка разом із сестрою Марією організувала для дітей дошкільного віку «дитячий садок».

Саме С. Русова ініціювала відкриття першого *національного дитячого приватного садка у м. Київ* (1871 р.), навчання в якому провадилося рідною українською мовою. Вони із сестрою поринули у дитячий світ, його потреби, вчилися розуміти й шанувати щирі дитячі почуття, розробили систему підготовки вихователів до майбутньої педагогічної діяльності.

Глибока і самовіддана любов до дітей, активна педагогічна діяльність, постійне вдосконалення своєї фахової майстерності сприяли увиразненню національних виховних ідей С. Русової. На її думку, вітчизняна дошкільна освіта має відображати основні засади етнопедагогіки: духовне багатство, гуманізм, позитивну налаштованість, моральну чистоту, працелюбність, піклування про довкілля.

Характеризуючи вимоги до вихователя «дитячого садка», С. Русова насамперед виокремлювала високий рівень фахової підготовки, завдяки якому «садівниця» (вихователь) зможе опанувати основні знання і вміння, необхідні для успішної професійної діяльності.

Характеризуючи освітній рівень вихователя «дитячого садка», С. Русова зазначала, що освіта має бути надто високою, бо іншим чином «садівниця» (вихователь) не опанує основні вимоги дошкільного виховання [7, с. 157].

Формуючи педагогічний колектив закладу дошкільної освіти, С. Русова, передусім, радила зважати на такі стрижневі чинники вихователя: 1) індивідуальні риси особистості; 2) наукова і світоглядна підготовка; 3) фахова підготовка [5, с. 156].

Просвітниця завжди наголошувала: «…вихователь має бути високогуманною особистістю, тобто здоровим, урівноваженим, помірковано веселим, із відчуттям добра, ласки і тепла ставитися до життя, дітей і людей узагалі … лагідним, стриманим, скромним, не сварливим, мати тверді педагогічні переконання» [7, с. 185].

Вихованцям дитячого садочка може бути комфортно тільки з вихователькою «…дуже терплячою, ввічливою, тактовною, простою, з глибокою вірою в дитячу природу...», – зазначала реформаторка [Там само, с. 155].

Аби зробити виховний процес у стінах дошкільного закладу максимально ефективним, С. Русова у відкритому нею «дитячому садку» сприяла вихователям у зборі *українського фольклору, а саме у підборі віршів, загадок, народних казок, оповідань, народних ігор, ігор-драматизацій*; реалізовувала виховні можливості *ручної праці, художньої та театральної діяльності, екскурсій у природу* [2, с. 166].

Знана педагогиня проголошувала основним завданням вихователя піклування про розвиток самостійності дитини. У цьому процесі важливу роль мають відігравати численні інституції (*родина, дошкільні заклади [ясла для немовлят, дитячі садки, дитячі хати, ігрові майдани]); школа)* та їхня співпраця.

Не менш важливим чинником у формуванні особистості дитини С. Русова вважала: спадковість (генетика), середовище (атмосфера й оточення), виховання (ставлення до дитини) [Там само, с. 120]. Останньому вона надавала особливої ваги. Відтак основні педагогічні тенденції С. Русової увиразнено у таких її наукових розвідках, як «Нові методи дошкільного виховання», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Теорія і практика дошкільного виховання» тощо [2, с. 112].

З них вчена обґрунтовувала дошкільну педагогіку як теорію виховання всебічно розвиненої особистості, а у своїй практичній педагогічній діяльності розробила низку виховних напрямів.

Основними серед них постають національне, сенсорне, моральне й естетичне виховання. Стисло охарактеризуємо перелічені різновиди.

І. Національне виховання

Одним із пріоритетних виховних напрямів педагогиня вважала *національне виховання*, тобто пробудження національних почуттів, формування національної свідомості дитини через перший освітній заклад дошкілля – дитячий садок. На цьому етапі головним завданням педагога має бути сприяння ранньому етнічному самоусвідомленню вихованця через використання різноманітних засобів впливу на нього (рідної мови, творів фольклору, участі у проведенні народних обрядів та свят). На думку С. Русової, національна канва має пронизувати будь-яку дитячу діяльність – від гри до праці [3, с. 85].

Для увиразнення національної ідентичності дитини С. Русова радила активно застосовувати і т. зв. етнографічний матеріал: він чудово сприяє особистісному розвитку вихованця, а саме: *естетичних смаків* (ознайомлення з національними колористикою й орнаментикою); *розвитку дитячої уяви* – (за допомогою *народних оповідань, казок, легенд); розвитку слуху* **–** (*співнародних пісень рідною мовою).* Отже, етнографічний матеріал повинен стати прикрасою буденного життя у сім'ї, ЗДО й оточення загалом [12, с. 72-73].

Стрижнем концепції **національного виховання** дошкільнят, на думку С. Русової, є освіта рідною мовою. У всіх своїх наукових працях педагогиня зазначає, що мова – це засіб прояву внутрішніх інтересів і постійного пізнання комунікативно-мовленнєвої діяльності будь-якого народу. Власне перше відчуття мови та її опанування відбувається в родині та у ЗДО. Тож дорослим необхідно пам'ятати про важливість і значущість мови народу, нації. Тому всі педагоги ЗДО, школи першочергово зобов'язані відмінно володіти рідною мовою [10, с. 188].

У своїх наукових розвідках С. Русова описує шляхи розвитку рідного мовлення в ЗДО (вільні розмови з дітьми на теми, які їх цікавлять та під час яких необхідно обережно виправляти «діалектичні вирази» і прищеплювати норми літературної української мови; «читання творів художньої літератури; розповідання *народних казок* про домашніх тварин та лісових звірів (без читання, а власне їх розказування з відповідними інтонаціями, проявом різноманітних емоцій).

Не менш активно захоплюються дошкільнята *оповіданнями* про життя комах. У концепції С. Русової відстежуємо методичні поради щодо їх використання, а саме стосовно розповідання їх не більше двох разів на тиждень, для того, щоб такий вид роботи «не приїдався». Крім того, за бажанням дітей можна використовувати й позапрограмове читання.

Ще одним важливим засобом розвитку мовлення дітей – видається *драматизація художніх творів* за змістом, у якій діти беруть участь самостійно.

Актуальною для роботи сучасного вітчизняного ЗДО вважаємо наукову працю С. Русової «Націоналізація дошкільного виховання», де увиразнено низку завдань для вихователів в окресленому контексті, а саме:

– розвиток мовлення дітей;

– розвиток сенсорних відчуттів та сенсорного виховання дошкільнят;

– ознайомлення вихованців із природою (природа рідного краю; вирощування квітів; догляд і спостереження за домашніми тваринами; створення гербаріїв квітів);

– формування необхідних трудових умінь дітей, їхніх позитивних навичок спілкування, виховання доброзичливості та взаємодопомоги у стосунках;

– формування математичних уявлень дошкільнят;

– художньо-естетичний розвиток дітей засобами малювання, ліплення, вирізання і складання з паперу;

– фізичний розвиток вихованців засобами рухливих ігор;

– моральний розвиток дошкільнят засобом казки;

– музичний розвиток дітей засобом співу;

– навчання вихованців грамоти [8, с. 15–26; 9 с. 15–22].

ІІ. Сенсорне виховання

Систему М.Монтессорі про сенсорне виховання С. Русова доповнила власними ідеями стосовно використання засобів природного довкілля у цьому процесі. Так, вона пропонувала починати ознайомлення дітей із кольорами шляхом їх

порівняння з барвами квітів (наприклад, визначити колір маку чи тюльпана, зіставляючи їх із нитками відомих розмаїтих кольорів).

