

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 85

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, 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 № 7 від 28.07.2025 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта,
A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями),
A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), A6 – 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)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Приватна установа «Причорноморський науково-дослідний інститут
економіки та інновацій» (вул. Інглезі, буд. 6/1, оф. 135, м. Одеса, 65101, info@iei.od.ua,
тел. +38 (093) 120-27-72)

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

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

ISSN 2663-6085

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

ЗМІСТ

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

Кравченко Т.М., Бопко І.З., Бедевельська М.В.

РОЗВИТОК ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА
МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....9

Медведева К.А.

НАВИЧКИ ПИСЬМА ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ..... 13

Нікітіна Д.О., Нікоряк Н.В.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МАЦУО БАСЬО).....17

Оржицький Р.Л., Мазін В.М., Остапенко Б.І.

ВПЛИВ МОДУЛЮ «БОКС» НА САМОПОВАГУ УЧЕНИЦЬ 8-ГО КЛАСУ.....26

Pozdniakov O.V.

WAYS TO OPTIMIZE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY
“HOTEL, RESTAURANTS AND CATERING”..... 31

Рало Г.О.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОПТИМАЛЬНОГО РАХУНКУ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ..... 36

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Докучина Т.О., Старик С.В.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОБОТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ...42

Купрас В.В., Зозуля Н.В.

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ:
ПОТЕНЦІАЛ, ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ.....46

Кучіна К.О.

ОГЛЯД ПІДХОДІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У СВІТІ ТА В УКРАЇНІ.....52

Олефір Н.В.

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....56

Онищенко І.В.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....60

Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Куценко Т.О., Будій О.С.

МОДИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ УЧНІВ З АУТИЗМОМ ...66

Соколова Г.Б., Горбатюк О.Л., Чеснокова В.О.

КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ
ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....72

Соловйова Т.Г., Ільчова Я.О.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЕМІГРАЦІЇ.....76

Соха Н.В.

МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ:
ПОРІВНЯЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД.....82

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Мороз С.Е., Калашник О.В., Левченко Ю.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ HORECA ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ
«КУЛЬТУРА ТА ЕТИКА ХАРЧУВАННЯ».....91

Нечіпоренко О.В. СУТНІСТЬ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ.....	97
Олексієнко Л.А., Заволока Ю.М., Івко А.В., Сідненко М.В. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ....	103
Осядла Т.В. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРСЬКОЇ МОВИ У ЗВО: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ ВИКЛИКИ....	107
Рефель В.І. ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	111
Самсонов Ю.В., Постний Р.М., Муленко О.О., Мельничук О.І., Ступачук О.О. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СТРІЛЕЦЬКОЇ ЗБРОЇ У СПЕЦИФІЧНИХ УМОВАХ ВОДНОГО СЕРЕДОВИЩА....	116
Сафарян С.І., Жарікова Л.М. УДОСКОНАЛЕННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ.....	123
Syvash S.V., Sushchenko L.O., Kurinna A.F. THE IMPACT OF TEACHERS' "BURNOUT SYNDROME" ON THEIR PROFESSIONAL GROWTH.....	128
Степанюк І.В., Бовканюк П.О., Степанюк Д.О. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗГІДНО СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	134
Сюй Пей СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЦІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	138
Тернопільська В.І. РОЛЬ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	144
Тітова Г.В., Бобошко В.В. ТАКТИКО-ТЕХНІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ГРАВЦІВ У СУЧАСНОМУ БАСКЕТБОЛІ.....	148
Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Байдала В.В., Чирва Я.О. РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА....	153
Хацяук О.В., Мердов С.П., Сирмамійх В.В., Лунгу Д.І., Миронов Ю.О. ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ ЗАСОБАМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНИХ ЄДИНОБОРСТВ.....	159
Чжан Цзін ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО.....	167
Шпілева В.О., Бурдун В.В. ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗСУ.....	174
Шумада Р.Я. ПРАВОВІ ТА МОТИВАЦІЙНІ ЗАСАДИ УЧАСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ УКРАЇНИ В ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	180
Ян Цзівень СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	184
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Бескоровайний В.В. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	190

Ганжа М.В., Сташук О.А. ВИСТАВКА В ШКОЛІ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	194
Таран О.П. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ НАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК БОРИСА ГРІНЧЕНКА	198
Чжан Мен МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	206
РОЗДІЛ 5. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Бортун К.О. ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	211
Гриб'юк О.О., Фільченко О.П. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРНЕТУ РЕЧЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	215
Kalnytska V.B., Korneyko I.V., Petrova O.B., Krainenko O.V. GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW.....	224
Мохун С.В., Дрогобицький Ю.В., Басістий П.В. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ....	231
Назаренко А.Г., Демченко Н.В. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ДОШКИ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ....	235
Нищак Д.І. ЯКІСНА ОЦІНКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	239
Сенченко О.І., Круглик В.С. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	243
Степаненко О.І., Красненко О.М. ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ SAMR У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ	248

CONTENTS

**SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Kravchenko T.M., Bopko I.Z., Bedevelska M.V.**DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS OF CORRECT PRONUNCIATION AS AN IMPORTANT
CONDITION FOR FUTURE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ENGLISH.....9**Medvedieva K.A.**

WRITING SKILLS AND THEIR ROLE IN LEARNING JAPANESE.....13

Nikitina D.O., Nikoriak N.V.INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LITERATURE IN SECONDARY SCHOOLS
(USING THE EXAMPLE OF STUDYING THE WORKS OF MATSUO BASHO).....17**Orzhytskyi R.L., Mazin V.M., Ostapenko B.I.**

THE IMPACT OF THE "BOXING" MODULE ON THE SELF-ESTEEM OF 8TH GRADE STUDENTS.....26

Pozdniakov O.V.WAYS TO OPTIMIZE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY
"HOTEL, RESTAURANTS AND CATERING".....31**Ralo H.O.**FORMATION OF OPTIMAL COUNT SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING
ON PERCUSSION INSTRUMENTS.....36**SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY****Dokuchyna T.O., Staryk S.V.**FEATURES OF IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES
IN THE WORK OF SPECIAL EDUCATION SPECIALISTS.....42**Kupras V.V., Zozulia N.V.**DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS:
POTENTIAL, CHALLENGES AND PEDAGOGICAL RISKS.....46**Kuchina K.O.**

REVIEW OF APPROACHES TO DYSLLEXIA DIAGNOSTICS WORLDWIDE AND IN UKRAINE.....52

Olefir N.V.DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTINUING EDUCATION
SYSTEM: THEORETICAL ASPECT.....56**Onyshchenko I.V.**READINESS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
FOR REMEDIAL WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....60**Skrypnyk T.V., Martynchuk O.V., Kutsenko T.O., Budii O.S.**MODIFICATION OF TEACHING MATERIALS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION
FOR STUDENTS WITH AUTISM.....66**Sokolova H.B., Horbatiuk O.L., Chesnokova V.O.**COMPREHENSIVE SYSTEM OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO CHILDREN
WITH WRITTEN SPEECH DISORDERS AT YOUNGER SCHOOL AGE.....72**Soloviova T.H., Ilichova Ya.O.**SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING FORCED EMIGRATION.....76**Sokha N.V.**THE INTERNATIONAL CONTEXT OF TRAINING SPEECH THERAPISTS
FOR INCLUSIVE INTERACTION: A COMPARATIVE-ANALYTICAL REVIEW.....82

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Moroz S.E., Kalashnyk O.V., Levchenko Yu.V.

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF HORECA PROFESSIONALS THROUGH THE COURSE "CULTURE AND ETHICS OF NUTRITION".....91

Nechiporenko O.V.

THE ESSENCE OF BASIC CONCEPTS IN THE STUDY OF PROFESSIONAL REFLECTION FORMATION AMONG FUTURE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE LEADERS.....97

Oleksiienko L.A., Zavaloka Yu.M., Ivko A.V., Sidnenko M.V.

THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF MOTIVATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN TODAY'S CONDITIONS.....103

Osiadla T.V.

METHODOLOGY OF TEACHING PERSIAN IN HIGHER EDUCATION: MODERN APPROACHES AND PRACTICAL CHALLENGES.....107

Refel V.I.

DETERMINATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT OF FUTURE BORDER OFFICERS.....111

Samsonov Yu.V., Postnyi R.M., Mulenko O.O., Melnychuk O.I., Stupachuk O.O.

SCIENTIFIC JUSTIFICATION OF THE CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL READINESS OF PROSPECTIVE OFFICERS TO EMPLOY SMALL ARMS IN SPECIALIZED AQUATIC CONDITIONS.....116

Safarian S.I., Zharikova L.M.

IMPROVING RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS OF AN ENGLISH TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION.....123

Syvash S.V., Sushchenko L.O., Kurinna A.F.

THE IMPACT OF TEACHERS' "BURNOUT SYNDROME" ON THEIR PROFESSIONAL GROWTH.....128

Stepaniuk I.V., Bovkaniuk P.O., Stepaniuk D.O.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A BASIS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES ACCORDING TO MODERN TRENDS IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT.....134

Siui Pei

A SYSTEMIC APPROACH TO ASSESSING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS.....138

Ternopil'ska V.I.

THE ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....144

Titova H.V., Boboshko V.V.

TACTICAL AND TECHNICAL INTERACTION OF PLAYERS IN MODERN BASKETBALL.....148

Tkachova N.O., Tkachov A.S., Baidala V.V., Chyrva Ya.O.

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE.....153

Khatsaiuk O.V., Merdov S.P., Syrmamiikh V.V., Lunhu D.I., Myronov Yu.O.

DEVELOPING SOFT SKILLS THROUGH APPLIED COMBAT SPORTS IN THE SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....159

Chzhan Tszin

FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....167

Shpilieva V.O., Burdun V.V.

VALUE AND MOTIVATIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GROUND FORCES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....174

Shumada R.Ya.

LEGAL AND MOTIVATIONAL PRINCIPLES OF PARTICIPATION OF PEDAGOGICAL WORKERS
OF UKRAINE IN EDUCATIONAL MONITORING ACTIVITIES.....180

Yan Tsziven

STRUCTURE OF TEACHERS' READINESS TO DEVELOP CRITICAL THINKING
IN YOUNGER SCHOOL-AGE STUDENTS.....184

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Beskorovainyi V.V.

USING SOCIAL MEDIA AS AN INNOVATIVE WAY TO TEACH STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES
ABOUT NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION.....190

Hanzha M.V., Stashuk O.A.

EXHIBITION AT SCHOOL AS A FACTOR OF AESTHETICIZATION OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT.....194

Taran O.P.

THEORETICAL AND APPLIED PRINCIPLES OF NARRATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN LITERARY
TALES BY BORYS GRINTCHENKO.....198

Chzhan Men

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN DEVELOPING NON-VERBAL INTELLIGENCE IN YOUNGER
SCHOOL-AGE CHILDREN THROUGH ART.....206

SECTION 5. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Bortun K.O.

INTERACTIVE LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE INTEREST
OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....211

Hrybiuk O.O., Filchenko O.P.

THE SPECIFICS OF USING INTERNET TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SOFTWARE
ENGINEERS WITHIN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING.....215

Kalnytska V.B., Korneyko I.V., Petrova O.B., Krainenko O.V.

GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW.....224

Mokhun S.V., Drohobytskyi Yu.V., Basistyi P.V.

EFFECTIVENESS OF USING VIRTUAL LABORATORY WORKS IN MOLECULAR PHYSICS231

Nazarenko A.H., Demchenko N.V.

USING A MULTIMEDIA BOARD TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING.....235

Nyshchak D.I.

QUALITATIVE ASSESSMENT OF THE READINESS LEVELS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS
TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....239

Senchenko O.I., Kruhlyk V.S.

METHODOLOGICAL BASIS FOR IMPLEMENTING THE IDEAS OF DIGITAL TRANSFORMATION
IN EDUCATION.....243

Stepanenko O.I., Krasnenko O.M.

PRACTICAL APPLICATION OF THE SAMR MODEL IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES...248

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

РОЗВИТОК ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS OF CORRECT PRONUNCIATION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR FUTURE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ENGLISH

У статті досліджується важливість розвитку практичних навичок правильної вимови як невід'ємної складової іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Зважаючи на зростання ролі англійської мови як глобального інструменту міжкультурного спілкування, правильна вимова розглядається не лише як лінгвістичний компонент, а як чинник ефективності професійної взаємодії у міжнародному середовищі. Саме фонетичні помилки найчастіше ускладнюють розуміння, а не лексичні чи граматичні. Доведено, що ефективна комунікація має вирішальне значення у професійній сфері. У статті акцентована увага на тому, що недостатній рівень вимовної компетенції може стати бар'єром у професійній діяльності, знижувати рівень сприйняття повідомлення, викликати труднощі у взаєморозумінні. Автори аналізують основні причини низького рівня сформованості навичок правильної вимови серед здобувачів вищої освіти, зокрема недостатню інтеграцію фонетичного компоненту в освітні програми та відсутність регулярної фонетичної практики. Окремо розглянуто ефективні традиційні методи й технології навчання правильної вимови, зокрема аудіо-візуальні засоби, імітаційні вправи та інноваційні, такі як мобільні додатки, онлайн-платформи, інтерактивні завдання. Автори наголошують, що систематичне впровадження інноваційних підходів до розвитку фонетичної компетентності сприяє підвищенню рівня професійної готовності студентів до спілкування англійською мовою в умовах глобалізованого світу. Зроблено висновок, що застосування системних методів і використання сучасних підходів до вивчення вимови може значно підвищити якість міжнародної комунікації та забезпечити їхню готовність до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Ключові слова: англійська мова, правильна вимова, фонетична компетентність, професійна комунікація, міжкультурне спілкування, практичні навички, інноваційні методи навчання, цифрові технології, вища освіта, інтерактивні вправи.

The article examines the importance of developing practical skills of correct pronunciation as an integral component of foreign language professional communicative competence of future specialists. Given the growing role of English as a global tool of intercultural communication, correct pronunciation is considered not only as a linguistic component, but also as a factor in the effectiveness of professional interaction in an international environment. It is phonetic errors that most often complicate understanding, rather than lexical or grammatical ones. It has been proven that effective communication is of crucial importance in the professional sphere. The article emphasizes that an insufficient level of pronunciation competence can become a barrier in professional activity, reduce the level of message perception, and cause difficulties in mutual understanding. The authors analyze the main reasons for the low level of formation of correct pronunciation skills among higher education students, in particular, insufficient integration of the phonetic component into educational programs and the lack of regular phonetic practice. Effective traditional methods and technologies for teaching correct pronunciation have been considered, in particular, audio-visual aids, simulation exercises and innovative ones, such as mobile applications, online platforms, interactive tasks. The authors emphasize that the systematic implementation of innovative approaches to the development of phonetic competence contributes to an increase in the level of professional readiness of students to communicate in English in a globalized world. It has been concluded that the application of systemic methods and the use of modern approaches to studying pronunciation can significantly improve the quality of international communication and ensure their readiness for professional communication in a foreign language environment.

Key words: English language, correct pronunciation, phonetic competence, professional communication, intercultural communication, practical skills, innovative teaching methods, digital technologies, higher education, interactive exercises.

УДК 81'355:811.111(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.1>

Кравченко Т.М.,
докт. філос., доцент,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Бопко І.З.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Бедевельська М.В.,
канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Вступ. У сучасному світі, де зростає глобалізація, знання іноземних мов, зокрема англійської, стає важливим компонентом успішної кар'єри в багатьох професійних сферах. Одним з ключових аспектів вивчення англійської мови є вміння правильно вимовляти слова та фрази. Це не тільки

сприяє ефективному спілкуванню, але й підвищує довіру співрозмовників та зменшує ймовірність непорозуміння.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Правильна англійська

вимова є важливим компонентом професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у різних сферах – від міжнародного бізнесу до освіти та наукової діяльності. Здатність чітко та зрозуміло передавати думки англійською мовою без фонетичних спотворень є запорукою ефективного професійного спілкування.

У сучасному глобалізованому суспільстві, де англійська мова є домінуючим засобом міжнародного спілкування, формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців набуває особливого значення. Одним із критичних компонентів цієї компетентності виступає правильна англійська вимова, яка безпосередньо впливає на ефективність усного міжкультурного спілкування, академічного обміну та професійної взаємодії.

Незважаючи на зростання уваги до граматики та словникового запасу в процесі навчання, саме вимова залишається однією з найскладніших та найменш досліджених складових мовної підготовки, яка водночас має значний вплив на успішність професійної діяльності. Неточності у фонетичному оформленні мовлення можуть стати серйозною перешкодою на шляху до порозуміння, спричинити втрату авторитету мовця в очах партнерів чи клієнтів, а також знизити ефективність міжособистісної комунікації в ділових, освітніх та наукових контекстах.