Не менш ефективними вважала С. Русова, методи спостереження за природними явищами, запам'ятовування враження від побаченого пейзажу та відтворення отриманих відчуттів у майбутньому. Водночас сенсорне виховання, за С. Русовою, має включати і ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, зі зразками обстеження різних предметів та їх якості.

Додамо, що окремі аспекти сенсорного виховання увиразнено у посібнику «Образотворча діяльність дітей: за ідеями Софії Русової», що передбачають розвиток дитячих почуттів шляхом малювання, ліплення, вирізання і складання з паперу та дерева тощо [4]. У посібнику відстежуємо оригінальні нестандартні підходи до організації образотворчої діяльності, які дивують і захоплюють дітей, увиразнюють їхнє бажання творити (скажімо, малювання на пір'ї, опалому листі, аплікації з паперових кульок, модульне ори гамі) тощо.

Задля ознайомлення дітей із палітрою кольорової гами під час малювання С. Русова радила надавати перевагу таким засобам як олівець та фарби. Вона пропонувала розвивати сенсорну пам'ять, малювати з пам'яті, уяви, урізноманітнювати тематику, збагачувати дитячі враження й естетичні переживання.

Упродовж *ліплення,* на думку С. Русової, також чудово реалізовуються сенсорні здібності та сенсорна пам'ять дітей (за допомогою таких матеріалів, як глина, пісок, пластилін, тісто, розмочений папір). Педагогиня пропонувала розпочинати ліплення з круглих речей (вишня, м'яч, яблуко), надалі поступово розширюючи спектр форм (груша, яйце, гриб) тощо.

У *вирізуванні на наклеюванні* радила пропагувати вільну творчість дітей.

Використання перелічених технік сьогодні допоможе сучасним дошкільнятам відтворити те, що побачили, відчули, що вразило і здивувало, а це зі свого боку, активізує розвиток особистості дитини.

III. Моральне виховання

Аналіз наукового доробку С. Русової підтверджує, що найважливішими структурними компонентами розвитку й формування особистості вона визначала *моральне й естетичне виховання.*

Засади морального виховання дітей увиразнено у творах С. Русової «Нові методи дошкільного виховання», «Сучасні течії в новій педагогіці» та ін. У цих працях вона виклала своє розуміння моралі як певних правил життєдіяльності, принципів поведінки та способу правильного життя як потенціалу особистісного зростання.

Зокрема у роботі «Нові методи дошкільного виховання» наголошено, що мета морального виховання дошкільнят полягає не лише у формуванні їхніх знань про моральні норми, а й у спонуканні до їх усвідомленого сприйняття, і дотримання, у виробленні т.зв. правильної поведінкової спрямованості особистості, включаючи розвиток позитивних емоцій та почуттів, рис характеру й подолання негативних нахилів. Не менш важливо створювати належні умови для вияву самостійності та творчості у дітей.

Основним завдання морального виховання дошкільнят С. Русова проголошувала вироблення відповідного позитивно орієнтованого характеру через осягнення загальнолюдських гуманних ідеалів та цінностей [2, с. 146]. У дошкільнят необхідно формувати доброзичливість, сміливість, витривалість, взаємоповагу до інших, терплячість, наполегливість, правдивість, охайність.

Задля морального становлення вихованців педагогові доцільно використовувати гру, працю, твори літератури й мистецтва, фольклор, налагоджуючи атмосферу спільного товариського життя в ЗДО, «…де не має місця ні брехні, ні злобі» [1, с. 2].

IV. Естетичне виховання

Як писала С. Русова для *естетичного розвитку* дошкільнят важливо спонукати їх до самостійної художньої творчості, види та прояви якої відкривають нові грані особистості, її можливості.

Неперевершеним джерелом потужних естетичних впливів на дитину С. Русова вважала **природу** у «всій її непереможній красі: у квітах, метеликах, у співах пташок, у кольорах зорі, у красі далеких краєвидів» [5, с. 231]. Усі природні явища, на думку вченої, збагачують душу дитини «…почуттями краси, істинності та правди, захоплюють дитячу уяву; безпосередньо в дитячій душі формують глибоке бажання здійснювати теж тільки красу і правду» [6, с. 106].

Відтак, С. Русова формулює провідний принцип своєї національної педагогіки – виховання на лоні природи засобами природи, праця у природі тощо.

Особливе значення в естетичному виховному процесі дошкільнят Софія Русова надавала таким видам діяльності, як ігри, праця, малювання, танці, драматизація художніх і театральних творів, у яких проявляється максимум самостійності дитини.

Власне першою «всесвітньою» соціальною формою об'єднання дітей педагогиня визначала **гру.** У посібнику «Нові методи дошкільного виховання», С. Русова називала гру одним із найефективніших виховних чинників, оскільки в ній виявляється природа дитини, і грою можна її стримувати від небажаних учинків або спонукати до бажаних» [5, с. 166].

Просвітниця надавала перевагу **народним іграм**, що сприяли формуванню національної самосвідомості дитини, становленню її духовності,

засвоєнню народної культури. С. Русова виокремлювала серед народних ігор такі групи:

– сезонно-обрядові («А ми просо сіяли-сіяли», «Калита», «Ой летіла зозуленька», «Перепілонька»);

– трудові («Косарі», «Лісоруби», «Шевчик» та ін.);

– природознавчі («Гуси», «Грибок»);

– ігри на людські взаємини («Баба та дід», «Нероба», «Сварка»).

Як зазначала С. Русова, всі вони є «… одним із шляхів розвитку естетичної свідомості, естетичного сприймання, естетичних потреб, а також дитячої творчості» [5, с. 167].

Наша знана співвітчизниця підтримувала ідеї німецького педагога Ф. Фребеля про те, що саме **гра та праця** «… завжди були й будуть тими природними процесами, в яких соціяльні нахили, почуття й соціяльна свідомість найкраще виявляються й розвиваються» [2, с. 120].

Для якісного й ефективного забезпечення освітнього процесу у «дитячих садках», на думку вченої, доцільно використовувати педагогічний потенціал не лише гри, праці, а й народних казок, гумористичних оповідань, танців тощо.

Значущим засобом естетичного розвитку дітей дошкільного віку С. Русова вважала **народні казки**. Вона зокрема наголошувала: «В оповідях казкових персонажів присутній дух та світогляд народу, його морально-етичні й естетичні засади, педагогічний думка і багатовіковий досвід виховання» [5, с. 169]. Непересічність виховного впливу казок на дитину педагогиня пояснює їхніми художніми засобами, завдяки яким твори легко сприймаються, добре й надовго запам'ятовуються. Просвітниця радила використовувати у «дитячому садку» народні казки «Рукавичка», «Коза-Дереза», «Господарство» [Там само, с. 169].

Із метою увиразнення й запам'ятовування різних за змістом народних казок, **гумористичних оповідань,** С. Русова зосереджувала увагу на організації та проведенні з дітьми драматизації таких творів, а саме пропонувала влаштовувати *театр ляльок, театр тіней* із самостійно виготовлених вихованцями ляльок. Особисто збираючи *український фольклор* (народні казки, пісні, загадки, прислів'я), С. Русова прагнула розкрити всю красу рідної мови, вважаючи її фундаментом естетичного виховання дитини.

Щоб розвивати **хореографічні навички** дошкільнят, С. Русова радила на основі творів українського фольклору включати до музично-ритмічної діяльності вихованців опанування різноманітними новими рухами, позами, мімікою, жестами, поступово розвивати їх упродовж танцювальної практики. Вона пропонувала вивчати танці хороводні («Весну закликати», «Веснянки», «Дощик», «Подоляночка»), побутові («Вихор», «Гопак», «Козачок», «Перепілочка»), сюжетні («Гречаники», «Зайчик-чеберяйчик») тощо.

Для розвитку естетичних смаків дошкільнят доцільно використовувати твори ужиткового мистецтва: вироби з дерева, глини, декоративний розпис, мереживо, вишиванки тощо.

Важливим фактором організації успішного освітнього процесу в «дитячому садку» видається створення педагогами позитивної атмосфери, оптимізму та доброзичливості, життєрадісності і щирості. Із цього приводу С. Русова зазначала, що дошкільні заклади мають задовольняти дитячі інтереси: навчити без примусу та крику виховувати на основі щирої поваги, розуміння та підтримки вихованців, збагачення їх радісними відчуттями задоволення від маленьких досягнень тощо [11, с. 162].

Висновки. Як бачимо, на початку ХХ ст. в Україні С. Русова стала світочем національного освітнього простору (від дошкілля – школи – до позашкільного навчання), його взірцем. Шляхом усвідомлення своєї національної ідентичності виховувала у власних дітях любов і повагу до свого народу, що на її думку, уможливлювали міжособистісне порозуміння і пошану до представників інших народів.

Концепцію українського «дитячого садка» С. Русова викристалізувала на основі аналізу і творчого використання численних теоретичних і практичних напрацювань дошкільної освіти – як вітчизняних, так і закордонних.

Наукові праці С. Русової з питань дошкільного виховання – це не тільки історія української педагогічної думки, а й невід'ємна частина її скарбниці. Це змістовний, глибокий, усебічний аналіз специфіки нашого національного ЗДО, на який мають орієнтуватися сучасні педагогічна наука і практика.

У добу незалежної України С. Русової висновки про те, що «дитячий садок» має бути *патріотичним* не лише за духом, а й за змістом, формою, методами, засобами виховних впливів стали підґрунтям багатьох освітніх реформ.

Її національно-педагогічні та виховні ідеї і сьогодні не втратили актуальності, і сприяють розв'язанню злободенних проблем повсякденного життя в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Сучасні дошкільні педагоги продовжують творчо втілювати у своїй професійній діяльності увиразнені С. Русовою принципи виховання, за якими воно має бути *природним та індивідуальним* (що передбачає врахування вікових можливостей, інтересів та потреб кожної дитини, особливостей її розвитку); *національним* (забезпечення в українських ЗДО національного виховання представникам інших народів, що населяють Україну); *сенсорним* (розвиток відчуттів дошкільнят, як

запоруки активного формування їх особистості); *моральним* (вироблення позитивного сприйняття дітьми моральних норм поведінки в суспільстві було й залишається актуальним, особливо сьогодні, у час війни); *естетичним* (формування вміння бачити красу природи до творів мистецтва та насолоджуватися нею, спонукання до художньо-творчої діяльності), а також *вільним*.

Започаткування і функціонування першого українського «дитячого садка» С. Русової підтверджує важливість її теоретико-практичного внеску у вітчизняну педагогіку дошкілля, зберігаючи свою актуальність сьогодні як підґрунтя для розвитку сучасної особистісно орієнтованої системи дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дещо про український моральний тип : Де шукати його зразків? *Жінка.* 1936. Ч. 18. С. 2.

2. Джус О.В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції : Монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 260 с.

3. Мірний І. Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова : 1923–1933 (історія інституту). Прага : Видання Укр. Висок. Педагог. Інституту за допомогою М-ва Шкільн. й Нар. Освіти 4. С.Р ., 1934. 144 с.

4. Образотворча діяльність дітей : за ідеями Софії Русової / упоряд. Л. Синекоп. Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 112 с.

5. Русова С. Вибрані педагогічні твори : У 2 кн. Кн. 1 / за ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. К. : Либідь, 1997. 272 с.

6. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918. С. 106.

7. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. К. : Освіта, 1996. 304 с.

8. Русова С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання. *Світло.* 1912. № 4. С. 15–26.

9. Русова С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання. *Світло.* 1913. № 5. С. 15–22.

10. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. К. : ІЗМН, 1997. 232 с.

11. Стрельникова Н.М., Падун Н.О. Внесок С. Русової у виховний процес сьогодення. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 8. С. 160–163.

12. ЦДАВОВУ України. Ф. 3972, оп. 1, спр. 81, С. 72–73.

ОСВІТНІЙ І СІМЕЙНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE EDUCATIONAL AND FAMILY CONTEXT IN THE FORMATION OF A PRESCHOOL CHILD'S SPEECH

УДК [372.3:316.346.32-053.4]:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.34

Гречишкіна І.А.,
канд. пед. наук, доцентка,
доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Лубни, Україна)

Маркотенко Т.С.,
канд. пед. наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Лубни, Україна)

У статті обґрунтовано важливість формування мовлення дітей дошкільного віку як одного з провідних напрямів сучасної дошкільної освіти відповідно до оновленого Базового компонента [1]. Наголошено на проблемі недостатнього рівня мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, що підтверджується результатами діагностичних досліджень [6, с. 112-117], та окреслено необхідність пошуку ефективних підходів до мовленнєвої освіти дошкільників. У центрі уваги – роль освітнього та сімейного середовищ у формуванні мовленнєвої компетентності дитини.

Мета дослідження полягає у визначенні умов, чинників і напрямів взаємодії педагогів і батьків, які сприяють створенню сприятливого мовленнєвого середовища для розвитку мовної особистості дошкільника. Проаналізовано особливості організації мовленнєвої роботи в дошкільному закладі, зокрема, засобами ігрової, мовленнєвої, творчої діяльності, рольового спілкування, вправ для стимулювання мовлення, а також функції вихователя як модератора мовленнєвої активності. Визначено, що систематичне збагачення словникового запасу, розвиток граматичної будови мовлення, формування навичок зв'язного мовлення – ключові завдання мовленнєвої освіти на дошкільному етапі.

Особливу увагу приділено співпраці з батьками: від інформування та просвітницької роботи до спільного планування й організації мовленнєво розвивальних заходів. Обґрунтовано напрями партнерства педагогів і родин у контексті розвитку мовлення дітей, зокрема через формування єдиних підходів, залучення до спільної діяльності, створення мовленнєвого мікросередовища вдома, налагодження зворотного зв'язку.

Узагальнено висновки про важливість інтеграції родинного та освітнього впливу на мовленнєвий розвиток дошкільника як умови формування повноцінної мовної особистості. Перспективами подальших досліджень окреслено поглиблене вивчення індивідуальних чинників мовленнєвого розвитку з урахуванням психолого-педагогічної діагностики та особливостей мовного середовища різних типів сімей.

Ключові слова: *дошкільна лінгводидактика, дидактика дошкільної освіти, теорія і методика викладання педагогіки, мовленнєвий розвиток, дошкільний вік, мовна особистість, освітнє середовище, сімейне виховання, мовленнєве середовище, педагог-батьки-взаємодія.*

The article substantiates the importance of speech development in preschool children as one of the key areas of modern early childhood education, in accordance with the updated Basic Component of Preschool Education (2021). The problem of insufficient speech development among older preschoolers is emphasized, as confirmed by diagnostic research (S. Shvydka, 2018), and the necessity of identifying effective approaches to preschool language education is outlined. The focus is on the role of educational and family environments in shaping a child's speech competence.