У цьому контексті наукове та педагогічне співтовариство стоїть перед важливим завданням – визначити оптимальні методи й підходи до формування правильної англійської вимови у процесі фахової мовної підготовки. Актуальність проблеми зумовлює необхідність перегляду існуючих програм навчання англійської мови для професійних цілей та включення цілеспрямованої фонетичної підготовки як одного з пріоритетних напрямів розвитку професійної мовної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування правильної англійської вимови в контексті професійної комунікативної компетентності активно досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній лінгводидактиці.

Серед українських дослідників слід відзначити Андрусь І. І. (використання гейміфікації), Баранову К. І. (використання цифрових технологій), Беляєву О. В. (використання мобільних додатків), Богомолу Т. А. (використання інноваційних підходів у викладанні іноземних мов), Мотіну Н. Б. (формування фонетичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей), Семеног О. І. (вивчення інтонації як складової іншомовної комунікативної компетентності).

Одним з головних завдань міжкультурної комунікації є забезпечення взаєморозуміння між учасниками комунікативного процесу. На думку Дж. Дервінга та М. Манро, вимова є критичним

фактором у досягненні взаєморозуміння між мовцями, зокрема в ситуаціях міжкультурної комунікації. Автори доводять, що помилки у вимові частіше викликають непорозуміння, ніж лексичні чи граматичні похибки, що підтверджує актуальність спеціальної фонетичної підготовки для тих, хто використовує англійську мову. Автори наголошують, що неточності у вимові знижують рівень розуміння повідомлення, можуть створювати хибне враження про рівень професійної підготовки мовця та спричиняти труднощі у формальному діловому чи академічному контексті [8].

Згідно з дослідженням А. Селсе-Мурсії, Д. Брінтона та Дж. Гудвіна, у професійному середовищі, де ефективна комунікація має вирішальне значення (наприклад, у медичній, технічній чи юридичній сферах), недостатньо просто знати спеціалізовану термінологію – потрібно вміти правильно її артикулювати. Неправильна акцентуація або спотворення звуків може призвести до серйозних непорозумінь або втрати довіри з боку колег, партнерів чи клієнтів [7].

У дослідженнях Л. Дженкінс акцент робиться на соціолінгвістичному аспекті правильної вимови. Науковиця стверджує, що «зрозуміла вимова» є мінімально необхідним стандартом для ефективної комунікації в міжнародному середовищі, оскільки вона знижує ризик стигматизації мовця та сприяє його включенню до професійної спільноти [10].

Крім того, сучасні дослідження у сфері викладання англійської мови як іноземної зосереджуються на пошуку інтегрованих підходів до розвитку вимови, які поєднують аудіювання, повторення, інтонаційне моделювання та використання технологій, таких як автоматизовані тренажери вимови чи застосунки на базі ШІ (наприклад, Pronunciation Coach, ELSA Speak). Це свідчить про зростання інтересу до використання цифрових інструментів у процесі фонетичного навчання.

Таким чином, аналіз сучасних наукових джерел показує, що правильна англійська вимова дедалі частіше розглядається як ключова складова професійної мовної підготовки, яка вимагає системного та цілеспрямованого підходу в навчальних програмах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень щодо формування правильної англійської вимови у професійній комунікативній компетентності, проблема має низку недостатньо вивчених аспектів. Серед них – неінтегрований фонетичний компонент у програми англійської мови направленої на професійне спілкування, обмежене використання цифрових технологій в навчанні, недостатнє вивчення соціопсихологічного впливу акценту та потреба у критеріях «зрозумілої» вимови. Необхідно зосередити увагу на

міждисциплінарному підході для подальшого розвитку досліджень, що об'єднує лінгводидактику, прикладну фонетику, технології навчання, соціолінгвістику та психологію професійного спілкування.

Таким чином, для подальшого розвитку досліджень необхідним є зосередження уваги на міждисциплінарному підході, який поєднує лінгводидактику, прикладну фонетику, технології навчання, соціолінгвістику та психологію професійного спілкування.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є обґрунтування важливості формування правильної англійської вимови як ключового компонента професійної комунікативної компетентності фахівців у галузях, що вимагають активного міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток практичних навичок правильної вимови формує аудіо-артикуляційні вміння здобувачів, сприяючи розвитку таких важливих параметрів, як чіткість вимови, контроль за наголосом, інтонаційною виразністю, ритмічною структурою висловлювання.

Наявність помилок у вимові або інтонації часто призводить до непорозуміння у спілкуванні або зниження рівня мовленнєвої зрозумілості. Саме тому розвиток практичних навичок правильної вимови займає ключове місце в системі формування іншомовної комунікативної компетентності [8]. Дослідники наголошують, що студенти, які приділяють увагу фонетичним аспектам мовлення, досягають вищих результатів у міжнародних іспитах і легше долучаються до академічної мобільності.

Формування правильної вимови – це складний і тривалий процес, який вимагає не лише теоретичної підготовки, а й постійної практики, інтеграції аудіовізуальних засобів та комунікативних вправ. Згідно із сучасними підходами до викладання англійської мови, важливо поєднувати традиційні фонетичні методи з інноваційними інтерактивними технологіями, адаптованими до потреб здобувачів.

Сучасна педагогіка вимагає від викладача поєднання традиційного фонетичного підходу з активними та інноваційними технологіями, які відповідають новим освітнім стандартам.

Традиційні методи, як-от повторення за викладачем (*choral and individual drilling*), вправи на транскрипцію, диктанти, залишаються необхідними, оскільки формують базову артикуляційну компетенцію та слухову чутливість. Проте вони мають обмеження в контексті індивідуального підходу та автономного навчання, що потребує поєднання з інноваційними підходами, включаючи мультимедійні тренажери, мобільні застосунки та гейміфіковані ресурси [2].

Використання автентичних аудіо та відео значно підвищує мотивацію учнів до вивчення вимови. Це можуть бути уривки з фільмів, подкастів, інтерв'ю, а також таких сервісів, як BBC Learning English або Voice of America Learning English. Аудіювання з подальшим повторенням (техніка *shadowing*), транскрибування та інтонування уривків допомагає учням розвивати інтонаційно-мелодичний компонент мовлення.

За даними О. І. Семенова, використання автентичного відеоконтенту сприяє розвитку мовленнєвої інтуїції учнів, допомагає їм відчувати ритмічний та інтонаційний малюнок мовлення та зменшувати вплив рідної мови на англійське мовлення [6, с. 109].

Фонетичні вправи є основою для покращення вимови. Вони включають тренування артикуляції, інтонаційні вправи, ритмічну вимову слів і речень, а також роботу з транскрипцією. Як зазначає Н. Б. Мотіна, регулярна практика англійських звуків з використанням схем та таблиць артикуляції дозволяє здобувачам не лише зрозуміти теоретичні основи фонетики, а й розвинути навички автоматизованої вимови [5, с. 94].

У сучасних умовах діджиталізації освіти зростає потреба у впровадженні інноваційних методів навчання, зокрема в галузі фонетики. Інтеграція цифрових інструментів, мобільних застосунків, мультимедійних ресурсів і платформ зі штучним інтелектом значно підвищує мотивацію здобувачів освіти, дозволяє організовувати індивідуалізоване навчання та створює передумови для формування сталої фонетичної компетентності [4].

Інтерактивні ігри та завдання відіграють важливу роль у процесі розвитку практичних навичок правильної вимови. Гейміфікація процесу вивчення фонетики за допомогою інтерактивних вправ (наприклад, онлайн-ігри, диктанти з автоматичним розпізнаванням вимови, вправи з QR-кодами та мобільними додатками) допомагає підвищити інтерес та ефективність навчання [1].

Інноваційні технології у викладанні задля формування практичних навичок правильної вимови мають надзвичайно важливе значення. Цифрові платформи та мобільні застосунки, надають студентам можливість самостійно тренувати артикуляцію та інтонацію з використанням штучного інтелекту та зворотного зв'язку. Ефективність мобільного навчання у розвитку практичних навичок правильної вимови аналізується у працях О. В. Бєляєвої, яка зазначає, що «мобільні додатки стимулюють розвиток автономності студентів і дозволяють здійснювати контроль вимови в режимі реального часу» [3].

Сучасні освітні практики вимагають від викладачів інтеграції технологічних засобів у навчальний процес, що особливо актуально для формування правильної вимови, тобто фонетичних навичок, у здобувачів, які вивчають англійську мову.

Висновок. Комплексне поєднання традиційних та інноваційних методів формування правильної англійської вимови дозволяє не лише покращити якість мовної підготовки студентів, але й забезпечити їхню готовність до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Такий підхід сприяє створенню повноцінного іншомовного середовища та формуванню стійкої мотивації до вдосконалення розмовних навичок.

Правильна вимова відіграє вирішальну роль у формуванні майбутнього професійного успіху в іноземній мові. Застосування системних методів і використання сучасних підходів до вивчення вимови може значно підвищити якість міжнародної комунікації та сприяти розвитку успішної кар'єри.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусь І.І. Використання гейміфікації у навчанні фонетики англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 55. С. 41–45.
2. Баранова К.І. Фонетична підготовка студентів у процесі вивчення англійської мови з використанням цифрових технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2020. № 3. С. 56–62.
3. Беляєва О.В. Мобільні додатки як інструмент формування фонетичних навичок у студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 6(80). С. 45–53. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3511>
4. Богомолова Т.А. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов: проблеми та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 34. С. 71–75.
5. Мотіна Н.Б. Формування фонетичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2018. № 3. С. 92–97.
6. Семенов О.І. Інтонація як складова іншомовної комунікативної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2017. № 2(86). С. 107–112.
7. Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 396 p.
8. Derwing T.M., Munro M.J. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*. 2005. Vol. 39, No. 3. P. 379–397.
9. Jenkins J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press. 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/244511317_The_Phonology_of_English_as_an_International_Language

НАВИЧКИ ПИСЬМА ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ

WRITING SKILLS AND THEIR ROLE IN LEARNING JAPANESE

Сучасне життя – це нестримний та неупинний потік інформації, вир подій, в якому ми перебуваємо і невід'ємним осередком якого є. Кожен з нас знаходиться в центрі процесів цифровізації та глобалізації. Відповідно, кожна гілка життя, так чи інакше, є дотичною до цих процесів.

Говорячи про галузь освіти, з упевненістю додамо до вищезгаданих процесів ще й міжкультурну комунікацію. Хоча у свідомості цей термін насамперед асоціюється з усним спілкуванням, слід зазначити, що надзвичайно важливу роль відіграє і письмо та писемність.

Кожна мова світу, як жива, так і мертва, репрезентована символами письма. Звісно, географічне положення, оточення, суспільне життя, історичний розвиток, становлення, ствердження народів та націй чинили вплив на зародження, виникнення, напрацювання та видозміни знаків письма, організованих в абетки. Зазвичай, саме з ознайомлення з літерами починається вивчення іноземної мови.

Відомо, що японська писемність сягає корінням давнини, є ідеографічно-сиلابічною, базується на двох абетках – катакані та хірагані, – ієрогліфах та ромадзі.

Починаючи навчання японської мови з літер, що цілком різняться від написання українських, здобувачі освіти поступово починають пізнавати світ східної мови, на порозі вивчення якої стоять, долають міжкультурний шок, звикають до тонкощів прописування, виведення ліній та кривих. Від літер переходять до ієрогліфів. І це надзвичайно важливо, адже букви, організовані в слова, а слова у словосполучення та речення зберігають у собі глибинні смислові значення, набуті знання та досвід численних поколінь того чи іншого народу. І, володіючи письмовими навичками, студенти мають можливість стати гідними комунікаторами, зануритися у різномірний процес спілкування, починаючи з простих повідомлень у соціальних мережах і сягаючи рівнів бізнесу та навіть міжнародних договорів, важливих документів та домовленостей, які існують не в усній, а саме у письмовій формі.

Тож, на нашу думку, вибудовуючи освітній процес викладання та вивчення іноземної мови, слід приділяти значну увагу освоєнню студентами писемності та навичок письма. Задля підтвердження даного твердження ми вирішили дослідити, як виконання різномірних, стандартних та сучасних, письмових завдань з японської мови впливає на рівень знань здобувачів освіти та яку роль відіграють у процесі комунікації.

Ключові слова: гідний комунікатор, комунікація, освітній процес, писемність, письмові завдання, письмові навички, різномірне спілкування.

Modern life is a relentless and continuous stream of information, a whirlwind of events in which we exist and are an inseparable part. Each of us is at the center of the processes of digitalization and globalization. Consequently, every branch of life is, in one way or another, connected to these processes.

When speaking about the field of education, we can confidently add intercultural communication to the aforementioned processes. Although this term is primarily associated with verbal interaction, it is important to note that writing, as well as literacy, also plays a vital role.

Every language in the world, whether living or extinct, is represented by written symbols. Naturally, geographic location, environment, societal life, historical development, and the formation and affirmation of peoples and nations have influenced the emergence, development, evolution, and transformation of written characters organized into alphabets. Typically, learning a foreign language begins with becoming familiar with its letters.

It is well known that Japanese writing has ancient roots, is ideographic-syllabic in nature, and is based on two syllabaries – katakana and hiragana – along with kanji (Chinese characters) and romaji (Latin script).

When learners begin studying the Japanese language, starting with characters completely different from Ukrainian script, they gradually immerse themselves in the world of an Eastern language. At the threshold of this journey, they overcome intercultural shock and become accustomed to the subtleties of stroke order and line formation. From letters, they move on to kanji. This is extremely important, as letters, organized into words, and words into phrases and sentences, carry deep semantic meanings, accumulated knowledge, and the experiences of many generations of a given people. By acquiring writing skills, students gain the opportunity to become competent communicators, engaging in multilayered communication – from simple social media messages to the realms of business and even international treaties, important documents, and agreements, which exist not in spoken, but precisely in written form.

Therefore, in our view, when building the educational process of teaching and learning a foreign language, significant attention should be given to the development of students' literacy and writing skills. To support this statement, we decided to investigate how performing various types of written assignments – both standard and modern – in Japanese affects learners' knowledge levels and what role writing plays in the communication process.

Key words: competent communicator, communication, educational process, literacy, written tasks, writing skills, multi-level communication.

УДК 811.521'342.4:371.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.2>

Медведева К.А.,

викладач кафедри

японської мови та перекладу

Київського столичного університету

імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вважаємо, що було б доречно дослідити, які саме види письмової діяльності та виконання яких письмових завдань

у процесі вивчення японської мови дають найбільш позитивний результат, розвивають різностороннє мислення, підвищують, структурують та вдосконалюють рівень знань здобувачів освіти. То ж ми вирішили проаналізувати результати

студентів, які вивчають практичний курс японської мови початкового рівня, детальніше розглянути різні види письмових завдань задля пошуку найбільш вдалих, влучних та корисних, на основі яких надалі вибудовувати цікавий освітній процес з метою досягнення найкращих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасному світі життя настільки швидкоплинне, що побутує думка, ніби головне навчитися висловлюватися іноземною мовою усно, то ж головна мета навчання – оволодіти навичками усного мовлення, а цифровізація вирішить всі інші складнощі. Ми не можемо погодитись із таким твердженням, тому розглянули традиційні та модерні погляди дослідників щодо даного питання. Також зазначимо, що питання про важливість грамотної письмової мови і про розвиток навичок письма гостро постало ще в 1960-ті роки [6, с. 15].

Говорячи про писемність, Тсубоне Юкарі на базі своїх сучасних досліджень зазначила, що на початковому рівні вивчення японської мови іноземними здобувачами освіти спостерігається вплив рідної мови на спосіб вираження думок у письмовій формі, оскільки при невисокому рівні володіння іноземною мовою, робочою залишається рідна мова. Що співпало з результатами досліджень Сакума Ясуюкі, проведеними ще у 2008 році. А також підтвердилися висновки, яких дійшли Танака Марі та Кубота Саюрі у 2014 році про те що, чим вищий рівень володіння японською мовою, тим краще студенти висловлюються письмово. Виклад думок відповідає меті творів, прослідковується наявність влучного змісту, структури, зв'язності речень [7, с. 81].

Цікавими ми також вважаємо дослідження Канада Мічіко, яка зауважила, що складність полягає саме у багатоаспектній та багатогранній природі викладу матеріалу у письмовій формі [15, с. 42].