The purpose of the study is to identify the conditions, factors, and directions of interaction between educators and parents that contribute to the creation of a favorable speech environment for the development of the preschool child's linguistic personality. The article analyzes the specifics of organizing speech development activities in preschool institutions, particularly through play, language exercises, creative activities, role-play, and the educator's role as a facilitator of speech activity. It is determined that systematic vocabulary enrichment, development of grammatical structure, and the formation of coherent speech skills are key objectives of preschool language education.

Special attention is given to cooperation with parents: from information and awareness-raising efforts to joint planning and organization of speech development activities. The article substantiates key areas of partnership between educators and families in the context of children's speech development, including the formation of consistent approaches, involvement in joint activities, creation of a speech-rich home environment, and establishing feedback mechanisms.

The conclusions emphasize the importance of integrating family and educational influences on the preschooler's speech development as a condition for forming a fully developed linguistic personality. Prospects for further research include the in-depth study of individual factors in speech development, taking into account psychological and pedagogical diagnostics and the characteristics of the speech environment in various family types.

Key words: *preschool linguodidactics, didactics of preschool education, theory and methodology of pedagogy, speech development, preschool age, linguistic personality, educational environment, family upbringing, speech environment, educator-parent interaction.*

Постановка проблеми. Нова редакція Базового компонента дошкільної освіти [1] розглядає розвиток мовлення як один із основних освітніх напрямів діяльності. Українська науковиця С. Швидка на основі експериментального дослідження діагностує рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників за допомогою Ґейдельберзького тесту (адаптованого К. Крутій) і робить висновки, що 30% реципієнтів мають середній рівень мовленнєвого розвитку, 20% – нижчий за середній та 20% – низький рівень, що свідчить про недостатній рівень мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. На думку С. Швидкої, недостатній рівень мовленнєвого розвитку дітей є свідченням необхідності пошуку ефективних шляхів мовленнєвого розвитку дошкільників,

використання сучасних інноваційних підходів, що може значно підвищити ефективність процесу мовленнєвого розвитку дітей та оптимізувати процес підготовки їх до навчання грамоти [6, с. 112–117]. В. Чекаліна зазначає, що у дошкільному віці необхідно значну увагу приділяти вихованню мовної особистості, тобто такої, яка володіла б усіма виражальними засобами рідної мови, була б спроможна вільно виражати власні позиції, логічно й послідовно висловлювати свої думки, судження та переконання, пояснювати їх і доводити й при цьому вказує на низку труднощів, що спонукає на оновленні змісту, вдосконаленні форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови тощо [4].

Педагогам і батькам важливо усвідомити, що розвиток мовлення дитини відбувається не лише шляхом наслідування мовлення інших людей, а й завдяки активній мовленнєвій практиці, власному досвіді використання мовлення в різних життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що останні дослідження проблеми формування мовлення дитини дошкільного віку свідчать про ефективність використання сучасних освітніх технологій, таких як цифрові засоби, ігрові методики та гейміфікація, які сприяють покращенню монологічного і граматичного мовлення. Зокрема, дослідження Лопатинської Н. і Коломієць Є. [3] демонструють позитивний вплив цифрових технологій на корекцію мовлення, а Чекан О., Барна Х., Касьяненко О. [5] підкреслюють значення дидактичних ігор у розвитку зв'язного мовлення. Інтеграція образотворчого мистецтва, згідно з дослідженнями Кривошеї Т., Яковлева Т., Литвиненко О., [2], стимулює творче мовлення, а творчі методи, зокрема художнє читання, сприяють розвитку мовленнєво-творчої активності [7]. Хоча досліджень про вплив сім'ї на мовленнєвий розвиток меншш поширене, практичні поради та рекомендації все одно підкреслюють, наскільки важливо створювати вдома творче та природне мовленнєве середовище для дитини. Отже, сучасна наука підтверджує: успішний мовленнєвий розвиток дошкільнят залежить від поєднання освітніх та сімейних зусиль.

Мета нашої статті – з'ясування особливостей впливу освітнього та сімейного контекстів на формування мовлення дітей дошкільного віку, аналіз умов, що сприяють ефективному розвитку мовленнєвої компетентності дитини, а також визначення напрямів взаємодії між педагогами та батьками з метою створення сприятливого мовленнєвого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвитку всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення, засвоєння його виразності та образності (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, А. Куліш, Т. Пироженко О. Федій та ін.). *Мовленнєвий розвиток у дошкільному віці* – це фундаментальний компонент загального розвитку дитини, що значною мірою визначає соціальну адаптацію та пізнавальну активність, готовність до шкільного навчання. Повноцінне оволодіння мовою в дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сензитивний період розвитку (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Через мовлення дитина засвоює соціальні норми, правила поведінки, вчиться налагоджувати стосунки, домовлятися, співпрацювати. Мовлення тісно пов'язане з мисленням – чим краще розвинене мовлення, тим досконаліше мислення, дитина вчиться формулювати думки, міркувати, робити висновки. Мовлення допомагає дитині організовувати свою діяльність, планувати дії, контролювати свою поведінку, виражати свої емоції та розуміти емоції інших.

У процесі розвитку мовлення дитини дошкільного віку ключову роль відіграють як батьки, так і педагоги. Сім'я є першим і найважливішим середовищем для розвитку мовлення дитини, адже мовлення дитини формується шляхом наслідування мови людей, які її оточують. Мова батьків, усіх членів сім'ї – це перший зразок, який наслідує дитина, тому важливо, щоб дитина чула правильну, виразну, багату літературну мову без помилок та недоліків. Батькам необхідно постійно розмовляти з дитиною, супроводжуючи свої дії словами, завжди підтримувати прагнення дитини до спілкування, відповідати на всі питання спокійно, чітко, виразно, правильно вимовляти звуки та слова, ніколи не «сюсюкати» з дитиною або відтворювати її неправильну вимову. Це допоможе дитині швидше опанувати правильну вимову.

Ключову роль у формуванні мовної особистості дошкільника відіграє вихователь дошкільного закладу, оскільки він є провідним носієм мовного спілкування та прикладом для наслідування, створює середовище, де дитина може активно розвивати свої мовленнєві навички, збагачувати словниковий запас і формувати правильну вимову. Педагог проводить спеціально організовані заняття, під час яких діти вчаться використовувати інтонаційні засоби виразності, порівняння, образні вирази, збагачують свій словниковий запас, удосконалюють граматичну будову мови, діти вчаться звертатися до дорослих та однолітків з проханнями, пропозиціями, ділитися враженнями, виражати свої думки та почуття. Наприклад, у ході заняття вихователь може дати дітям завдання «Закінчи речення» (Мета: активізувати словниковий запас, розвивати

граматичну будову мовлення). Наприклад: Взимку діти… (катаються на санчатах). На городі росте… (морква, буряк…). У лісі живе… (вовк, ведмідь…). Із задоволенням діти залучаються до гри «Детектив». Завдання – опиши предмет (Мета: розвиток описового мовлення). Хід: Дитина загадує предмет, а інші ставлять запитання: який він? з чого? де використовується? Варіант**:** дорослий показує зображення – дитина описує, не називаючи слово, інші відгадують. Діти полюбляють бути казкарями і створювати казку по-новому. (Мета: розвиток уяви й творчого мовлення). Хід гри: Дитина змінює знайому казку:– Що було б, якби Попелюшка не загубила туфельку? – Як би діяв Колобок, якби знав хитрість Лисички?– Придумай нову кінцівку для «Трьох ведмедів».

Для створення мовленнєвого середовища вихователь організовує простір у групі таким чином, щоб він стимулював мовленнєвий розвиток. Це може бути куточок для рольових ігор, бібліотечка з книжками, матеріали для розвитку дрібної моторики, що, як відомо, впливає на мовленнєвий апарат. Діти із задоволенням грають у сюжетно-рольові ігри «Магазин», «Лікарня», «Сім'я», «Будівництво». У цих іграх діти беруть на себе ролі, що вимагає від них спілкування, обміну реплі-ками, використання відповідної лексики. Наприклад*:* Під час гри в «Магазин» запитайте дитину: «Що ти хочеш купити? Якого кольору? Скільки це коштує?» Або попросіть її: «Будь ласка, розкажи мені, які іграшки є в твоєму магазині».

Важливо, щоб вихователь постійно спілкувався з дітьми, заохочуючи їх розповідати про свій день, про те, що вони бачили на прогулянці, про мультфільм тощо. Наприклад: «Розкажи мені, що ти сьогодні робив у дитячому садку/ вдома. Що було найцікавіше?». Необхідно звертати увагу дитини на деталі та спонукати їх описувати. Наприклад: «Опиши мені свого улюбленого ведмедика. Якого він кольору? Який він на дотик?»

Діти вчаться говорити, коли їм потрібно це робити. Наприклад, дитині потрібна іграшка, яка лежить на полиці в шафі. Замість того, щоб одразу дати її, слід спонукати дитину попросити: «Як ти можеш її дістати? Що мені сказати, щоб я допомогла?». Можна поставити дитину перед вибором – запропонувати дитині вибір іграшок, одягу, страв, обґрунтовуючи свій вибір. Наприклад: «Ти хочеш червону чи синю машинку? Чому саме цю?».

Вихователь навчає дітей слухати інших, висловлюватися, коли запитують, розуміти звернене мовлення. Це відбувається через бесіди, читання художньої літератури, драматизації, повсякденне спілкування та такі ігри як «Зіпсований телефон» або «Що я чую», які можуть допомогти розвинути навички слухання в ігровій формі. Важливо показати дитині, що ви її слухаєте, повторюючи ключові моменти або задаючи уточнюючі питання. Наприклад: «Отже, ти кажеш, що тобі не сподобалося, коли...».

Вихователь активно поповнює словниковий запас дітей, пояснює значення нових слів, вчить їх правильно використовувати в різних контекстах. У ході заняття та повсякденному спілкуванні педагог звертає увагу на чистоту вимови звуків, виправляє недоліки, використовує артикуляційні вправи та ігри для розвитку мовного апарату, виправляє помилки у вживанні іменників, дієслів, відмінків, узгодженні слів у реченні, але робить це тактовно, не відбиваючи бажання говорити, подає приклад правильної побудови речень, використовуючи різні граматичні конструкції. Необхідно ставити відкриті питання, тобто ті, що вимагають розгорнутої відповіді, а не просто «так» чи «ні». Наприклад*:* замість «Ти хочеш сік?» краще «Який сік ти хочеш? Чому ти його обрав?».

Емоції стимулюють мовлення дітей, тому доречним буде влаштування сюрпризів: «Ой, що це тут лежить? Подивімося!». З дітьми можна обговорити почуття, що виникають у дитини. Наприклад: «Ти такий радий, що ми пішли у парк! Розкажи, чому ти радий? Чим більше позитивного досвіду спілкування матиме дошкільник, тим швидше і краще розвиватиметься його мовлення.

Вихователь використовує вірші, пісні, лічилки, загадки, театралізовані ігри, що робить процес навчання мови захоплюючим і цікавим для дітей, підтримує дитячу допитливість і бажання пізнавати нове.

Під час умивання, миття рук доречні вірші.

Наберу з криниці чистої водиці.
Рученьки маленькі, щоб були чистенькі.
Буду умивати, буду промовляти:
– Водичко, водичко, умий моє личко.
Рум'яне та біле, як яблучко спіле.
Щоб сміявся роток і кусався зубок.

* * *

Я до крана сам дістану,
Умиваюсь біля крану.
Милю милом щоки, шию

Вихователь вживає прислів'я та приказки під час гігієнічних процедур, щоб діти їх запам'ятовували і таким чином збагачували своє мовлення.

– Вода не любить брудних людей.
– Чистий як пасхальне яєчко.
– Чистий як сажотрус.
– Чистота запорука здоров'я.

Готуючи дітей до сну, вихователь може промовляти:

– Сон краще будь-яких ліків.
– Сон після обіду – срібло, а до обіду – золото.
– Без сну і хліб людині не на користь.
– Яке ліжко, такий і сон.
– Після хліба-солі обід сном золотять.
– Хто раніше встає, той грибки собі бере, а сонливий та лінивий йде опісля по кропиву.
– Хто раніше встає, тому Бог дає.

Для ефективного формування мовної особистості дитини слід враховувати й планувати роботу вихователя з батьками. Зазначимо такі основні напрями:

1. Інформування та просвіта батьків: *батьківські збори та консультації* (проведення регулярних зустрічей, на яких вихователь розповідає про важливість розвитку мовлення, етапи його формування, типові труднощі та методи їх подолання; запрошувати логопеда або психолога для додаткових консультацій), *стенди та інформаційні куточки* (оформлення в групі стендів з корисною інформацією для батьків: ігри для розвитку мовлення, пальчикова гімнастика, рекомендації щодо читання книг, приклади правильної вимови звуків); *буклети та пам'ятки* (розробка коротких, інформативних буклетів або пам'яток з конкретними порадами щодо розвитку мовлення вдома); *спільні заходи* (залучення батьків до участі в святах, театралізованих виставах, де діти демонструють свої мовленнєві навички. Це мотивує батьків і показує їм результат спільної роботи).

2. Практичні рекомендації та спільна діяльність: *індивідуальні бесіди* (обговорення з батьками індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку їхньої дитини, надання конкретних порад та завдань для виконання вдома), *навчання батьків ігровим прийомам* у ході проведення майстер-класів або демонстрацій, на яких вихователь показує, як можна розвивати мовлення дитини через гру (наприклад, артикуляційна гімнастика, ігри на розвиток дрібної моторики, дидактичні ігри): *залучення до створення дидактичних матеріалів* (батьки можуть допомогти у виготовленні ігор та посібників для розвитку мовлення, що сприятиме їхній залученості та розумінню освітнього процесу).

3. Створення мовленнєвого середовища в сім'ї: *спілкування* (роз'яснення батькам важливості постійного спілкування з дитиною, заохочення її до діалогу, постановки запитань та висловлення своїх думок), *читання книг* (регулярне читання книг дітям й обговоренні прочитаного, розгляданні ілюстрацій, це збагачує словниковий запас та розвиває зв'язне мовлення), *розповіді та перекази* (заохочення батьків пропонувати дітям розповідати про свій день, переказувати мультфільми, казки тощо), *обмеження гаджетів* – пояснення негативного впливу надмірного використання гаджетів на розвиток мовлення та необхідності заміни їх живим спілкуванням та іграми.

4. Зворотний зв'язок та моніторинг: *діагностика мовленнєвого розвитку* (регулярне проведення діагностики мовленнєвого розвитку дітей та обговорення її результатів з батьками) *ведення щоденників спостережень* (запропонувати батькам вести короткі щоденники спостережень за мовленням дитини вдома, фіксуючи нові слова, цікаві висловлювання, труднощі), *відкритість до запитань* (створення атмосфери довіри, щоб батьки не соромилися звертатися до вихователя з будь-якими запитаннями щодо мовленнєвого розвитку дитини).