Зазначимо, що писемність є складовою частиною мовної компетенції. Тож, щоб сформувати у студентів якісний стиль письма, на нашу думку слід проаналізувати дослідження Сесілії Ікеґучі та доповнювати навчальний процес культурними компонентами. Ми вважаємо, що це чинить позитивний вплив на підготовку здобувачів освіти до ефективної взаємодії з представниками інших культур [5, с. 39].

Дурдас Алла переконана, що формуванню ефективних навичок письма та створенню коректного дотепного процесу писемної комунікації сприяє наявність досвіду, лексичного запасу та оволодіння граматичним матеріалом [1, с. 79].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Маємо на меті відшукати найефективніший та найрезультативніший спосіб удосконалення письмових навичок вивчення японської мови за короткий термін в рамках сучасного життя. А також зрозуміти чи впливає рівень знань

студента на вміння висловлювати свої думки японською мовою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Аналіз різнотипних видів письмових завдань, пошук найрезультативніших з них.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розглядаючи питання письма та писемності у вивченні японської мови, ми вирішили виокремити декілька стадій, які, на основі нашого досвіду, вважаємо найбільш доречними: прописування азбук – прописування вивчених слів (з використанням абеток) – написання словосполучень та коротких речень (з використанням літер та застосуванням базового граматичного матеріалу) – прописування ієрогліфів – написання логічних, структурованих, смислових, змістовних речень, що можуть існувати, як окреме висловлювання, або ж стати основою висловлення думки з того чи іншого питання. В рамках вищезазначених стадій окреслимо такі види письмової діяльності: вправи, письмо на базі поданого матеріалу, творче письмо.

Початковий етап – прописування літер абетки. Важливо донести до студента, що в японській мові порядок пропису ліній має значення, впливає на форму та вигляд прописаного. Дієвими є прописи кожної літери. Вже на цьому базовому етапі ми повинні звернути увагу на зв'язок писемності та говоріння, оскільки їх відносять до продуктивних видів діяльності [2, с. 36].

Відповідно, слід донести до студента, що обидва види взаємопов'язані і що від рівня оволодіння даними видами мовленнєвої діяльності залежить якість продукту, який здобувач освіти буде створювати. Бажано наголошувати та наполягати на прописі літер рукою. Вчені Пем А. Мюллер та Даніель М. Оппенгеймер, психологи Пол Блум та Станіслав Дахен, професор Вірджинією Бернінгер довели, що саме прописування рукою стимулює мозок, поліпшує процес запам'ятовування, покращує процес сприйняття та обробки нової інформації, розширює словниковий запас, сприяє ефективній роботі мислення та креативності (що знадобиться нам на подальшому етапі формування думок) [3].

Прописування слів, на нашу думку, позитивно впливає і на процес запам'ятовування лексичного матеріалу і на процес відтворення у письмовій формі. студенти, які прописували літери від руки, швидше засвоїли їх та комфортніше себе почували, пишучи словарно-буквенні диктанти.

Написання словосполучень та коротких речень посідає надзвичайно важливе місце, так як на цьому етапі починає формуватися навичка коректного мислення японською мовою та правильний письмовий виклад матеріалу, так як застосовуються літери, слова, базова граматики.

Прописування ієрогліфів – це вид діяльності, подібний до прописування букв, просто дещо складніший.

Написання довгих змістовних речень, що передають думку, є найскладнішим, оскільки залежить від багатьох чинників. І для того, щоб цей вид діяльності був вдалим, варто спонукати студента до осмисленого підходу виконання завдань на відтворення словосполучень та не довгих не складних речень. І поступово доповнювати та розширювати їх новою лексикою та граматику, засвоєною з плином навчального процесу.

Наші спостереження показують, що до окреслених нами видів письмової діяльності слід вдаватися, починаючи з написання словосполучень і коротких речень. Вправи є стандартним процесом удосконалення знань шляхом багаторазового виконання. Для студентів, які вивчають японську мову початкового рівня, доволі вдалим є комплекс письмових вправ, запропонований на представлений у базовому основному підручнику *みんなの日本語* [11; 12]. В розділах *練習B* та *問題* достатньо схематично створених завдань для відпрацювання граматики-лексичного матеріалу. Ми радимо студентам, виконуючи ці вправи, переконатися, що вони здатні відтворити контекст українською мовою, а також проговорити утворене готове речення кілька разів, переосмисливши його.

Після пропрацювання япономовних речень, ми пропонуємо письмовий переклад з української мови на японську, з урахуванням пройденого матеріалу. Підсумком і показовим є результати тестів серії *みんなの日本語*, а саме *みんなの日本語 初級I 第2版 標準問題集* та *みんなの日本語 初級II 第2版 標準問題集* [13; 14].

Третім обов'язковим етапом, до якого ми вдаємося на постійній основі, є щотижневе написання заміток щоденника. Саме цей вид діяльності є першою і ефективною сходинкою до написання більш серйозних письмових робіт в майбутньому. Ми пропонуємо створювати замітки у вільній формі, орієнтуючись на базові стандартні запитання, і наполягаємо на використанні саме вивченого та добре засвоєного лексичного та граматичного матеріалу, оскільки головна мета щоденника – оформити набуті знання у смисловий текст. Опрацьовуючи зі студентом допущені помилки, є можливість підкоригувати та спрямувати здобувача освіти на відтворення тексту, відступаючи від впливу рідної мови та напрацьовуючи повагу до японської письмової мови. Слід зазначити також, що значно вирізняються щоденники студентів, які прислухаються до наших порад щодо опрацювання вправ з підручника. Вони більш влучні, прослідковується послідовний та смисловий виклад думок. Речення витікають одне з одного, доповнюють чи підсилюють попередню думку. Прослідковується структура. Щоденник – це початкова віха творчого письма.

Час від часу ми вдаємося до завдань, на основі поданого матеріалу, таких як: перефразування,

письмовий переказ, диктант японською мовою, диктант, диктант-переклад (українською мовою з япономовним відтворенням).

Найцікавішими як для викладача, так і для студента, є вільні творчі завдання, такі як: написання листів, написання електронних листів, постів у соцмережах, відгуків та вражень щодо побаченого чи почутого, стислий переказ прослуханого аудіювання та доповнення до нього, написання листівок, написання заміток, опису картин, творів на вільну чи задану тему тощо. Цікаві пропозиції представлено у підручниках *まるごと日本のことばと文化入門A1* *りかい* та *まるごと日本のことばと文化入門A2* *りかい* [9; 10]. Викладачеві слід фокусувати увагу студентів на дотриманні стилістики викладу матеріалу, підборі та вживанні влучного лексичного матеріалу, дотримання ідеї та змісту [8].

Ми дійшли висновку, що слід заохочувати студентів до креативних видів завдань, насамперед, заради того, щоб спонукати їхній мозок до всесторонньої роботи. А також задля оригінального способу мислення та персонального самовираження в рамках процесу міжмовної комунікації [4, с. 36].

Реалізація різних сучасних завдань, зокрема особисто-орієнтованих, описових, завдання на базі одного слова, з якого слід розвивати подальшу діяльність, причинно-наслідкові завдання також є доволі креативними та викликають інтерес та є своєрідним триггером для подальших обмірковувань [1, с. 79].

Ми схильні вважати, що до процесу розвитку писемних навичок слід долучати усі типи вправ, а саме: рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні, комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні, одномовні та двомовні, тренувальні та контрольні, оскільки складність оволодіння навичками письма полягає у грамотній передачі японською мовою думок, створених українською мовою [1, с. 78; 2, с. 39].

Висновки із цього дослідження та подальші перспективи в цьому напрямку. Ми переконалися, що не варто нівелювати важливість письмових завдань. Це не просто засіб вивчення японської мови, а одна зі складових процесу. Письмові завдання та вправи загалом покращують рівень письма та писемності. Протягом навчального процесу слід увесь час апелювати до письмових вправ, оскільки вони сприяють процесу засвоєння нового матеріалу, структуруванню думок, розвивають здатність до письмових та лінгвістичних здібностей, формує комунікативні навички та забезпечує здатність студентів до комфортного спілкування в майбутньому в реальному житті. Щодо написання творчих робіт, ми усвідомили, що слід заохочувати студентів з кожною наступною роботою збільшувати обсяг прописаного

матеріалу, вдаватися до використання довгих, структурованих речень та розширення словникового запасу. Ми готові впевнено крокувати у ногу з сучасним освітнім процесом, приглядатися та прислухатися до потреб сучасного здобувача освіти, схильні в майбутньому до збільшення вправ на креативність, зокрема пробувати впроваджувати в традиційний навчальний процес роботу з блогами, подкастами, створення власних манґа чи відео з озвучкою. За можливості організовувати спілкування у чат-ботах з метою живого засвоєння теми. На нашу думку, традиційні вправи формують міцне коріння, а творчі – дають можливість гілкам дерева розпуститися.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дурдас А. Роль та місце письмових завдань у вивченні іноземної мови в університеті. *Освітологія*. 2023. 12(12). С. 76–83. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.7>.
2. Казанжи О. В. Методика навчання іноземної мови : навч.-метод. посіб. (до курсу «Методика навчання іноземної мови»). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. 227 с.
3. Карамзіна Л. А. Пишемо ручкою та рукою, і це корисно. Наукою по невігластву! *Країна знань*. 2021. №8-9. С. 43–46. URL: <https://www.krainaz.org/202309/913-hand-written> (Last accessed: 04.07.2025).
4. Durdas A. Teaching foreign languages efficiently: the role of creative writing / A. Durdas, T. Harbuza, Y. Radchenko, H. Starosta. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 3. С. 33–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2022_3_6.
5. Ikeguchi, C. Integrated culture in language teaching. *The IAFOR International Conference on Education in Hawaii*. Official Conference Proceedings. 2022. P. 35–41. URL: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/IICE/IICE2022_proceedings.pdf?t=5 (Last accessed: 06.07.2025).
6. Matsuda P. K. Second Language Writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the Dynamic of Second Language Writing*, ed. by B. Kroll. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 15–34.
7. Tsubone Y. Basic Study on Japanese Language Ability and Writing Skills for International Students: Using Placement Test and Automated Evaluation. *Osaka University of Tourism Journal Editorial Committee*. Osaka University of Tourism, 2020. P. 77–83. DOI: 10.20670/00000264.
8. Weaver L. Exploring the Different Types of Writing Tasks in the Cambridge Exams. *Cambridge Writing Checker*. 2024. URL: <https://cambridgewritingchecker.com/blog/exploring-different-types-writing-tasks-cambridge-exams#key-writing-tasks-overview-2> (Last accessed: 07.07.2025).
9. まるごと日本のことばと文化入門A1りかい(JF日本語「育スタンダード」準「コ」スブック) ペ「パ」バック. 東京 : 三修社, 2013. 200 頁.
10. まるごと日本のことばと文化入門A2りかい(JF日本語「育スタンダード」準「コ」スブック) ペ「パ」バック. 東京 : 三修社, 2014. 202 頁.
11. みんなの日本語 初級I 第2版 本冊 ペ「パ」バック. 東京 : スリ「エ」ネットワ「ク」, 2012. 249 頁.
12. みんなの日本語 初級II 第2版 本冊 ペ「パ」バック. 東京 : スリ「エ」ネットワ「ク」, 2013. 247 頁.
13. みんなの日本語初級II第2版標準問題集 ペ「パ」バック. 東京 : スリ「エ」ネットワ「ク」, 2013. 66 頁.
14. みんなの日本語初級I第2版標準問題集 ペ「パ」バック. 東京 : スリ「エ」ネットワ「ク」, 2012. 64 頁.
15. 鎌田美 千子. 日本語「育」のライティング指導に「する」ブリ「フ」. 大阪「光」大「研」究論集. 2024. 24 「. 33–44. URL: <https://tourism-lab.jp/wp2023/wp-content/uploads/2024/03/63ae628e9c260fc783f69bb29d2d7503.pdf> (Last accessed: 07.07.2025).

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МАЦУО БАСЬО)

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LITERATURE IN SECONDARY SCHOOLS (USING THE EXAMPLE OF STUDYING THE WORKS OF MATSUO BASHO)

У статті аналізується потенціал інноваційних технологій у процесі викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти на прикладі вивчення творчості японського поета Мацуо Басьо (1644–1694). У центрі уваги – актуальність упровадження новітніх методик, що сприяють формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема читачької, естетичної, міжкультурної, комунікативної та цифрової. На основі аналізу жанрово-стильових особливостей хайку, філософії дзен-буддизму та культурних кодів Японії XVII ст. обґрунтовано доцільність використання мультимедійних, інтерактивних, ігрових, кооперативних та міжпредметних підходів у процесі вивчення поезії Басьо. Виокремлено ефективні стратегії: віртуальні екскурсії, аудіо– та відеоінтерпретації хайку, створення музичних і візуальних пейзажів, написання власних поетичних творів. Комплексне використання міжпредметної інтеграції (з історією, географією, музикою, образотворчим мистецтвом тощо) дозволяє учням побачити твори Мацуо Басьо у широкому культурному контексті. Наголошено на важливості залучення цифрових платформ (Google Arts & Culture, YouTube, Canva, Padlet, Kahoot!, The Haiku Foundation тощо) як інструментів візуалізації, моделювання культурного контексту й активізації естетичного сприйняття поезії. Обґрунтовується, що інноваційні технології підвищують мотивацію учнів до вивчення літератури, створюють умови для особистісного зростання, розвитку креативності, емпатії та міжкультурної толерантності. Поєднання традиційної східної естетики з сучасними цифровими платформами та інтерактивними стратегіями забезпечує ефективне засвоєння матеріалу та емоційно-ціннісне переживання поезії, що відповідає принципам гуманістичної освіти. Матеріали статті можуть бути використані студентами під час проходження педагогічної практики, вчителями зарубіжної літератури.

Ключові слова: інноваційні технології, інтегрований урок, візуалізація, музичний пейзаж, хайку, Мацуо Басьо.

The article analyses the potential of innovative technologies in the process of teaching foreign literature in general secondary education institutions using the example of studying the works of Japanese poet Matsuo Basho (1644–1694). The focus is on the relevance of introducing the latest methods that contribute to the formation of key competencies in students, in particular reading, aesthetic, intercultural, communicative and digital competencies. Based on an analysis of the genre and stylistic features of haiku, Zen Buddhism philosophy, and the cultural codes of 17th-century Japan, the article substantiates the feasibility of using multimedia, interactive, game-based, cooperative, and interdisciplinary approaches in the process of studying Basho's poetry. Effective strategies are identified: virtual tours, audio and video interpretations of haiku, creation of musical and visual landscapes, writing of own poetic works. The comprehensive use of interdisciplinary integration (with history, geography, music, visual arts, etc.) allows students to see Matsuo Basho's works in a broad cultural context. The importance of using digital platforms (Google Arts & Culture, YouTube, Canva, Padlet, Kahoot!, The Haiku Foundation, etc.) as tools for visualisation, modelling cultural context and activating aesthetic perception of poetry is emphasised. It is argued that innovative technologies increase students' motivation to study literature and create conditions for personal growth, the development of creativity, empathy, and intercultural tolerance. The combination of traditional Eastern aesthetics with modern digital platforms and interactive strategies ensures effective assimilation of material and an emotional and value-based experience of poetry, which is in line with the principles of humanistic education. The materials in the article can be used by students during their teaching practice and by teachers of foreign literature.

Key words: innovative technologies, integrated lesson, visualisation, musical landscape, haiku, Matsuo Basho.

УДК 373.5.016:821.521.09
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.3>

Нікітіна Д.О.,
вчитель зарубіжної літератури,
вчитель II категорії
Чернівецького ліцею № 7

Нікоряк Н.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри зарубіжної літератури
та теорії літератури
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку української освіти особливої актуальності набуває питання оновлення підходів до викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Глобалізаційні процеси, цифровізація та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагають від педагогів не лише глибокого знання змісту навчального матеріалу, а й умінь зацікавити учнів, сформувати в них критичне мислення, естетичний смак і здатність до міжкультурного діалогу. Адже, «успішне викладання світової літератури, – на думку Л. Мацевко-Бекерської, – можливе за гармонійного поєднання

трьох концептуальних вимог: 1) знання літератури у цілісному комплексі авторів, текстів, історичних чинників, теоретичних постулатів тощо; 2) потреба передати своє знання іншим; 3) набір певних навиків організувати свій контакт з іншими з метою передати власне знання» [7]. Однак традиційні методи викладання часто не відповідають цим вимогам і не забезпечують належного рівня мотивації до вивчення художньої літератури, зокрема зарубіжної. У зв'язку з цим постає необхідність упровадження інноваційних освітніх технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, залученню їх до процесу інтерпретації

художнього тексту, використанню міжпредметних зв'язків та цифрових ресурсів.