Тісна та ефективна співпраця вихователя з батьками створює сприятливі умови для повноцінного та гармонійного розвитку мовної особистості дитини, допомагаючи їй успішно адаптуватися до освітнього процесу та навколишнього світу. Об'єднання зусиль дорослих дозволяє:

– забезпечити єдність вимог (коли і вдома, і в садочку до дитини висуваються однакові вимоги щодо мовлення, це прискорює його розвиток);

– створити цілісне мовленнєве середовище (батьки та педагоги можуть обмінюватися інформацією про мовленнєвий розвиток дитини, її інтереси та потреби, щоб адаптувати методи та прийоми навчання);

– запровадити спільні активності (організація спільних ігор, театралізованих дійств, читацьких проектів, де залучені як діти, так і батьки, сприяє не лише розвитку мовлення, а й зміцненню зв'язків між родиною та закладом дошкільної освіти);

– надавати методичну допомогу батькам (педагоги можуть проводити консультації, тренінги, семінари для батьків, де вони дізнаються про ефективні методи та ігри для розвитку мовлення вдома).

Висновки. Формування мовлення дітей дошкільного віку є багатофакторним процесом, що залежить від цілісної взаємодії освітнього та сімейного середовищ. Поєднання цілеспрямованої педагогічної роботи в закладі дошкільної освіти та мовленнєво активного мікросередовища в родині створює сприятливі умови для розвитку мовлення дитини.

Аналіз теоретичних джерел і практичних підходів дозволив визначити, що ключовими умовами успішного мовленнєвого розвитку є: наявність мовленнєво збагаченого середовища, активна мовленнєва взаємодія дорослого з дитиною, узгодженість виховних впливів у родині та в закладі освіти.

Значна роль належить батькам, які виступають першими мовними партнерами дитини. Однак саме в освітньому середовищі дошкільного закладу створюються спеціально організовані умови для системного мовленнєвого розвитку. Відтак, ефективна співпраця між педагогами та родинами є важливою умовою досягнення високого рівня мовленнєвої компетентності дошкільника.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку дошкільників з позиції психолого-педагогічної діагностики, з урахуванням темпу мовного розвитку, когнітивного рівня, темпераменту, особливостей сімейного виховання та мовного середовища дитини; поглиблені дослідження

мовленнєвого середовища в сім'ях різних типів (повні/неповні сім'ї, багатодітні, родини з різним рівнем освіченості батьків, міські/сільські родини), а також з різними мовами спілкування (білінгвальні, діалектні середовища), з метою виявлення закономірностей і труднощів формування мовлення в реальному контексті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція Наказ МОН України № 33. від 12.01.2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini

2. Кривошея Т. М., Яковлева Т. В., Литвиненко О. І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами художньої картини. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 2(2). С. 34–47. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5605

3. Лопатинська Н. А., Коломієць Є. М. Розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2024. № 1(1). С. 45–58. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50849/

4. Чекаліна В. А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів. Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики. Київ, 2014. С. 325–331. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4579/1/V_Chekalina_04_14_PI.pdf

5. Чекан О., Барна Х., Касьяненко О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. Вісник Черкаського університету. 2022. № 1(1). С. 12–25. URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/716

6. Швидка С. О. Сучасні методи підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоти. Вісник Черкаського університету. 2018. № 10–11. С. 112–117. URL: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3201/3390

7. Яворська С. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності дошкільників. Образотворче мистецтво в освіті. 2019. № 3(1). С. 78–90. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2426

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ПОБУДОВА КЛАСТЕРІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТІ[1]

BUILDING CLUSTERS AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN EDUCATION

УДК 159.955.1:316.343-054.5]:[351.862.4:342.78](477.52/.6)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.35

Курило В.С.,
докт. пед. наук, професор, дійсний член НАПН 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 визначено сутність та особливості побудови кластерів як інструменту імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті. Зазначено, що розвиток критичного мислення особистості в умовах війни є не лише модною освітньою тенденцією, а й очевидною життєво необхідною навичкою. Технологію розвитку критичного мислення представлено як набір прийомів, застосування яких дозволяє побудувати освітній процес на засадах самостійної й усвідомленої діяльності особистості для досягнення навчальної мети, задіяти її до активного навчання та підвищити якість знань. Звернено увагу, що імплементація технології розвитку критичного мислення через побудову кластерів забезпечує перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення особистості.

Побудову кластерів як інструмент імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті розглянуто в широкому і вузькому значеннях. Зазначено, що в широкому сенсі цей інструмент являє собою трансформаційний підхід до освіти, який поєднує міждисциплінарні знання, практику, дослідження, інновації і спілкування, організацію навчання у відповідному кластері (локації) впродовж певного періоду часу. У вузькому значенні інструмент побудови кластерів є дієвим засобом виховання демократичного менталітету особистості, який являє собою структурування і систематизацію великої за об'ємом інформації за допомогою графічної організації матеріалу, використовуючи моделі, малюнки, схеми, таблиці, що відображають хід мислення. Наголошено, що цей процес допомагає здобувачам освіти висловлювати власні думки з будь-якої теми вільно і відкрито, сприяє формуванню у них вмінь мислити варіативно, встановлювати між поняттями логічні зв'язки, розвивати критичне мислення, позбавлятись стереотипів, сприяючи їх самостійній роботі та співпраці у команді.

Ключові слова: *здобувач освіти, інструмент навчання, кластер, кластерне навчання, критичне мислення, освітня технологія.*

The article defines the essence and features of cluster construction as a tool for implementing the developing critical thinking technology in education. It is noted that the development of critical thinking of the individual in wartime is not only a fashionable educational trend, but also an obvious vital skill. The developing critical thinking technology is presented as a set of techniques, the application of which allows building an educational process on the basis of independent and conscious activity of the individual to achieve the educational goal, involve it in active learning and improve the quality of knowledge. It is noted that the implementation of the developing critical thinking technology through the construction of clusters ensures the transition from learning, focused mainly on memorization, to learning aimed at developing independent conscious thinking of the individual.

The construction of clusters as a tool for implementing the developing critical thinking technology in education is considered in a broad and narrow sense. It is noted that in a broad sense, this tool is a transformative approach to education, which combines interdisciplinary knowledge, practice, research, innovation and communication, the organization of learning in the appropriate cluster (location) for a certain period of time. In a narrow sense, the cluster building tool is an effective means of educating a democratic mentality of the individual, which is the structuring and systematization of a large amount of information through the graphic organization of the material, using models, drawings, diagrams, tables that reflect the course of thinking. It is emphasized that this process helps students to express their own thoughts on any topic freely and openly, contributes to the formation of their skills to think variably, establish logical connections between concepts, develop critical thinking, get rid of stereotypes, promoting their independent work and cooperation in a team.

Key words: *student, learning tool, cluster, cluster learning, critical thinking, educational technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні умови війни, які несуть у собі інтенсивні соціальні зміни, політичну й економічну нестабільність, непередбачувані обставини, вимагають від особистості абсолютно нового типу мислення, за допомогою якого вона зможе пристосуватися до відповідних змін, здійснювати комплексний аналіз отриманої інформації, давати їй об'єктивну оцінку, зберігати незалежність думки, розглядати аргументи, приймати рішення, які ґрунтуються на логіці та розсудливості, розробляти альтернативні плани дій та оцінювати їхні наслідки [12; 19]. Розвиток критичного мислення особистості у цьому сенсі став не лише модною освітньою тенденцією, а й очевидною життєво необхідною навичкою [13; 17].