Інноваційні підходи мають на меті не лише передати учням знання, а й сформувати компетентності XXI століття: уміння критично мислити, працювати в команді, користуватись сучасними технологіями та бути відкритим до нових знань і культур. Незважаючи на наявність окремих досліджень у галузі педагогіки, методики викладання літератури та інноваційних технологій, проблема системного впровадження інновацій у викладання зарубіжної літератури в ЗЗСО залишається недостатньо розробленою. Зокрема, потребують подальшого аналізу питання ефективності новітніх методик у формуванні читацької культури учнів, їхнього впливу на навчальні результати та особистісний розвиток, а також специфіка реалізації інновацій з огляду на вікові особливості здобувачів освіти. Особливої уваги заслуговує вивчення літератур народів Сходу, яке часто залишається периферійним у шкільній програмі та сприймається учнями як складне для розуміння через відмінність культурних кодів, символіки та естетичних систем. Інноваційні технології можуть стати ефективним інструментом подолання цих бар'єрів, сприяючи кращому зануренню в контекст східної літературної традиції, розвитку міжкультурної компетентності та толерантного сприйняття іншості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема впровадження інноваційних технологій у процес викладання зарубіжної літератури активно аналізується в наукових і методичних працях вітчизняних дослідників [7; 10; 15]. У найновішому посібнику «Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти» інноваційним методам та прийомам викладання зарубіжної літератури присвячено окремий розділ [9, с. 135–155]. Увага дослідників О. Дмитренко [4] та А. Москаленко [12] зосереджена безпосередньо на інноваційних методах, серед яких провідне місце займають інтерактивні технології, мультимедійні засоби, ігрові методики та проєктна діяльність. І. Розман [16] розглядає інноваційні технології як засіб розвитку креативного мислення здобувачів освіти старшої школи, наголошуючи на важливості формування високого рівня інтерпретативної культури учнів. Цінним є також досвід Н. Грицак [2], яка аналізує інноваційні підходи до вивчення зарубіжної літератури у вищій школі, що може бути адаптовано до потреб загальної середньої освіти. Методичні рекомендації О. Демчук [3], О. Ніколенко і О. Куцевол [13], В. Шуляр [20], В. Шторлін [19] дають змогу побачити практичні шляхи реалізації новітніх педагогічних підходів, зокрема технологічних моделей сучасного уроку, діалогу культур, нестандартних форм проведення занять, що є особливо важливими у контексті вивчення літератур Сходу.

Мета статті – обґрунтування доцільності та ефективності використання інноваційних технологій у процесі викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти на прикладі вивчення творчості Мацуо Басьо; виявлення дидактичного потенціалу східної поезії для формування читацької, естетичної та міжкультурної компетентностей учнів, а також окреслення методичних прийомів, які сприяють глибшому розумінню японської поетичної традиції в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Серед усіх предметів шкільної програми зарубіжна література є однією з основних дисциплін, що формує культурну компетентність учнів, розширює їхній світогляд та розвиває критичне мислення. Особливе місце в цьому процесі посідає знайомство з творами Сходу, що пропонують унікальний погляд на філософію, естетику та духовні цінності інших цивілізацій [14]. Японський поет Мацуо Басьо (1644–1694) займає одне з провідних місць серед митців цього регіону. Його внесок у розвиток жанру хайку, а також глибокі роздуми про природу та людське життя роблять його творчість чудовим інструментом для розвитку предметних компетентностей. Зокрема, це допомагає зрозуміти, як по-різному сприймають красу в різних культурах, на прикладі його поетичних творів [11].

Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на механічне запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу, не забезпечують повноцінного осягнення художньої глибини, культурної багатозначності та філософської сутності поезії Мацуо Басьо. У сучасному освітньому просторі, де все більше уваги приділяється **компетентнісному підходу**, виникає гостра потреба впроваджувати новітні методики викладання. Такі інноваційні технології, як віртуальні екскурсії, використання аудіо та відео матеріалів, а також інтерактивні прийоми («Мікрофон», «Групування» тощо), вже успішно застосовуються на уроках зарубіжної літератури [6]. Вони здатні не лише підвищити зацікавленість учнів до вивчення творчості поетів Сходу, а й сприяти розвитку їхньої креативності, емпатії та здатності до міжкультурної комунікації.

Аналіз хайку Мацуо Басьо потребує особливого підходу, адже цей жанр відзначається лаконічністю, багатозначністю та глибоким підтекстом, який часто ґрунтується на філософії дзен-буддизму [17]. Традиційне читання віршів напам'ять не дозволяє учням осягнути глибинну естетику «ма» (порожнечі) та «кіреджі» (розділового слова), що є ключовими для розуміння хайку. Саме тому потрібно впроваджувати методики, що спонукатимуть школярів до емоційного і творчого розвитку, дозволяючи їм відчувати красу та мудрість японської поезії.

Серед сучасних методик, що можуть бути ефективно застосовані під час опрацювання творчості

Мацуо Басьо на уроках зарубіжної літератури, доцільно виокремити: *інтерактивні та мультимедійні підходи, практичні і творчі завдання, проблемне навчання, кооперативні методи та інтеграцію з іншими предметами, використання цифрових інструментів.*

Найбільш перспективними у контексті вивчення творчості Мацуо Басьо видаються **інтерактивні та мультимедійні підходи**, оскільки вони передбачають активне використання різноманітних онлайн-ресурсів та цифрових інструментів, що сприяють візуалізації змісту й формуванню глибшого розуміння поетичного тексту. Серед них: віртуальні екскурсії, перегляд документальних фільмів про Японію XVII століття, дзен-буддизм, мистецтво хайку, прослуховування читання хайку різними мовами, в тому числі в оригіналі, створення або використання інтерактивних карт, що відображають маршрути подорожей Басьо та місця створення його хайку, використання інтерактивних дошок для спільного створення «хмари слів» до хайку, візуалізації асоціацій, мозкового штурму.

Віртуальні екскурсії відкривають унікальні можливості для просторового та часового занурення у світ Мацуо Басьо. Завдяки сучасним технологіям, учні можуть «відвідати» місця, де жив і творив поет, пройтися його маршрутами, побачити пейзажі, що надихали його на створення безсмертних хайку. Це не лише сприяє кращому засвоєнню матеріалу, а й формує емоційний зв'язок з епохою та особистістю поета.

Один із ключових аспектів творчості Мацуо Басьо – його мандрівки, зокрема ті, що стали основою для створення збірки «Оку-но хосоміті» («Стежками Півночі») [8]. Застосування віртуальних екскурсій у процесі навчання дає змогу не лише перелічити географічні назви, згадані у творі, а й візуалізувати описані місця, занурити учнів в атмосферу подорожі та сприяти глибшому розумінню контексту поезії. Наприклад, платформа *Google Arts & Culture* [25] надає доступ до низки віртуальних турів історичними місцями Японії, традиційними храмами та садами, що може бути використано як ефективний дидактичний інструмент для моделювання культурного простору епохи Мацуо Басьо. Завдяки таким ресурсам учні отримують можливість здійснити віртуальне занурення в естетичне середовище XVII століття, ознайомитися з ландшафтами та архітектурними об'єктами, що стали джерелом натхнення для поета, та глибше усвідомити культурні коди, які визначають поетичний світ хайку.

Центральна бібліотека Токіо [18] надає вільний доступ до унікального діджитал-музею епохи Едо, що є безцінним джерелом для вивчення культурного та повсякденного життя Японії того періоду. Цей ресурс містить оцифровані укійо-е, стародавні карти, рукописи, предмети побуту та архітектурні

макети, які відтворюють атмосферу епохи, в якій жив і творив Мацуо Басьо. Перед початком аналізу хайку автора, можна запропонувати учням звернути увагу на розділи музею, присвячені японським пейзажам, зображенням міського життя Едо, традиційним костюмам, предметам мистецтва та побуту. Це дозволить учням «зануритися» в епоху, побачити, як виглядали місця, де подорожував Басьо, і які образи могли надихнути його на створення поезій. Наприклад, розглядання гравюр із зображенням гори Фудзі, квітучої сакури чи осіннього листа допоможе краще зрозуміти символізм цих образів у хайку. Крім того, хайку Мацуо Басьо часто базуються на «миттєвому осяянні» – саторі, яке пов'язане зі спогляданням природи та повсякденних явищ. Діджитал-музей дозволяє учням візуалізувати ці явища. Наприклад, якщо хайку описує «старий ставок» або «квакання жаби», можна знайти відповідні зображення природних ландшафтів або анімаційні реконструкції побутових сцен. Це допомагає не тільки краще зрозуміти конкретні образи, але й відчувати медитативний характер японської поезії.

Поринути в епоху Мацуо Басьо можна й за допомогою мобільних застосунків. Так, музей Едо-Токіо пропонує віртуальну мандрівку *Hyper Edohaku* [30], що дозволяє користувачам досліджувати історію та культуру Едо (сучасного Токіо) за допомогою застосунку для смартфонів. *Hyper Edohaku* використовує ігрову платформу для відтворення періоду Едо, зокрема району Рьоґоку, включаючи міст Рьоґокубасі та річку Суміда. Учні зможуть досліджувати 3D-реконструкцію району Рьоґоку, знаходити та збирати предмети з колекції музею, а також відчувати повсякденне життя в Едо. Додаток також допомагає відчувати себе учасником таких подій, як кавабіракі (річковий фестиваль) та матчу з боротьби сумо в храмі Екоін. Під час віртуальної мандрівки можна зустріти таких відомих митців, як Кацусіка Хокусай та Геннай Хірага. Використання цього застосунку під час вивчення творчості Мацуо Басьо забезпечить більш глибоке розуміння того, як повсякденне життя, філософські погляди та естетичні уподобання поета втілювалися в його творах.

Використання 3D-моделей та панорамних зображень, доступних на платформах на кшталт *Sketchfab* [37], де можна знайти моделі японських храмів, традиційних будинків, дозволяє інтегрувати візуальні елементи, що ілюструють архітектуру та мистецтво Японії XVII століття. Це допомагає учням зрозуміти естетичні принципи, такі як «вабі-сабі» (краса недосконалості та швидкоплинності), які є невід'ємною частиною хайку Басьо.

Для ефективного використання віртуальних екскурсій на уроках зарубіжної літератури рекомендуємо організовувати дискусії, що спонукають учнів до рефлексії над побаченим та його зв'язком

з поезією Басьо. Наприклад, можна запропонувати учням відповісти на питання: «Як побачені пейзажі допомагають вам краще зрозуміти хайку про природу?», «Які елементи японської культури, побачені під час екскурсії, відображені у віршах Басьо?». Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, естетичного сприйняття і міжкультурної чутливості.

Відеоматеріали також є чудовим способом подати навчальний матеріал, особливо коли йдеться про культури, віддалені у часі та просторі. Вони дозволяють краще зрозуміти інформацію, викликають емоції та спрощують розуміння складних концепцій. При вивченні творчості Мацуо Басьо можна використовувати документальні фільми про Японію XVII століття та дзен-буддизм. Перегляд фрагментів цих фільмів дозволяє учням краще зрозуміти соціально-політичний та культурний контекст, у якому жив і творив Басьо. Фільми, що розповідають про основи дзен-буддизму, його вплив на японське мистецтво та філософію, допомагають розкрити глибинний сенс багатьох хайку Басьо. Наприклад, на платформі *YouTube* можна знайти численні документальні фільми та освітні відео про історію Японії та дзен-буддизм [5; 23; 40].

Прослуховування професійних читань хайку, як в оригіналі (з субтитрами або перекладом), так і в художніх перекладах українською мовою, сприяє розвитку естетичного сприйняття поезії. Відео, де читання супроводжується візуальним рядом (пейзажами, каліграфією, традиційною музикою), створює цілісну атмосферу, допомагаючи учням відчувати ритм, мелодику та настрій хайку. *YouTube* пропонує велику кількість відеозаписів декламації хайку, що можуть бути використані на уроках [33].

Серед практичних і творчих завдань під час вивчення творчості Мацуо Басьо можна виокремити *написання власних хайку, створення ілюстрацій та музичних пейзажів до хайку поета*.

Написання власних хайку – чудовий спосіб краще засвоїти матеріал. Коли учні створюють свої вірші, вони не просто запам'ятовують правила, а застосовують їх на практиці. Це допомагає розвинути мислення та покращити навички аналізу та синтезу. Написання хайку вимагає від учнів уважно спостерігати за світом. Їм потрібно вміти виокремлювати головні образи та деталі, відкидати зайве, а також передавати емоції та філософські думки у короткій формі. Це допомагає розвинути чутливість до художнього слова та розуміння поетичної мови. Створення власного твору приносить задоволення та відчуття причетності до мистецтва. Це посилює емоційну реакцію на вивчений матеріал, роблячи його більш особистісно значущим.

Написання власних хайку може мати різні форми. Наприклад, після вивчення основних правил хайку (складова структура 5-7-5, «кіре-джі» – «ріжуче

слово», «кіго» – «сезонне слово», образність), можна запропонувати учням написати хайку за власними спостереженнями за природою (вікно класу, шкільний двір) або за ілюстраціями, що відображають різні пори року. Можна також прочитати відомі хайку Басьо та запропонувати учням написати *хайку-відповідь*, що продовжує або розвиває думку, образ, або емоцію оригінального вірша.

Щоб заглибитись в аналіз творчості Басьо після вивчення його біографії та подорожей, учням можна запропонувати уявити себе в ролі мандрівника та створити хайку, що відображає їхні враження від уявних пейзажів, зустрічей чи роздумів у дорозі. Це можна поєднати з віртуальними екскурсіями, про які згадувалося раніше. Цікавим є метод «хайку-настрій» – написання хайку, що є відображенням певного настрою (самотність, радість, смуток, спокій). Учні можуть об'єднатися в групи та створити власні тематичні збірки хайку (наприклад, «Хайку про осінь», «Міські хайку»), використовуючи власні твори та, за бажанням, ілюстрації.

Варто пам'ятати, що для якісного впровадження методики написання хайку вчитель повинен чітко пояснити правила та філософію хайку: важливо не лише вказати на структуру 5-7-5, а й пояснити такі поняття, як «сабі», «вабі», «аваре», «юген», роль сезонного слова («кіго») та «ріжучого слова» («кіре-джі»). На своїх уроках пропонуємо створити відповідну атмосферу: прослухати традиційну японську музику, переглянути ілюстрації японського живопису (укійо-е) або відеоролики про японську природу. Після уроку варто організувати виставку учнівських хайку (на стенді, у шкільній газеті, на шкільному сайті або в закритій онлайн-групі), адже це підвищує мотивацію та створює відчуття цінності учнівської творчості.

Візуалізація – це дуже корисний інструмент для навчання, адже більшість людей краще сприймають інформацію зором. У літературі вона допомагає перетворити абстрактні образи та емоції з тексту на щось зрозуміле та конкретне. Це розвиває не лише аналітичне мислення, а й образне, що сприяє глибшому зануренню у твір. Оскільки хайку є надзвичайно образним жанром, де кожне слово має вагу, візуалізація дозволяє учням «побачити» ці образи, перевести їх із вербальної форми в графічну. А це, у свою чергу, покращує розуміння лаконічності та багатозначності хайку. Ілюстрування хайку вимагає від учня власної інтерпретації, розуміння прихованих смислів, асоціацій, які викликає поезія. Кожен учень створює унікальний візуальний образ, що відображає його особисте сприйняття вірша. Ця методика органічно поєднує літературу з образотворчим мистецтвом, розвиваючи художньо-естетичні компетентності. Учні дізнаються про особливості японського живопису, каліграфії, що сприяє усвідомленню культурного контексту хайку.

Створювати ілюстрації до хайку Мацуо Басьо можна на різних етапах його вивчення, застосовуючи різні технології. Так, методика «Хайку в малюнку» полягає в тому, що після прочитання та короткого обговорення вірша, учні швидко малюють ескіз або простий малюнок, який ілюструє їхнє перше враження від поетичного тексту. Це може бути виконано олівцями, маркерами або навіть у цифрових графічних редакторах. Можна також запропонувати учням намалювати асоціативний малюнок, – те, що асоціюється у них з конкретною поезією, не обмежуючись буквальним ілюструванням. Це сприяє розвитку асоціативного мислення та пошуку прихованих смислів.

Під час поглибленого вивчення творчості Басьо рекомендуємо використати метод «Візуалізація кіго». Обговоривши роль «сезонних слів» (кіго) у хайку, запропонуйте учням створити серію ілюстрацій до віршів. Головна увага має бути приділена тому, як візуалізувати сезонні образи та як вони пов'язані з настроєм хайку.

Цікавим для учнів буде і створення хокку-е – зображення в традиційному японському жанрі, що поєднує хайку з малюнком (зазвичай тушшю) і каліграфією. Можна запропонувати учням створити й власні хокку-е, дотримуючись мінімалістичної естетики японського мистецтва. Однак це вимагає попереднього ознайомлення з японським живописом (сумі-е) або каліграфією. Ресурси, такі як Pinterest [36] або Google Зображення [27] за запитом «Japanese Sumi-e», «Haiku illustration examples» або «Haiga», стануть джерелом натхнення та прикладом.

В якості домашнього завдання учні можуть використовувати графічні редактори (наприклад, Canva, Procreate, або простіші онлайн-інструменти для малювання) для створення цифрових ілюстрацій до хайку. Це дозволяє експериментувати з різними стилями, кольорами та композиціями, а також легко ділитися роботами. Завдання може включати використання японських мотивів, таких як сакура, гори, річки, традиційні будівлі.

Аудіалізація, або процес перетворення літературних образів у звукові форми, є маловивченим, але надзвичайно перспективним напрямом у викладанні літератури. Ця методика залучає слух, що дозволяє учням емоційно та чуттєво зануритися у світ художнього твору. Коли ми вивчаємо хайку Мацуо Басьо, де головне – це природа, її звуки та швидкоплинні моменти, створення музичних пейзажів стає не просто творчим завданням, а глибоким способом інтерпретації та розуміння. Хайку Басьо часто передають тонкі емоції, такі як спокій, самотність, чи відчуття швидкоплинності. Коли учні створюють музичні пейзажі до хайку, їм потрібно визначити ці емоції та знайти відповідні звуки, щоб їх передати. Це сприяє розвитку емоційної чутливості. Таке завдання змушує учнів

замислитися, як саме звучать «старий ставок» або «сплеск води», «крик зозулі» чи «холодний вітер». Це стимулює аудіальне мислення, розвиває уяву та здатність до креативного пошуку нестандартних рішень. Аналізуючи звуки в хайку, учні також звертають увагу на фоніку вірша, роль алітерацій та асонансів, що поглиблює їхнє розуміння поетичної мови та образності.

Впровадження методики створення музичних пейзажів на уроках зарубіжної літератури вимагає певних підготовчих етапів. Зокрема, після прочитання хайку, варто запропонувати учням створити «звукову карту хайку» – виокремити всі згадки про звуки (прямі чи приховані). Наприклад, у хайку про жабу та ставок – «сплеск води». У хайку про цицаду – її «крик». У хайку про бамбук – «шурхіт». Обговорити, які асоціації викликають ці звуки та як вони впливають на настрій вірша. Далі можна запропонувати учням прослухати фрагменти традиційної японської музики (наприклад, для сякухаті, кото або сангена/сямісена), обговорити її характер, тембр, ритм, медитативність та зв'язок з природою. Це допоможе сформувати уявлення про музичну естетику, близьку до духу хайку Басьо. Багато прикладів такої музики доступні на YouTube.

Учні можуть використовувати записи природних звуків (шум води, спів птахів, вітер, дощ) для створення звукового фону до хайку. Ці записи легко знайти на YouTube або спеціалізованих бібліотеках звуків [24; 31]. Завдання полягає у виборі тих звуків, які найбільш точно відтворюють атмосферу та образність вірша. Можна пропонувати використання простих музичних інструментів (шумові інструменти, флейти, дзвіночки, металофони) для створення мелодичних чи ритмічних фрагментів, що передають настрій хайку. Так, легкий дзвін може символізувати падіння пелюстки сакури.

Учні з досвідом роботи з комп'ютерною музикою можуть використовувати цифрові аудіо робочі станції (DAW) або онлайн-секвенсори [22] для створення більш складних музичних композицій до хайку. Це дозволяє експериментувати з тембрами, динамікою та структурою. Також можна запропонувати учням створити не просто фон, а короткий «звуковий наратив», що розкриває зміст хайку через послідовність звуків. Наприклад, для хайку про жабу: тиша – звук жаби – сплеск – знову тиша.

Перед створенням музичного пейзажу варто забезпечити сприятливу атмосферу. Прослуховування хайку в тиші, з заплющеними очима, може допомогти учням зосередитися на звукових образах. Можна показати учням приклади музичних інтерпретацій поезії (не обов'язково хайку), щоб вони мали орієнтири. Важливо підкреслити, що немає «правильних» чи «неправильних» звуків, головне – як вони передають настрій та зміст хайку. Після створення кожний учень або група

презентує свій музичний пейзаж, пояснюючи свій вибір звуків та інструментів. Це сприяє розвитку навичок презентації та аргументації.

Для **проблемного** та **дослідницького навчання** можна використовувати метод **«Мозковий штурм»** (обговорення «вічних питань», порушених у творчості Басьо (сенс життя, природа, швидкоплинність, самотність)), **дослідницькі проекти** щодо певних аспектів творчості Басьо (наприклад, вплив дзен-буддизму, роль природи, особливості перекладів, порівняння з іншими поетами), **дебати** на теми, пов'язані з творчістю Басьо (наприклад, «Чи є хайку лише формою, чи це філософія життя?»).

Результативними є **комунікативні та кооперативні методи**, що передбачають роботу в малих групах. До таких методів, зокрема, належать **«Карусель»** (кожна група обговорює одне хайку, потім групи міняються **хайку, доповнюючи попередні записи**), «Пазли» (кожна група вивчає окремий аспект творчості Басьо, потім обмінюються інформацією, формуючи цілісну картину), **«Мозаїка»** (кожен учень готує матеріал за певним хайку, потім ділиться ним зі своєю групою).

Вивчення поезії Мацуо Басьо – це чудова нагода для проведення **інтегрованих уроків**. Адже міжпредметна інтеграція є важливою частиною сучасної освіти, що допомагає учням сформувати цілісний світогляд та бачити зв'язки між різними галузями знань. Хайку Басьо тісно пов'язані з культурою, історією, філософією та мистецтвом Японії. Тому об'єднання уроків зарубіжної літератури з іншими предметами дозволяє розширити сприйняття, забезпечити глибше розуміння творчості поета та сформувати комплексні компетентності. Такий підхід допомагає учням не просто запам'ятати факти, а й осмислити культурний феномен хайку в його широкому контексті.

При вивченні творчості Мацуо Басьо можлива інтеграція з низкою навчальних дисциплін, що збагачує освітній процес та робить його більш цікавим та ефективним.

Інтеграція з уроками історії допоможе дослідити епоху Едо (XVII ст.) в історії Японії, коли жив і творив Басьо. Учні можуть вивчати особливості політичного устрою, соціальної структури, роль самураїв, розвиток міст. Це сприяє розумінню, у який спосіб тогочасні реалії відбилися на світогляді та поезії Басьо, зокрема й на його мандрівках. Вивчення історії філософських шкіл Японії, зокрема дзен-буддизму, даосизму та конфуціанства дозволяє усвідомити, як ідеї про швидкоплинність світу (мудзьо), єдність людини і природи, шлях до просвітлення (саторі) вплинули на тематику, образи та медитативний характер хайку Басьо.

На уроці **географії** можна досліджувати маршрути подорожей Басьо, зокрема місця, пов'язані

з мандрівками поета, особливо збірка «Оку-но хосомічі» («Стежками Півночі») [8]. Використання *карт, віртуальних екскурсій* [26; 28] дозволяє учням відтворити його маршрути, побачити рельєф, річки, гори, які надихали поета на створення хайку. Це сприяє кращому розумінню конкретних образів природи в його поезії. Також цікавим буде ознайомлення з кліматичними зонами та природними явищами Японії, адже обговорення особливостей клімату Японії, сезонних змін, є ключовими для розуміння «кіго» (сезонних слів) у хайку.

Образотворче мистецтво допоможе ближче познайомитись з японським живописом та графікою. Аналіз естетики японського живопису (сумі-е – живопис тушшю, укйо-е – гравюри), каліграфії, вивчення принципів мінімалізму, асиметрії, «порожнечі» в японському мистецтві, допоможуть глибше пізнати естетику хайку.

На уроках **музичного мистецтва** можна запропонувати учням прослухати зразки традиційної японської музики (наприклад, для сякухаті, кото, сямисена), обговорити її медитативний характер, зв'язок з природою та філософією. Це дозволить школярам поринути і відчути атмосферу, яка могла супроводжувати створення хайку.

Інтегруючи вивчення творчості Мацуо Басьо в урок **біології**, можна розглядати хайку як форми екологічного мислення, що підкреслює гармонію людини з природою, шанобливе ставлення до навколишнього світу.

Вивчення Басьо, об'єднане з іншими предметами, допомагає учням сформувати цілісну картину світу. Вони бачать, як література переплітається з іншими сферами людських знань та діяльності. На таких уроках поезія сприймається не як окремий текст, а як частина широкого культурного полотна. Окрім літературних, учні розвивають історичні, географічні, художньо-естетичні, філософські та комунікативні компетентності.

Використання **цифрових інструментів** під час вивчення творчості Мацуо Басьо дає нові можливості для глибшого розуміння краси хайку та японської культури в цілому. Оскільки Басьо є основоположником жанру хайку, потрібно не лише ознайомити учнів з його найвідомішими творами, а й дати розуміння контексту, філософії та еволюції цього унікального поетичного жанру. Сайт *The Haiku Foundation* [38] є невичерпним джерелом інформації та ресурсів, які можуть значно збагатити уроки зарубіжної літератури. Розділ «About Haiku» (Про хайку) містить визначення хайку, його історію, ключові характеристики (кіго, кіре), форми та еволюцію. Учнім пропонується ознайомлення з академічним підходом до жанру, що сприяє глибшому розумінню, наприклад, чим хайку Басьо відрізняється від інших форм поезії. Хоча ми вивчаємо Басьо, важливо показати, що хайку – це живий

жанр. Розділ «Modern Haiku» (Сучасне хайку) демонструє розвиток хайку в сучасному світі, зокрема в англomовній поезії, і як принципи, закладені Басьо, впливають на сучасних авторів. Розділи «Essays» (Есе) та «Resources» (Ресурси) містять наукові та критичні статті про хайку. Вчитель може знайти матеріали про Басьо, його вплив на інших поетів, теоретичний аналіз конкретних хайку. Це дозволить поглибити розуміння філософського підтексту його творів, зв'язку з дзен-буддизмом, концепціями «сабі» та «вабі». У розділі «Archives» (Архіви) можна знайти записи аудіо- або відеопрезентацій, лекцій, читань хайку. Це матеріал допоможе учням краще відчувати ритм і настрої японської поезії, навіть якщо це переклад. Оскільки сайт переважно англomовний, вчителю слід заздалегідь підготувати ключові фрагменти або перекласти їх. Для учнів з достатнім рівнем володіння англійською мовою це буде чудовою можливістю попрактикуватися у читанні фахових текстів.

Одним із ефективних підходів застосування цифрових інструментів є використання **інтерактивних дошок** або **спеціалізованих веб-сервісів** для створення візуальних карт, що ілюструють подорожі Басьо, таких як *Miro* [34] чи *Padlet* [35]. Учні можуть колективно відзначати ключові місця його мандрівок, додавати зображення, короткі цитати з хайку, написаних у цих локаціях, та посилання на додаткові матеріали. Такий підхід не лише сприяє кращому запам'ятовуванню біографічних фактів, а й допомагає усвідомити зв'язок між життям поета та його творчістю.

Крім того, щоб розвинути творчі здібності та практично застосувати знання про хайку, учням можна запропонувати створити власні **цифрові «хайку-книжки»** або **анімовані презентації**. Для цього можна використовувати такі інструменти, як *Canva* [21] або *Google Slides* [29]. Це дозволить їм не тільки відтворити форму хайку, а й спробувати передати власні враження та почуття, наслідуючи майстра.

Інтерактивні платформи, такі як *Kahoot!* [32] та *Wayground* [39], є чудовими інструментами для перевірки та поглиблення розуміння матеріалу в ігровій формі, що робить навчання цікавішим та ефективнішим для учнів. *Kahoot!* ідеально підходить для фронтальної роботи в класі, створюючи атмосферу змагання та азарту. Його можна використати для перевірки базових знань. Для цього можна створити вікторину з питаннями на кшталт: «Хто такий Мацуо Басьо?», «Що таке хайку?», «Скільки складів у хайку?», «Які теми найчастіше зустрічаються в поезії Басьо?». Можна створити завдання для перевірки опанування термінів, пов'язаних з японською поезією: «кіго», «сабі», «вабі», «дзен-буддизм». Це дозволить швидко оцінити рівень засвоєння основних фактів. Також ця платформа дозволяє аналізувати вивчені хайку – можна розмістити у *Kahoot!* окремі хайку

Басьо і запропонувати учням обрати правильну відповідь щодо їхнього змісту, настрою, використаних художніх засобів (наприклад, «Який образ є центральним у цьому хайку?»), або ж надати кілька хайку (одне з них належить Басьо, інші – ні) і попросити учнів визначити твір Мацуо Басьо.

Wayground дає більше свободи, дозволяючи учням працювати у своєму власному темпі. Це ідеально підходить для домашніх завдань, самостійної роботи або повторення перед контрольною роботою. На цій платформі можна створити детальніші питання про життя Басьо, його подорожі, вчителів та ключові події, що вплинули на його творчість. Завдання можуть бути спрямовані на розуміння принципів дзен-буддизму, відображених у поезії Басьо, а також концепцій «сабі» та «вабі». Можна запропонувати завдання, де учням потрібно доповнити хайку, або ж обрати найбільш вдалий рядок, що відповідає стилю Басьо (хоча це більше оцінка, ніж перевірка). Використання *Kahoot!* та *Wayground* на уроках зарубіжної літератури сприятиме кращому запам'ятовуванню матеріалу та формуванню стійкого інтересу до світової літератури.

Цікаві методи пропонує у своїх посібниках «50 сучасних стратегій залучення учнів до читання» завідувачка кафедри гуманітарної освіти Львівського ОІППО Анна-Марія Богосвятська [1]. Зокрема, під час вивчення творчості Мацуо Басьо можна використати такі методи, як **«Email автору»** (написання електронного листа автору твору, де учні можуть поділитися з автором враженнями від поезії, поставити запитання та придумати електронну адресу письменника), **«Конструктор закладок»** (створення книжкових закладок за мотивами хайку, які можна вирізати і користуватися), **«Ліричний зв'язок»** (учні мають обрати три пісні, пов'язані з тематикою прочитаних хайку), **«Читай реп!»** (написання репу за мотивами прочитаного хайку), **«Наживо з місця події»** (учні можуть уявити себе репортерами, які наживо описують те, про що розповідає Басьо у поезіях), **«Літературна вечірка»** (створення плану святкування тематичної вечірки в стилі епохи Едо та творчості Басьо), **«Коктейль емоцій»** (зафарбовування склянки різними кольорами, що символізують емоції, які викликає прочитане хайку).