[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».

Технологія розвитку критичного мислення являє собою набір прийомів, застосування яких дозволяє побудувати освітній процес на засадах самостійної й усвідомленої діяльності особистості для досягнення навчальної мети, задіяти її до активного навчання та підвищити якість знань [10]. Одним із прийомів технології розвитку критичного мислення є побудова кластерів, що допомагає переосмисленню нею інформації через графічні схеми і таблиці [1], об'єднанню схожих об'єктів у групи [5]. Імплементація технології розвитку критичного мислення через побудову кластерів забезпечує перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення особистості, що є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян [18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод кластерізації широко використовується в дослідженнях психічного здоров'я для розкладання міжіндивідуальної гетерогенності шляхом виявлення більш однорідних підгруп осіб. Зокрема, рекомендації щодо застосування методів кластеризації в дослідженнях психічного здоров'я надано C. Gao, D. Dwyer, Y. Zhu, C. Smith, L. Du, K. Filia, J. Bayer та ін. [22]. Кластери як інноваційні системи зменшеного масштабу та інструмент, який допомагає розвивати особливу форму мислення, спрямовувати розвиток освіти і науки, досліджено Т. Боровисюк [3], О. Нікітенко [11], Л. Сидоренко [16], I. Gagnidze [21], M. Migó, J. Cooper, P. Kragel [24] та ін. Кластерне мислення як тип мислення за «ментальними моделями», прогнозування та визначення перспектив, окремий крок у процесі дивергенції та конвергенції розглядали V. Grilo [23], M. Tassoul, J. Buijs [26] та ін. Кластер як один із методів формування критичного мислення здобувачів освіти вивчали О. Богуславець [1], Р. Коваленко [6], Н. Гупан О. Пометун [14] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць зарубіжних і вітчизняних вчених засвідчив, що проблема імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті через побудову кластерів на сьогоднішній день є недостатньо вивченою. Крім того запровадження в Україні в умовах війни кластерного навчання як експериментального проєкту для підвищення якості профільного навчання [8] посилює актуальність досліджуваної проблеми, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок за цим напрямом.

Мета статті – визначити сутність та особливості побудови кластерів як інструменту імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті.

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. Побудову кластерів як інструмент імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті можна розглядати в декількох аспектах. У широкому сенсі кластерне навчання являє собою трансформаційний підхід до освіти, який наголошує на її міждисциплінарності (інтеграція знань між академічними дисциплінами та за їх межами), відкритості (розширення доступу здобувачів освіти як до знань, так і до їх створення) та проєктному навчанні (навчання через стійкі, прикладні проєкти). Кластери передбачають застосування нового підходу в освіті, який базується на вирішенні проблем, інтегрованій перспективі, самостійному навчанні і цілеспрямованому спілкуванні. Модель кластерного навчання поєднує навчання, практику та інновації, надаючи здобувачам освіти практичний досвід та набір навичок, яких потребують майбутні роботодавці, сприяючи розвитку критичного мислення, співпраці та готовності до кар'єри [25]. Кластерне навчання передбачає занурення в певні локації, наприклад, вивчення історії – в музеї, літератури – в бібліотеці тощо. Структура навчання організовується у відповідному кластері впродовж певного періоду часу [20].

У вузькому значенні побудова кластерів як інструменту імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті передбачає структурування і систематизацію великої за об'ємом інформації за допомогою графічної організації матеріалу, використовуючи моделі, малюнки, схеми, таблиці, що відображають хід мислення [16].

Кластер наочно відображає думки під час вивчення певної теми. Інколи його називають «наочним мозковим штурмом» [2, с. 96].

Кластер створюється за таким алгоритмом:

1. Посередині дошки / екрану / аркушу паперу записується ключове слово / словосполучення / речення теми.

2. Навколо ключового слова / словосполучення / речення записуються доповнення, вся відома інформація.

3. Довкола записаних слів записуються слова-супутники, що доповнюють відповідну тему, встановлюються нові логічні зв'язки [15].

Побудова кластерів допомагає здобувачу освіти нелінійно представити власні думки, ідеї, вибудувати систему аргументації. Виокремлюють такі види кластерів: класичний, паперовий, з нумерацією слів (для складання розповіді), арт-кластер, предметний, сюжетний, груповий, зворотній, мультимедійний з візуальними, аудіо та відео ефектами [1].

Формат кластера може бути різним: «гроно» (коли найбільший розвиток отримує одна з ідей);

«кластер-жмуток» (рівномірне «розкидання» ідей навколо головної теми); «кластер-питання», «кластер-образ» та ін. Інфографіка кластер-методу може бути представлена в абсолютно довільній формі – від найпростішого графічного вигляду до оригінальної форми представлення через певні предмети, образи тощо [4; 11].

Головні завдання кластеру:

– сприяння кращому засвоєнню і систематизації вивченого матеріалу;

– розвиток асоціативного мислення;

– поліпшення процесу сприйняття та інтерпретації тексту;

– пошук взаємозв'язків [11].

Побудова кластерів в освітньому процесі може бути здійснена під час індивідуальної, парної, групової, колективної роботи здобувачів освіти [1].

Укладаючи кластер, використання різних кольорів є бажаним, що показує зв'язки першого, другого та інших рівнів та наочно в словесно-графічний спосіб оптимально узагальнює і систематизовано відображає загальну картину [9].

Практики надають певні рекомендації щодо побудови кластерів.

Не варто боятися:

– висловлювати і фіксувати все, що спадає на думку, навіть асоціації чи припущення;

– значної кількості смислових одиниць, а спробувати скласти якомога більше зв'язків між ними, продовжувати роботу до тих пір, поки не закінчаться всі ідеї;

У процесі аналізу невірні або неточні висловлювання можуть бути виправлені чи доповнені, всі ідеї систематизуються і стануть на свої місця [7; 14].

У кластери рекомендують включати такі завдання: «Займи позицію», «Коло ідей», «Асоціативний ланцюг», «Активне читання», «Дерево рішень», «Коло Венна», «Пронозування за іллюстацією», «Правильно / неправильно» та ін. Детальний опис зазначених завдань представлено в публікації Т. Боровисюк, у якій авторка звертає увагу на те, що їх перелік не є вичерпним. Викладач, готуючи кластер, повинен враховувати власний практичний досвід, індивідуальні психолого-педагогічні особливості здобувача освіти та складність навчального матеріалу [3].

Виходячи із вищезазначеного, побудова кластерів на заняттях (сходинах, тренінгах, гуртках тощо) є ефективним інструментом розвитку критичного мислення здобувачів освіти [17], який сприяє розвитку їх активності і відкритості. Здобувачі освіти не бояться помилитися чи висловити хибну думку. У них розвиваються вміння виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; формуються навички одночасного розгляду декількох позицій, систематизації і критичного мислення [6]. Крім того, кластер як «поле ідей» допомагає здобувачам освіти конкретизувати напрями подальших досліджень за обраною темою [14]. Побудова кластерів поєднує у собі міждисциплінарні знання, відкритість здобувачів освіти та засвоєння ними практичного досвіду, що базуються на пошуку шляхів вирішення проблеми, окресленні перспектив, самосійній роботі здобувачів освіти та їх комунікації.

Висновки. Отже, побудова кластерів як інструмент імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті може розглядатися у широкому і вузькому значеннях. У широкому сенсі цей інструмент являє собою трансформаційний підхід до освіти, який поєднує міждисциплінарні знання, практику, дослідження, інновації і спілкування, організацію навчання у відповідному кластері (локації) впродовж певного періоду часу. У вузькому значенні відповідний інструмент є дієвим засобом виховання демократичного менталітету особистості, який являє собою структурування і систематизацію великої за об'ємом інформації за допомогою графічної організації матеріалу, використовуючи моделі, малюнки, схеми, таблиці, що відображають хід мислення. Побудова кластерів допомагає здобувачам освіти висловлювати власні думки з будь-якої теми вільно і відкрито, сприяє формуванню у них вмінь мислити варіативно, встановлювати між поняттями логічні зв'язки, розвивати критичне мислення, позбавлятись стереотипів, сприяючи їх самостійній роботі та співпраці у команді.

Подальші розвідки вбачаємо у вивченні інших інструментів технології розвитку критичного мислення особистості в контексті протидії маніпулювання свідомістю, виховання демократичного менталітету громадян, узагальнення і систематизації навчального матеріалу у різних формах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуславець О. В. «Кластер» як один із методів формування критичного мислення школярів на уроках літератури. *Традиційні та інноваційні підходи у сфері сучасних педагогічних досліджень* (м. Київ, 16 берез. 2020 р.): матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. Київ: Центр Прогресивної Освіти «Генезум». URL: https://genezum.org/library/klaster-yak-odyn-iz-metodiv-formuvannya-krytychnogo-myslennya-shkolyariv-na-urokah-literatury (дата звернення: 14.05.2025)

2. Бондарук І. П. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання історії: навч.-метод. посіб. Біла Церква: КОІПОПК, 2013. 107 с.

3. Боровисюк Т. Кластер як ефективний метод технологій дистанційного навчання. *Технології дистанційного навчання: впровадження, розвиток, удосконалення*: матер. міжнар. дистанційної наук.-метод. конфер. (Харків, 23-24 берез. 2021 р.) / ред. кол.: Т.С. Прокопенко та ін. Харків: Фаховий коледж НФаУ, 2021. С. 38–43.

4. Драннік О. В. «Кластер» як один із методів формування критичного мислення студентів на уро-

ках суспільних дисциплін. 2006. URL: https://salo.li/476c78C (дата звернення: 13.06.2025)

5. Клебанова Т. С., Гур'янова Л. С., Чаговець Л. О., Панасенко О. В., Сергієнко О. А., Яценко Р. М. Бізнес-аналітика багатовимірних процесів : мультимедійний навч. посіб. Харків: Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2024. URL: http://ebooks.git-elt.hneu.edu.ua/babap/index.html (дата звернення: 10.06.2025)

6. Коваленко Р. О. Розвиток критичного мислення здобувачів освіти у процесі навчання географії : методичний посібник. Білики, 2022. 31 с.

7. Кот Г. Метод кластера. Літерат. Блог вчителя зарубіжної літератури Галини Кот. 2017. URL: https://zarlitverba.blogspot.com/2017/01/blog-post_30.html (дата звернення: 14.06.2025)

8. Кузьміна Д., Склярук О. Єдиний в Україні. У кропивницькому ліцеї запровадили експериментальний навчальний проєкт. 2024. Суспільне Кропивницький. URL: https://suspilne.media/kropyvnytskiy/840783-edinij-v-ukraini-u-kropivnickomu-licei-zaprovadili-eksperimentalnij-navcalnij-proekt/ (дата звернення: 10.06.2025)

9. Мірошник С. І. Узагальнення і систематизація навчального матеріалу у вивченні української літератури. *Народна освіта*. 2020. Вип. № 1(40). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6126 (дата звернення: 12.06.2025)

10. Неділя Т. В., Кміть О. В. Критичне мислення як провідна технологія навчання в НУШ. *Наукові перспективи*. 2021. № 9 (15). С. 371–383. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-9(15)-371-383

11. Нікітенко О. Інструменти стимулювання читацької активності здобувачів загальної середньої освіти. *Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку*: матеріали Ювілейної Всеукр. наук.-практ. конфер. молод. науковців (м. Одеса, 06–07 груд. 2024 р.) : зб. тез доп. / редкол. Т.О. Євтушина, Л.І. Прокопенко, Ж.Д. Горіна, Н.Ф. Босак. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2024. С. 116–120. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22344/1/24.pdf

12. Отрешко Н. Критичне і системне мислення як відповідь на виклики воєнного часу. Інститут соціології НАН України, 2024. URL: https://isnasu.org.ua/popsci/019_Otreshko_-_Krytychne_i_systemne_myslennia.php (дата звернення: 20.05.2025).

13. Полонська Т. К. Методи розвитку критичного мислення у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти. *Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики* : зб. матеріалів наук.-метод. інтернет-семінару. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 20–28. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729682

14. Пометун О. І., Гупан Н. М. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Metodyka_rozvytku_krytychnoho_myslennia.pdf (дата звернення: 1.206.2025)

15. Скорик С., Капара Р. Методи розвитку критичного мислення школярів засобами мистецтва. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2023. Т. 178. № 22. С. 156–161. DOI: https://doi.org/10.58407/232227

16. Сидоренко Л. Метод кластера як спосіб графічної організації теоретичного матеріалу / Кафедра української мови, літератури та культури КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2021. URL: https://kumlk.kpi.ua/arch/node/2006 (дата звернення: 10.06.2025)

17. Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 120 с.

18. Чемеровська З. О. Кластер як один із методів формування критичного мислення школярів на уроках зарубіжної літератури. URL: https://salo.li/A6AeF14 (дата звернення: 23.05.2025)

19. Шаповалова А. В. Стратегії розвитку критичного мислення. *Збірник студент. наук. праць.* 2019. Вип. 2 (12). С. 89–95. URL: https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/1798 (дата звернення: 03.06.2025)

20. Dozor. Кропивницький ліцей «Науковий» першим в Україні запроваджує системне кластерне навчання. 2024. URL: https://dozor.kr.ua/post/kropivnickii-licei-naukovii-persim-v-ukrayini-zaprovadzuje-sistemne-klasterne-navcannya-25448.html (дата звернення: 06.06.2025)

21. Gagnidze I. Cluster as a tool for the challenges of development. *Strategica.* Vol. 3. International Academic Conference, Local versus Global (Bucharest, Romania, October 29–31, 2015), proceedings, pp. 336-344.

22. Gao C. X. et al. An overview of clustering methods with guidelines for application in mental health research. *Psychiatry Research*. 2023. Vol. 327. Article 115265. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115265

23. Grilo V. My notes on: Sequence thinking vs. cluster thinking. 2022. Retrieved from https://forum.effectivealtruism.org/posts/6oowSic8pSChbfFZr/my-notes-on-sequence-thinking-vs-cluster-thinking

24. Migó M., Cooper J. A., Kragel P. A. et al. Spontaneous thought separates into clusters of negative, positive, and flexible thinking. 2025. *Communications Psychology*. Vol. 3. Article 21. DOI: https://doi.org/10.1038/s44271-025-00201-0

25. Plymouth State University. Cluster Learning Model. 2025. Retrieved from https://www.plymouth.edu/academics/cluster-learning-model

26. Tassoul M., Buijs J. Clustering: An Essential Step from Diverging to Converging. *Creativity and Innovation Management*. 2007. Vol.16. Issue 1. P. 16–26. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00413.x

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 84

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Гайдабрус*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,63. Ум. друк. арк. 23,25.
Підписано до друку 01.07.2025. Замов. № 0725/588. 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.