Використання цих сучасних методик зробить уроки зарубіжної літератури більш цікавими, динамічними та захопливими. Учні не просто засвоять необхідний матеріал, а й зможуть відчувати, зрозуміти та по-справжньому полюбити творчість Мацуо Басьо. Це дозволить їм глибше зануритися у світ хайку, відчувати його філософію та естетику, а також побачити, як поезія може торкатися душі та викликати сильні емоції. Замість сухого запам'ятовування, діти отримають живий досвід взаємодії з мистецтвом, що сприятиме їхньому

всесвітньому розвитку та формуванню ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Висновки і перспективи дослідження. Впровадження інноваційних технологій у процес викладання зарубіжної літератури, зокрема при вивченні творчості Мацуо Басьо, відкриває широкі можливості для формування читацької, естетичної, міжкультурної та цифрової компетентностей учнів. Аналіз поетики хайку у поєднанні з віртуальними екскурсіями, аудіо- та відеоконтентом, творчими й кооперативними методами навчання сприяє глибшому розумінню японської поезії та її філософського підґрунтя. Комплексне використання міжпредметної інтеграції (з історією, географією, музикою, образотворчим мистецтвом тощо) дозволяє учням побачити твори Мацуо Басьо у широкому культурному контексті. Запропоновані методики активізують емоційне залучення, креативне мислення та інтерпретативну діяльність учнів, підвищують мотивацію до вивчення літератури та формують навички XXI століття. Поєднання традиційної східної естетики з сучасними цифровими платформами та інтерактивними стратегіями забезпечує не лише ефективне засвоєння матеріалу, а й емоційно-ціннісне переживання поезії, що відповідає принципам гуманістичної освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розширенні методичних підходів до вивчення східної поезії в ЗЗСО, зокрема через аналіз творчості інших японських поетів; в емпіричному вивченні ефективності запропонованих інноваційних стратегій у формуванні читацької, естетичної та міжкультурної компетентностей; у створенні цифрових освітніх ресурсів, адаптованих до шкільної програми; а також у дослідженні можливостей інтеграції таких методик в інклюзивне середовище та загальну систему гуманітарної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богосвятська А.-М. Натхнення: Простір ідей і натхнення для вчителя. URL: <https://bogosvyatska.com> (дата звернення: 23.05.2025).
2. Грицак Н. Інноваційні підходи до вивчення зарубіжної літератури у вищій школі. *Освітнологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 188–199.
3. Демчук О. Нестандартні уроки з літератури. 9–11 класи : метод. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 144 с.
4. Дмитренко К. Інноваційні методи викладання зарубіжної літератури : посібник. Харків : Основа, 2018. 92 с.
5. Епоха Едо – правління Сьоґунату Токугава. Самураї, самоізоляція Японії. URL: <https://youtu.be/sEmNBODAAAtE/> (дата звернення: 10.06.2025).
6. Інноваційні технології на уроках зарубіжної літератури. На Урок. 2024. 3 березня. URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-tehnologi-na-urokah-zarubizhno-literaturi-400947.html> (дата звернення: 11.06.2025).
7. Мацевко-Бекерська Л. В. Методика викладання світової літератури: навч.-метод. посіб. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 296 с.
8. Мацуо Басьо. Стежками Півночі / перекл. Т. Комарницька. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. 208 с.
9. Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти : навч. посіб. / Ю. Ісапчук, А. Тичініна, А. Сажина, Н. Нікоряк, К. Калинич, П. Рихло, Р. Дзик, Г. Іванчук. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. 304 с.
10. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 415 с.
11. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) / автори О.М. Ніколенко, О.О. Ісаєва, Ж.В. Клименко, Л.В. Мацевко-Бекерська та ін. 2023. 103 с.
12. Москаленко А. А. Інноваційні технології на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в школі*. 2019. № 13/14. С. 3–6.
13. Ніколенко О., Куцевол О. Сучасний урок зарубіжної літератури. 5–11 клас : посіб. для вчителя. Київ : Академія, 2003. 288 с.
14. Нікоряк Н.В. Література Далекого Сходу (Частина 2-га. Література Японії): Методичні рекомендації (для студентів філологічного факультету спеціальності «Філологія (зарубіжна література та теорія літератури)»). Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 48 с.
15. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури : навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» філологічних спеціальностей педагогічних закладів освіти. Полтава : ПНПУ, 2021. 109 с.
16. Розман І.І. Інноваційні технології як засіб формування креативного мислення здобувачів старшої школи на уроках зарубіжної літератури. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 1(19). С. 726–734.
17. Фока М. В. Йодзьо в хайку (на основі аналізу поетичних творів Мацуо Басьо). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Філологічні науки». 2017. 1 (13). С. 110–117.
18. Центральна бібліотека Токіо. URL: https://www.library.metro.tokyo.lg.jp/portals/0/edo/tokyo_library/english/index.html (дата звернення: 9.06.2025).
19. Шторлін В. Інтерактивні методи в діалозі культур. *Українська мова та література*. 2004. № 5. С. 39–43.
20. Шуляр В. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 136 с.
21. Canva. Design anything. URL: <https://www.canva.com/> (дата звернення: 10.06.2025).
22. Chrome Music Lab. URL: <https://musiclab.chromeexperiments.com/> (дата звернення: 11.06.2025).
23. EASTERN PHILOSOPHY – Matsuo Basho. URL: <https://youtu.be/90-2Dg2CJdw> (дата звернення: 11.06.2025).
24. Freesound. URL: <https://freesound.org/> (дата звернення: 11.06.2025).
25. Google Arts & Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/> (дата звернення: 10.06.2025).
26. Google Earth. URL: <https://earth.google.com/> (дата звернення: 11.06.2025).
27. Google Зображення. URL: <https://images.google.com/> (дата звернення: 10.06.2025).

28. Google Maps. URL: <https://www.google.com/maps/> (дата звернення: 9.06.2025).
29. Google Slides. URL: <https://workspace.google.com/products/slides/> (дата звернення: 12.06.2025).
30. Hyper Edohaku. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.or.rekibun.hyperedohaku&hl=uk> (дата звернення: 11.06.2025).
31. Jamendo. URL: <https://www.jamendo.com/> (дата звернення: 11.06.2025).
32. Kahoot! URL: <https://kahoot.it> (дата звернення: 12.06.2025).
33. Matsuo Basho haiku reading. URL: https://www.youtube.com/results?search_query=Matsuo+Basho+haiku+reading (дата звернення: 9.06.2025).
34. Miro. Digital Whiteboard for Visual Collaboration. URL: <https://miro.com/> (дата звернення: 11.06.2025).
35. Padlet – Visual Collaboration for Creative Work and Education. URL: (дата звернення: 12.06.2025).
36. Pinterest. URL: <https://www.pinterest.com/> (дата звернення: 11.06.2025).
37. Sketchfab. URL: <https://sketchfab.com/> (дата звернення: 12.06.2025).
38. The Haiku Foundation. URL: <https://thehaikufoundation.org/> (дата звернення: 12.06.2025).
39. Wayground. URL: <https://wayground.com/> (дата звернення: 12.06.2025).
40. What is Zen Buddhism? URL: <https://youtu.be/NZBDW8l4wIU>, (дата звернення: 13.06.2025).

ВПЛИВ МОДУЛЮ «БОКС» НА САМОПОВАГУ УЧЕНИЦЬ 8-ГО КЛАСУ

THE IMPACT OF THE "BOXING" MODULE ON THE SELF-ESTEEM OF 8TH GRADE STUDENTS

У статті представлено результати експериментального дослідження впливу навчального модулю «Бокс» на рівень самоповаги учениць 8-х класів загальноосвітньої школи в Швейцарії. Теоретичною основою роботи стали ідеї соціальної адаптації, «Я-концепції» та інтеграції soft skills у процес фізичного виховання. У дослідженні взяли участь 42 учениці, розподілені на експериментальну (n=22) та контрольну (n=23) групи. Експериментальна група протягом двох чвертей навчалася за модулем «Бокс», що поєднував елементи техніко-тактичної підготовки, соціально орієнтованого тренінгу та рефлексивного аналізу взаємодії. Для оцінки рівня самоповаги використовувалася шкала самооцінки Розенберга (RSES). Статистичний аналіз результатів, зокрема критерій Вілкоксона для залежних вибірок, виявив достовірне зростання показників самооцінки в експериментальній групі ($p < 0,001$), на відміну від контрольної, де змін не зафіксовано ($p > 0,3$). Отримані результати підтверджують ефективність інтеграції бойових мистецтв у зміст фізичного виховання як чинника розвитку емоційного самоконтролю, впевненості та соціальної взаємодії.

Соціальну адаптацію особистості визначають ефективне спілкування, співпраця та вміння вирішувати конфлікти. Уроки фізичної культури створюють сприятливе середовище для розвитку цих навичок через динамічну взаємодію, необхідність дотримання правил і самоповагу між учасниками. Використання боксу як педагогічного засобу сприяє не лише фізичному розвитку, а й формуванню відповідальності, самоконтролю та здатності конструктивно реагувати на виклики соціального середовища. Дослідження цієї проблеми є актуальним у контексті компетентнісного підходу в освіті, що передбачає інтеграцію soft skills у навчальний процес. Сподіваємося, що даний модуль боксу може бути запропонований у вітчизняних школах не лише для фізичного розвитку, а й для покращення навичок соціальної взаємодії.

Ключові слова: бокс, самооцінка, самоповага, шкала Розенберга, фізичне виховання,

соціальні навички, абсолют моралі, компетенція морального судження, soft skills.

This article presents the results of an experimental study on the impact of the "Boxing" module on the self-esteem of 8th-grade female students at a Swiss secondary school. The theoretical framework is based on concepts of social adaptation, self-concept, and the integration of soft skills into physical education. The study involved 45 pupils, divided into an experimental group (n=22) and a control group (n=23). Over two quarters, the experimental group participated in a "Boxing" program that combined technical-tactical training, socially-oriented activities, and reflective analysis of interpersonal interaction. Self-esteem levels were measured using the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Statistical analysis using the Wilcoxon signed-rank test showed a significant increase in self-esteem scores in the experimental group ($p < 0,001$), in contrast to the control group, which demonstrated no significant changes ($p > 0,3$). These results confirm the effectiveness of integrating martial arts into physical education as a tool for developing emotional self-regulation, confidence, and social interaction skills.

Social adaptation of the individual is determined by effective communication, cooperation and the ability to resolve conflicts. Physical education lessons create a favorable environment for the development of these skills through dynamic interaction, the need to follow the rules and mutual respect between participants. The use of boxing as a pedagogical tool contributes not only to physical development, but also to the formation of responsibility, self-control and the ability to respond constructively to the challenges of the social environment. The study of this problem is relevant in the context of a competency-based approach to education, which involves the integration of soft skills into the educational process. We hope that this boxing module can be offered in domestic schools not only for the physical development of students, but also to improve social interaction skills.

Key words: boxing, self-esteem, Rosenberg scale, physical education, social skills, soft skills, absolute of morality, competence of moral judgement.

УДК 372.879.6

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.4>

Оржицкий Р.Л.,

вчитель фізичної культури

Шкільного об'єднання Ватвиль-Крінау,
Швейцарія

Мазін В.М.,

докт. пед. наук,

завідувач кафедри, професор кафедри
управління фізичною культурою
і спортом

Національного університету

«Запорізька політехніка»

Остапенко Б.І.,

канд. філос. наук,

магістр політології

Карлтонського університету,

Оттава, Онтаріо, Канада

Вступ. Соціальна адаптація у процесі фізичного виховання. Під навичками соціальної взаємодії розуміємо комплекс усталених поведінкових прийомів, спрямованих на досягнення особистісних і соціальних цілей у процесі комунікації, співпраці чи вирішення конфліктів. Їх основою є здатність особистості зберігати свою «Я-концепцію» та цінності, діючи конструктивно в соціальному середовищі. Це, у свою чергу, знижує ймовірність конфліктів і сприяє утвердженню авторитету.

Формування таких навичок передбачає ціле-спрямоване навчання і розвиток здатності ефективно взаємодіяти з іншими, беручи до уваги

соціальні норми, цінності та диспозиції. Важливим компонентом цього процесу є розвиток рефлексивного ставлення до власної ідентичності, що дозволяє зберігати баланс між адаптацією до соціального контексту та збереженням особистісної автономії.

У цьому контексті самоповага постає як ключова умова ефективної соціальної взаємодії. Вона виражається в усвідомленому ставленні людини до себе як до суб'єкта соціальних відносин і базується на відповідності особистих переконань зовнішнім проявам поведінки, а також на здатності до саморефлексії. Самоповага проявляється

у впевненості у власній значущості, моральній самостійності та вмінні залишатися вірним собі в процесі спілкування, співпраці та подолання соціальних викликів. Як внутрішній ресурс, вона підтримує соціальну адаптацію та сприяє зміцненню особистісного авторитету.

Аналіз наукових досліджень у сфері фізичного виховання, з одного боку, закладає теоретичне підґрунтя для пошуку шляхів формування соціальних навичок у процесі фізичного виховання засобами боксу, а з іншого – визначає прогалини у науковому знанні, які потребують додаткового наукового дослідження.

Так, наприклад, у публікації В. Знака і Є. Майстренко досліджено вплив включення елементів боксу та таеквондо на фізичну підготовленість студентської молоді. Автори стверджують, що використання бойових мистецтв позитивно впливає на розвиток швидко-силових якостей, координації та спритності. Досвід інтеграції бойових елементів у навчальний процес підтверджує доцільність їхнього використання у фізичному вихованні [2].

У публікації О. Сорокіна і С. Гріщука аналізується ефективність боксу як засобу розвитку фізичної форми молоді. Результати дослідження свідчать про позитивну динаміку в рівні витривалості, координації та швидкості у юнаків, які займалися за спеціальною програмою з боксу [5].

У роботах І. Юрченка підтверджується ефективність боксу як системного засобу виховання. Автор акцентує увагу на дисциплінарному потенціалі боксу – це корелює з одним із висновків вашої статті про позитивний вплив модулю на самоконтроль і відповідальність учасниць [6].

І. Новокшенов, А. Соловей пропонують інтеграцію бойових елементів у шкільну програму з урахуванням вікових особливостей. Автори підтримують ідею інтеграції боксу в освітній процес для розвитку не лише фізичних, а й особистісних якостей учнів [4].

Хоча дослідження Н. Базилевича не фокусується безпосередньо на соціальній взаємодії, воно демонструє, що фізичне середовище боксу є сприятливим для цілеспрямованого формування особистісних якостей [1].

Загалом, наявні публікації підтверджують високу ефективність використання боксу в освітньому середовищі. Вони дають підставу стверджувати, що бойові мистецтва здатні не лише покращити фізичні якості, але й стати інструментом цілеспрямованого формування soft skills – зокрема, соціальної взаємодії, емоційного самоконтролю, комунікації та самооцінки. Це підсилює аргументацію на користь інтеграції подібних модулів у шкільну програму фізичного виховання.

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.

Розглядаючи бокс як чинник формування навичок соціальної взаємодії в учнів шкіл, ми брали до уваги: ідеї Л. Тевено, Л. Болтанськи про витоки авторитету особистості [7; 8]; положення Г. Міда про формування Я-концепції людини в процесі соціалізації, у якому першочергову роль відіграє взаємодія з іншими людьми [9]; ідеї К. Роджерса про «Я-реальне» та «Я-ідеальне», а також його ідеї про значення самооцінки і самоактуалізації особистості [11]; положення В. Мазіна про формування олімпійської культури особистості у процесі залучення до спортивних соціальних практик [3].

На основі визначеного теоретичного підґрунтя, доведено, що процес формування самоповаги особистості, як основи для конструктивної соціальної взаємодії має підпорядковуватися принципам: долання виклику; партнерської комунікації; змагальності; позитивного підтриплення.

Ми виходили з того, що педагогічними умовами, забезпечення яких підвищить ефективність процесу формування соціальних навичок школярів, є:

- інтеграція у змісті уроків фізичної культури елементів боксу з елементами соціально-орієнтованого тренінгу;
- створення ситуацій у яких необхідно докласти зусилля для долання соціального виклику в умовах навчального та змагального процесу;
- використання рефлексивних методик для усвідомлення учнями власної поведінки у процесі взаємодії;
- визнання здобутків з боку командної спільноти і вчителя.

У якості чинника, який впливає на сформованість навичок соціальної взаємодії у нашому дослідженні розглядається зміст модулю «Бокс», структурно-логічна схема якого інтегрує два етапи: підготовчий та практично– рефлексивний.

На підготовчому етапі (перша чверть 8-го класу) формування навичок соціальної взаємодії пов'язане із залученням учнів до групового виконання елементарних боксерських вправ, спрямованих на формування технічних умінь боксера; розвиток рухових якостей, актуальних в боксі; залучення учнів до рухових ігор з елементами боксу, які сприяють розвитку впевненості в собі.

Другий етап – практично-рефлексивний (друга чверть 8-го класу). На цьому етапі на основі інтеграції елементарних боксерських умінь відбувається формування тактичних навичок боксера; виконуються вправи в парах, які імітують боксерські поєдинки; проводяться умовні спаринги з мінімальним тілесним контактом, які потребують зусиль для подолання соціального виклику. Окрім виконання боксерських вправ, цей етап передбачає аналіз

учнями власного досвіду взаємодії в спортивних ситуаціях, розвиток умінь оцінювати соціальні аспекти своєї поведінки та поведінки партнерів.

Окрім індивідуальної і групової роботи на уроці, зміст модулю передбачає виконання домашніх завдань з теоретичної, фізичної та техніко-тактичної підготовки. Форми контролю у рамках модулю – контрольні випробування з фізичної підготовки, залікове заняття з тактичної і технічної підготовки.

Модуль «Бокс» розроблений на основі традицій і формальних вимог, прийнятих у Швейцарії. Тривалість кожного з етапів модулю «Бокс» складає 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», окрім зазначеного, передбачає інтеграцією соціальних тренінгів у фізичне виховання, а також систему оцінювання рівня сформованості соціальних навичок у процесі навчання.

В експериментальну групу цього дослідження увійшли учениці 8-го класу школи Schulgemeinde Wattwil – Krinau (Швейцарія), загальною кількістю 22 особи. Середній вік – 15 років. Дівчата займалися за програмою модулю «Бокс».

У контрольну групу входили учениці іншого 8-го класу цієї ж школи, які займалися за традиційною програмою. Ця програма за час експерименту передбачала опанування змістом модулів «Гімнастика» та «Спортивні і рухливі ігри». Кількість учениць в контрольній групі – 23 особи. Середній вік дівчат був таким самим, як і в експериментальній групі.

Всі учениці не мали протипоказань до занять фізичною культурою.

Інструментом дослідження виступила методика «Шкала самооцінки Розенберга» (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) [12].

RSES складається з 10 тверджень, на які респонденти відповідають за чотирибальною шкалою Лайкерта: від «повністю не згоден» до «повністю згоден». Загальна сума балів може коливатися від 0 до 30, де вищий бал свідчить про вищий рівень самоповаги. Результати інтерпретуються наступним чином: 26–30 балів – високий рівень самоповаги; 15–25 балів – середній рівень самоповаги; менше 15 балів – низький рівень самоповаги, що може свідчити про проблеми з самосприйняттям.

Відмітимо, що ці порогові значення є загальноприйнятими, хоча можуть варіюватися залежно від конкретного дослідження або культурного контексту [12].

Використаний у дослідженні варіант RSES був німецькомовним [12].

Дані з використанням методики RSES збиралися на початку та наприкінці дослідження в експериментальній і контрольній групах.

Отримані дані зіставлялися за критерієм Вілкоксона (Wilcoxon signed-rank test).

Табл. 1 відображає динаміку середніх показників тесту RSES у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах, а також результати порівняння початкового і підсумкового балу за критерієм Вілкоксона.

Таблиця 1
Динаміка показників тесту RSES в КГ та ЕГ

Група	Середнє (до)	Середнє (після)	W-стат.	p-значення
ЕГ (n=22)	18,73±0,67	21,0±0,68	3,0	0,0003
КГ (n=22)	19,39±0,63	19,48±0,68	10,5	0,5271

Як бачимо з табл. 1, присутня позитивна динаміка самооцінки в експериментальній групі. Середній бал за шкалою RSES у ЕГ зріс з 18,73±0,67 до 21,00±0,68, що свідчить про перехід до більш високого рівня самооцінки в межах середнього діапазону, згідно з нормативними інтерпретаціями методики. Водночас у КГ суттєвих змін не виявлено: середній бал залишився практично незмінним (19,39±0,63 до експерименту та 19,48±0,68 після).

Порівняння за даних щодо самооцінки за критерієм Вілкоксона для залежних вибірок показало достовірне зростання балів у ЕГ ($W = 3,0$; $p = 0,0003$), тоді як у КГ зміни не мали статистичного підґрунтя ($W = 10,5$; $p = 0,5271$). Це дозволяє зробити висновок, що підвищення рівня самооцінки є наслідком педагогічного впливу, зумовленого змістом та організацією модулю «Бокс».

Наочно отримані результати представлено на рис. 1.

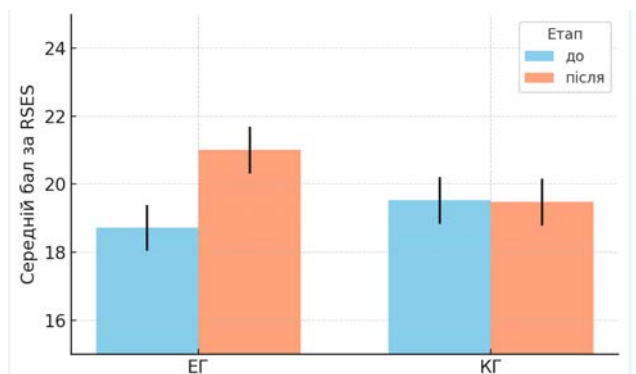


Рис. 1. Зміна рівня самооцінки (RSES) в КГ та ЕГ під впливом занять за програмою модулю «Бокс»

Представлені в табл. 1 і рис. 1 результати узгоджуються з теоретичними положеннями дослідження, відповідно до яких самооцінка розглядається як ключова складова особистісної автономії та соціальної взаємодії. Зростання позитивного

сприйняття себе після участі в програмі свідчить не лише про фізичні чи технічні досягнення учасниць, а й про зміцнення «Я-концепції», що є важливою умовою для подальшого розвитку соціальної активності та особистісного авторитету в середовищі однолітків.

Таким чином, методика RSES продемонструвала свою інформативність у діагностиці ефективності авторського педагогічного підходу, а її результати засвідчили позитивний вплив цілеспрямованого фізичного виховання на особистісну сферу школярів.

Отримані нами результати узгоджуються з даними В. Знака і Є. Майстренко, згідно яких модуль «Бокс» також сприяв не лише фізичному розвитку, а й формуванню комунікативних навичок, відповідальності та впевненості. Це свідчить про універсальність позитивного впливу бойових практик на особистісний розвиток у навчальному середовищі [2].

Хоча фокус публікації О. Сорокіна і С. Грищука зосереджено переважно на фізіологічних аспектах, вона підтверджує потенціал боксу як ефективного освітнього інструменту. Хоча у нашому дослідженні акцентовано на розвитку соціальної взаємодії, фізичні компоненти модуля також стали важливим підґрунтям для формування впевненості, ініціативності та командної співпраці – тобто базових соціальних умінь [5].

Додатково зазначимо, що використання боксу як педагогічного засобу було позитивно сприйнято з боку учениць. Воно сприяло не лише фізичному розвитку і самоповазі, а й формуванню відповідальності, самоконтролю та здатності конструктивно реагувати на виклики соціального середовища. Вважаємо, що сформовані навички соціальної взаємодії дозволять ученицям конструктивно діяти в соціальному просторі, що знижуватиме ймовірність конфлікту та сприяє збереженню або підвищенню авторитету в середовищі однолітків.

Проблема моральної орієнтації студентів, які займаються силовими видами спорту і бойовими мистецтвами

Моральний виклик і випробування при оволодінні силовими видами спорту і бойовими мистецтвами ставить гострі завдання як перед студентами, так і перед педагогами і освітньою системою. В першу чергу постає проблема моральної орієнтації, доброчесного розвитку і становлення компетентності морального судження у студентів. По-друге, такі завдання ставлять вимоги до компетентності морального судження вчителів фізичної культури і інструкторів у спортивних закладах. Звідси, по-третє, витікають вимоги до педагогіки уречевлення методики фізичної, силової та бойової підготовки з урахуванням вимог до формування у студентів компетентності морального судження.

Сукупність цих завдань потребує проводити ретельний аналіз динаміки мотивації студентів, які займаються силовими видами спорту. Зростають і соціальні вимоги до розвитку моральної і соціальної відповідальності студентів, що вимагає самоусвідомлення студентом змісту і значення своїх почуттів, думок, намірів, мотивацій і розвитку самоконтролю як свого внутрішнього духовного життя, так і відношення до інших людей, обов'язків, власної поведінки і дій.

Важливо підкреслити, що оволодіння мистецтвом силових і бойових видів спорту з одного боку надає підліткам важливі можливості для розвитку характеру, мужності, психологічної та фізичної стійкості, спритності і вмінь, і соціальної інтегрованості. Але з другого боку бойова майстерність може сприяти розвитку вад характеру, спотворити спалаху гордині, марнославства, зарозумілості, гордовитості, неповаги до слабкішого і самоствердження за чужий рахунок. Досягши майстерності у бойових мистецтвах студент має ризик спотворення свого серця і поширення в душі зла, що призводить до порочної і асоціальної мотивації і агресивної поведінки. Може з'явитися бажання і прояви жорстокості, знущання, грубості та зневаги. Поширена й практика перекидання відповідальності з агресора на жертву та й виправдання агресії і агресора вадами та недоліками саме жертви.

У зв'язку з цим у практиці силових видів спорту постає проблема недопущення душевного зла і подолання агресії у студентів. По мірі оволодіння майстерністю в силових і бойових видах спорту зростають виклики до управління своєю поведінкою, відношенням до інших людей. Загострюється важливість формування доброчесного світогляду в душі і розумі і поведінці, на основі якого людина розвиває і уречевлює своє ставлення до людей, визначає свою поведінку і обирає моральні принципи. Це вимагає оволодіння компетенцією морального судження.

Важливо звернути увагу на те, що всі ці прояви агресивної, асоціальної та спотвореної поведінки серед студентів силових видів спорту вимагають формування компетентних педагогічних методів. Треба зауважити, що багато зусиль і методів, які вже застосовано для морального виховання студентів, надають обмежені успіхи, тому що засновані на протирічливих людських принципах і законах, та спотворенні супротивними інтересами. Більше того, самоусвідомлення людини в своїх духовних якостях і викликах спирається на обмежене розуміння і знання доброчесностей і пороків, притаманних людині. Таким чином постає вимога уречевлення в педагогічних методах вільних від людської спотвореності принципів і переваг абсолюту моралі. Під абсолютном моралі ми розуміємо такі моральні закони, які створені Творцем, а не людьми спотвореними пороками і інтересами [10].

Для основи педагогічних методів ми пропонуємо Золоте правило моральності, яке включає в себе принцип обмеження і принцип діяння: Нероби іншому того, чого не хочеш щоб інші робили тобі. І роби іншим те, що хочеш щоб інші робили тобі. [Мф.7:12]. Одночасно основою для виработки правильного ставлення до інших людей має бути любов до ближнього свого [Мф.22:39]. Симптоматично, що вимоги любові до людини, специфічно до партнера на татамі вимагають від спортсменів і у багатьох бойових мистецтвах, наприклад в джиу-джитсу. Саме вимога любові до людини, до суперника у спорті надає студенту фундамент, мотивацію і метод керування своїми почуттями, відношенням до іншої людини, своєю поведінкою, і сприяє формуванню компетенції морального судження.

Висновки. Таким чином, на основі даних дослідження зроблено висновок про те, що впровадження модулю «Бокс» позитивно вплинуло на формування в учениць самоповаги, як буттєвої основи для комплексу усталених прийомів поведінки, спрямованих на досягнення особистісних і соціальних цілей у процесі комунікації, співпраці чи вирішення конфліктів, за умов збереження власної «Я-концепції» та цінностей. У висновку ми вважаємо доцільним також зосередити увагу саме на уречевленні в педагогіці фізичного виховання, силових видів спорту та бойових мистецтв Золотого правила моральності та вимоги розвитку любові у серці до свого ближнього. Сукупність описаних в цій статті методів і принципів надає системні можливості гармонійного розвитку молоді людини і її фізичного виховання.

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. Мазін В. М. Організація виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах (теоретико-методичний аспект): монографія – Запоріжжя: ЗНТУ, 2015. – 468 с.

4. 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.

5. 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.

6. Юрченко І. В. Бокс у системі фізичного виховання студентської молоді. Молодий вчений. – 2015. – № 3(19). – С. 169–172.

7. Boltanski L., Thévenot L. De la justification: Les économies de la grandeur. – Paris: Gallimard, 1991. – 500 p.

8. Boltanski L., Thévenot L. On justification: Economies of worth / transl. by Catherine Porter. – Princeton: Princeton University Press, 2006. – 440 p.

9. 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.

10. Ostapenko B.I. Methodology of Development of Moral Judgement for the Medical Professionals with the Concept of the Absolute of Morality. The Survival Strategy in the Terms of Bioethics, Philosophy and Medicine. Collection of scientific articles with international participation. Volume 23. – Chisinau, 2017. – P. 75–78.

11. Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

12. Roth, M., Decker, O., Herzberg, P.Y., Brähler, E. Dimensionality and Norms of the Rosenberg Self-Esteem Scale in a German General Population Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 2008, 24(3), P. 190–197. doi: 10.1027/1015-5759.24.3.190

WAYS TO OPTIMIZE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY "HOTEL, RESTAURANTS AND CATERING"

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА ТА КЕЙТЕРИНГ»

Nowadays, a high level of foreign language proficiency belongs to key factors in successful professional realization in the field of hotel and restaurant business and catering. Dynamic changes in the hospitality industry have a direct impact on the labor market, imposing new requirements for the process of professional training of future highly qualified specialists. This determines the need to study the ways to optimize learning a foreign language for professional purposes, the possibilities of combining and improving available teaching approaches along with developing new ones. That is why it is recommended that effective teaching of a foreign language to students of the specialty under study is based on an integrated, interdisciplinary approach that will contribute to developing a combination of language, cultural, and professional knowledge. Its key components should include professional orientation of educational content, applying communicative methodology as a dominant learning strategy, integration of digital tools into the learning process, developing intercultural communicative competence, implementation of systematic formative assessment, considering the specifics of catering services. It means that the significance of using up-to-date digital technologies, the awareness of cultural diversity, along with the need for practical foreign language proficiency should be taken into account. During the research process, a number of effective communicatively-oriented methods of teaching, namely case study, role-playing games, use of authentic materials and integrated technologies that simulate a real professional communication environment have been identified. In the process of mastering a foreign language for professional purposes, a significant role is also played by reflection, which allows students to better understand their strengths and weaknesses, develop self-learning and adaptation skills. Since working in hotel and restaurant business and catering involves daily interaction with representatives of different nationalities, which requires the ability to adapt language behavior to cultural norms and expectations of communication partners, particular attention should be paid to the development of intercultural communicative competence.

Key words: foreign language for professional purposes, professionally oriented educational content, interactive forms of learning, intercultural communicative competence, digitalization, formative assessment.

Сьогодні високий рівень володіння іноземною мовою належить до ключових чинни-

ків успішної професійної реалізації у сфері готельно-ресторанної справи та кейтерингу. Динамічні зміни в індустрії гостинності безпосередньо впливають на ринок праці, висуваючи нові вимоги до процесу професійної підготовки майбутніх висококваліфікованих спеціалістів. Це детермінує необхідність дослідження шляхів оптимізації вивчення іноземної мови професійного спрямування, можливостей поєднання та вдосконалення наявних підходів до навчання, а також розробки нових. Саме тому рекомендовано, щоб ефективне викладання іноземної мови студентам досліджуваної спеціальності базувалося на інтегрованому, міждисциплінарному підході, який сприятиме розвитку поєднання мовних, культурних та професійних знань. Його ключовими компонентами повинні бути професійна спрямованість змісту, застосування комунікативної методики як домінуючої стратегії навчання, інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес, розвиток міжкультурної комунікативної компетентності, впровадження систематичного формувального оцінювання, врахування специфіки кейтерингових послуг. Це означає, що слід враховувати важливість використання сучасних цифрових технологій, усвідомлення культурного різноманіття, а також необхідність практичного володіння іноземною мовою. У процесі дослідження було визначено низку ефективних комунікативно-орієнтованих методів навчання, а саме: вивчення кейсів, рольові ігри, застосування автентичних матеріалів та інтегрованих технологій, що імітують реальне середовище професійного спілкування. У процесі опанування іноземною мовою професійного спрямування значну роль відіграє також рефлексія, яка дозволяє студентам краще зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, розвинути навички самостійного навчання та адаптації. Оскільки робота в готельно-ресторанному бізнесі та кейтерингу передбачає повсякденну взаємодію з представниками різних національностей, що вимагає вміння пристосовувати мовну поведінку до культурних норм та очікувань партнерів по спілкуванню, окрему увагу варто приділяти розвитку міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: іноземна мова професійного спрямування, фахово орієнтований зміст навчання, інтерактивні форми навчання, міжкультурна комунікативна компетентність, цифровізація, формувальне оцінювання.

UDC 378.147:379.8:811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.5>

Pozdniakov O.V.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Country
Studies, Faculty of Tourism
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Problem statement. In the modern system of higher education, there has been a growing emphasis on the importance of teaching a foreign language for

professional purposes. It is determined by the fact that the ability to communicate in multiple languages has become a crucial skill for career success. One of

key benefits of learning a foreign language in higher education is the development of cognitive skills, as it exercises the brain and can lead to improved problem-solving abilities, increased memory retention, and enhanced critical thinking skills. This is beneficial for students in their formative years. In addition, it can provide better career development opportunities. In both the domestic and international job market, employers are increasingly seeking individuals who are proficient in multiple languages. This is of particular importance for professional advancement in the hospitality industry and its branches such as tourism, hotel and restaurant business, catering. Moreover, mastering a foreign language goes beyond just learning new vocabulary and grammar rules. Through language learning, students gain a deeper understanding and appreciation of different cultures, their customs and ways of thinking. This cultural awareness fosters empathy and better understanding, which are regarded as essential qualities in today's globalized social environment.

Thus, in modern social and working conditions, proficiency in a foreign language belongs to key factors in successful professional realization in the field of hotel and restaurant business and catering. Intercultural interaction and international mobility along with digitalization of the service industry determine the need for professionally oriented foreign language teaching, which takes into account the peculiarities of the industry under study.

Analysis of recent research and publications.

The results of research analysis show that there has been a high level of interest in the issue of developing new approaches to enhance teaching a foreign language for professional purposes in recent decades. According to T. Hutchinson and A. Waters, the needs of each separate professional field should be taken into account, which fully meets the requirements for training specialists in the hospitality industry, in particular, hotel and restaurant business and catering [7, p. 19]. In the book «Developing Materials for Language Teaching», significant emphasis is placed on the importance of authentic materials in teaching a foreign language. This is considered to be a helpful means to increase students' motivation and promote the development of communicative competence [12]. In his turn, R. Ellis notes the effectiveness of task-based learning. The researcher also points out the feasibility of using blended learning and interactive technologies to stimulate improving the level of students' foreign language proficiency [4]. In other works by foreign researchers analyzed during the study, attention is drawn to developing classroom activities for teaching English for specific purposes [6], communicative language teaching [10], as well as to the approaches of content and language integrated learning (CLIL) and intercultural communicative competence [8]. At the same time, there has been the

growing role of English medium instruction in higher education, which is defined as «... the use of English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English» [9, p. 37].

Social development generates new challenges to optimize teaching foreign languages for professional purposes. That is why the issue under study is widely discussed in the works by Ukrainian researchers. In particular, N. D. Skibun emphasize the importance of developing sociocultural competence of future professionals in tourism and hospitality, including students' knowledge about the theory of language units, as well as the national and cultural component, the semantics of language units and the ability to use them according to social and communication situation [16, p. 198]. In the publication by V. O. Danyliuk, it is noted that «... teaching a foreign language traditionally, relying only on a thorough study of grammar, reading and translation of professional texts, consolidating the course material by doing exercises on grammar and vocabulary has become insufficient» [14, p. 125]. In her opinion, future specialists in hotel and restaurant business should not only have certain knowledge of professional disciplines, but also be able to convey professional information to a foreign language speaking communication partner, describe concepts, explain facts, and give opinions in a foreign language [14, p. 124]. At the same time, future prospects of professional training in higher education show the potential of artificial intelligence (AI) to improve personalized learning capabilities and instant feedback mechanisms, generate content for educational components from the block of disciplines «foreign language for professional purposes», promote application of AI technologies by teaching staff, contribute to developing innovative interdisciplinary courses [13, p. 1036]. According to V. Kozhevnikova and M. Shepel, teaching a foreign language to future specialists of hotel and restaurant business should be focused on communication and intercultural interaction. It is recommended to combine traditional and innovative teaching methods, along with improving intercultural communication skills, while special attention should be paid to interaction with native speakers, in particular, when participating in academic mobility programs, international internships, or using online resources [15].

Identification of previously unresolved aspects of the general problem. Given the dynamic changes in the hospitality industry in general and in the field of hotel and restaurant business and catering in particular, new challenges determined by the current political, social, and economic situation in Ukraine have a direct impact on the labor market and impose new requirements for the process of professional training of future highly qualified specialists, which

leads to revision of existing educational standards. Therefore, there is the need to study the ways to optimize learning a foreign language for professional purposes, the possibilities of combining and improving available teaching approaches along with developing new ones. In addition, a comprehensive analysis of the process of mastering a foreign language by students of the specialty under study is relevant as well.

The purpose of the research. The purpose of the study is to identify effective approaches to teaching a foreign language to students of the specialty «Hotel, restaurants and catering», taking into account the professional orientation of educational programs and the intercultural features of communication within the above-mentioned branch.

Hence, the research objectives include:

- analyzing modern scientific approaches to teaching a foreign language in the hospitality industry;
- establishing the specifics of using a foreign language in professional activities in hotel and restaurant business and catering;
- identifying effective methods and means of teaching a foreign language to students of the above-mentioned specialty;
- substantiating the role of intercultural communicative competence in the process of learning a foreign language by future specialists to increase their competitiveness in the modern job market.

Research methodology. To achieve the research objectives, the following methods have been applied:

- analysis of scientific publications – to summarize key theoretical principles of teaching a foreign language for professional purposes;
- comparative method – to single out common and distinctive features in the methods of teaching a foreign language for different branches of hospitality industry;
- descriptive method along with the method of synthesis – to provide a comprehensive characteristic of teaching practices feasible to be applied for training qualified professionals in the field under study;
- modelling method – to develop relevant examples of professional communication in hotel and restaurant business and catering.

Presentation of the main material. Both general and professional language training of students of the specialty «Hotel, restaurants and catering» should be carried out through modelling real situations of professional communication, working with authentic materials and applying elements of blended learning. This corresponds to the approach of teaching a foreign language for specific purposes, which can be defined as training based on particular needs of students in the field of their professional activity [7, p. 19].

The results of the study have shown that effective foreign language teaching in hospitality should be based on a flexible combination of professional

orientation, interactivity, intercultural component and content authenticity. Therefore, the main components of this approach include: – professional orientation of educational content; – applying communicative methodology as a dominant learning strategy; – integration of digital tools into the learning process; – developing intercultural communicative competence; – implementation of systematic formative assessment; – taking into account the specifics of catering services.

Professionally oriented learning involves the use of materials, terminology and lexical structures that are directly related to activities in the hotel and restaurant sector. This approach allows students not only to master a foreign language, but also to adapt it to their future professional environment [1, p. 74]. In particular, professional orientation of educational content refers to:

- vocabulary related to room reservations, guest service, restaurant menus, organization of banquets, catering events etc.;
- conversations between employees and customers (e.g., reception, dealing with complaints, ordering meals or services, payment procedures, giving recommendations);
- different types of professional documents (such as CV, formal letters, e-mails, enquiries).

Learning, which is focused on the context of professional activity, contributes to the formation of functional literacy. The latter is especially important for the practical use of a foreign language [2, p. 47].

It should be noted that it is the implementation of realistic tasks that stimulates the active use of the material studied and contributes to its deeper understanding [4, p. 105]. The communicative approach remains a powerful tool at teaching foreign languages in professional contexts where the ability to react quickly and efficiently is required. It involves:

- imitation of real-life communication situations (check-in/check-out procedures, resolving conflicts with guests etc.);
- role-playing games that simulate the interaction in professional environment;
- group work on discussing and studying cases;
- oral practice in the form of presentations (e.g., giving description of certain hotel or restaurant services).

The realism of the situations increases the level of involvement and allows students to form language behavior in conditions close to professional ones [3, p. 140].

Interactive exercises, role-playing games, simulations, and case study are an integral part of successful training of future specialists in hotel and restaurant business and catering. It should be noted that the relevance of this methodology is confirmed by the results of research on innovations in teaching English language by D. R. Hall and A. Hewings [5].

At the same time, the effectiveness of various digital platforms as tools for learning a foreign language for professional purposes is emphasized in the work by B. Tomlinson, where the author notes the importance of authentic, multimodal resources to ensure an effective learning process and formation of high-level communication skills [12, p. 161].

In our opinion, the following types of digital platforms and multimedia resources can be applied to improve learning outcomes for the specialty under study:

- mobile applications focused on professional vocabulary;
- online platforms for language learning with the possibility to make interactive tests, create video tasks, give presentations;
- real-life videos with demonstrations of work in hotels, restaurants, at conferences as a means to develop listening and cultural adaptation;
- virtual excursions or VR-simulators for hotel staff.

Thanks to gamified learning platforms, students better master vocabulary, develop listening skills and improve pronunciation. The use of video content (e.g., hotel or restaurant tours) allows students to understand real service standards and cultural specifics.

Working in the hospitality industry involves daily interaction with representatives of different nationalities, which requires the ability to adapt language behavior to cultural norms and expectations of your guests. Since language is a part of culture, and not just a means of communication, its study should be contextualized, covering both linguistic and sociocultural patterns [8, p. 49]. Therefore, one of the key components in teaching a foreign language to students of the specialty «Hotel, restaurants and catering» is simultaneous study of cultural peculiarities.

That is why in the learning process attention should be paid to:

- studying the common etiquette practices in different countries;
- modelling conflict situations that may arise due to cultural misunderstanding;
- analyzing cross-cultural differences in food traditions, service, communication etc.;
- using printed or video materials that illustrate cultural customs and traditions.

We believe that it is particularly useful for future professional activity, because students who are able to interpret non-verbal signals and feel the contexts of cultural communication, demonstrate a higher level of service competence.

In the process of mastering a foreign language for professional purposes, a significant role is also played by reflection. Systematic formative assessment

contributes to the development of students' metacognitive skills and increases autonomy in learning [11].

To ensure the gradual development of communication proficiency, it is advisable to use formative assessment tools, in particular:

- portfolio of language progress;
- self-assessment and peer-assessment during classwork;
- regular reflection with analysis of mistakes;
- digital testing tools with regular feedback.

This allows students to better understand their strengths and weaknesses, develop self-learning and adaptation skills.

Catering as a segment of hotel and restaurant business has its own distinctive features, such as mobility of services, working at various types of events, rapid changes in communication context. Therefore, it is advisable to:

- include tasks for planning event services;
- simulate situations of negotiating with customers;
- develop skills in presenting services and brands;
- practice projects on menuing and event logistics.

In our opinion, the above-mentioned structure of the learning process may contribute to the development of comprehensive professional foreign language proficiency.

Conclusions. The results of the study allow us to state that effective teaching of a foreign language to students of the specialty «Hotel, restaurants and catering» should be based on an integrated, interdisciplinary approach that contributes to developing a combination of language, cultural, and professional knowledge. Besides, it is recommended to take into consideration the peculiarities of the hospitality industry, the significance of using up-to-date digital technologies, the awareness of cultural diversity, along with the need for practical foreign language proficiency. During the research process, a number of effective communicatively-oriented methods of teaching, namely case study, role-playing games, use of authentic materials and integrated technologies that simulate a real professional communication environment have been identified.

In our opinion, particular attention should be paid to the development of intercultural communicative competence, since job duties of hospitality specialists include interacting with partners and customers with different cultural backgrounds. That is why a high level of socio-cultural competence at dealing with this category of speakers ensures the relevant quality of service, promoting a positive image of a certain accommodation or eating establishment. We believe that further research of the issue under study should focus on the development of educational and methodological complexes adapted to specific professional contexts.

REFERENCES:

1. Anthony L. *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge, 2018. 220 p.
2. Basturkmen H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge, 2006. 186 p. <https://doi.org/10.4324/9781410617040>.
3. Dudley-Evans T., St. John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
4. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
5. Hall D.R., Hewings A. (Eds.) *Innovation in English Language Teaching: A Reader*. London: Routledge, 2001. 289 p.
6. Harding K. *English for Specific Purposes*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007. 184 p.
7. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press, 1987. 183 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>.
8. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.
9. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. *A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education*. *Language Teaching*. Cambridge University Press, 2018. № 51(1). P. 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>.
10. Nation I.S.P., Newton J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York; London: Routledge, 2009. 205 p.
11. Paltridge B., Starfield S. (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell, 2013. 592 p. <https://doi.org/10.1002/9781118339855>.
12. Tomlinson B. (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching* [2nd ed.]. London: Bloomsbury Publishing, 2013. 526 p.
13. Вайнагій Т.М., Данилюк В.О., Коваль Л.О. Роль штучного інтелекту в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням: виклики і перспективи. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(45). С. 1026-1038. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-1026-1038](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1026-1038).
14. Данилюк В.О. Комунікативна спрямованість вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа». *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Munich: Littera Verlag, 2020. С. 123-128.
15. Кожевнікова В.О., Шепель М.Є. Іноземна мова професійних комунікацій як елемент підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу. *Економіка та суспільство*. 2021. № 30. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-30-6>.
16. Скибун Н.Д. Соціокультурний компонент професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 197-203.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОПТИМАЛЬНОГО РАХУНКУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

FORMATION OF OPTIMAL COUNT SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING ON PERCUSSION INSTRUMENTS

Стаття присвячена питанню формування навичок оптимального рахунку у здобувачів освіти під час фахової підготовки на ударних інструментах. Проаналізовано науково-методичну літературу щодо питання розвитку метро-ритмічного чуття. Встановлено, що в музичній педагогіці метричний рахунок становить один із розповсюджених засобів в розвитку метроритму. Виявлено, що питання рахування тривалостей розглядається у різноманітних «Школах гри». Досліджено підходи щодо рахування ритмічних груп у методичній літературі. Виявлено, що одною із проблем у практиці гри залишається підбір оптимального рахунку. Визначено, що при грі на ударних інструментах одним із завдань постає підбір певних складів та слів задля формування точного відчуття метру. Виявлено, що застосування слова «чотири» у практиці гри на ударних інструментах не є ефективним через наявність у будові слова три фонетико-фонологічних одиниці. Обґрунтовано застосування англійського слова «four», як заміника українському варіанту слова «чотири». Висвітлено та проаналізовано метричні прийоми рахунку, які застосовуються у інструментальному виконавстві та, зокрема, у практиці гри на ударних інструментах. Визначено, що під час відтворення ритмічних тривалостей менших за метричну долю, необхідно використовувати рахунок з додатковим дробленням. Розглянуто різні варіанти рахунку із додатковим дробленням: тріолей, шістнадцятих, квінтолей. Окреслено їх основні недоліки та/або переваги. Виявлено, що ритмічне заповнення може реалізовуватися у руховій, слуховій та мовній формах. Продемонстровано варіанти рахунку пунктирного ритму із ритмічним заповненням, яке здійснюється за допомогою певних складів. Обґрунтовано доцільність застосування складу «та» для відраховування пунктирного ритму на основі аналізу артикуляційних особливостей приголосних фонем «т» та «н». Визначено основні правила-рекомендації щодо підбору оптимального рахунку для музикантів задля їх використання у практичній роботі.

Ключові слова: навчання гри на ударних інструментах, навички, ударні інструменти,

метро-ритмічне чуття, метроритм, метричні прийоми рахунку, рахунок, ритмічний рисунок.

The article is devoted to the issue of forming optimal count skills in students during professional training on percussion instruments. The scientific and methodological literature on the issue of developing metro-rhythmic sense is analyzed. It is established that in musical pedagogy, metrical count is one of the common means in the development of metro-rhythm. It is found that the issue of counting durations is considered in various "Method Book". Approaches to counting rhythmic groups in methodological literature are explored. It is found that one of the problems in the practice of playing remains the selection of optimal count. It is determined that when playing percussion instruments, one of the tasks is the selection of certain syllables and words in order to form an accurate sense of meter. It is found that the use of the word "four" in the practice of playing percussion instruments is not effective due to the presence of three phonetic and phonological units in the structure of the word. The use of the English word "four" as a substitute for the Ukrainian-language version of the word "four" is justified. Metrical count techniques used in instrumental performance and, in particular, in the practice of playing percussion instruments are highlighted and analyzed. It is determined that when reproducing rhythmic durations shorter than the metric fraction, it is necessary to use a count with additional fragmentation. Various options for count with additional fragmentation are considered: triplets, sixteenths, quintuplets. Their main disadvantages and/or advantages are outlined. It is found that rhythmic filling can be implemented in motor, auditory and speech forms. Variants of count dotted rhythm with rhythmic filling, which is carried out using certain syllables, are demonstrated. The feasibility of using the syllable «ta» for count dotted rhythm is substantiated based on the analysis of the articulatory features of the consonant phonemes «t» and «n». The main rules-recommendations for selecting the optimal count for musicians for their use in practical work are determined.

Key words: learning to play percussion instruments, skills, percussion instruments, metro-rhythmic sense, metrorhythm, metrical count techniques, count, rhythmic pattern.

УДК 37.02:78.07(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.6>

Рало Г.О.,

докт. філос.,

викладач кафедри

музично-інструментальної підготовки

Державного закладу

«Південноукраїнський національний

педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Кожен викладач під час здійснення своєї діяльності прагне до виконання тих дій учнем або студентом, які гарантовано призведуть до досягнення ефективного результату. Музикант на ударних інструментах, вже на початку свого навчання стикається з тим, що йому необхідно виконувати різноманітні групи тривалостей. Таким чином, однією з проблем, яка постає перед музикантом – це вироблення оптимального метро-ритмічного чуття при грі різних ритмічних рисунків.

Одним із способів досягнення означеної мети є використання метричного рахунку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що проблематика розвитку метро-ритмічного чуття протягом останнього десятиліття залишається одною з досліджуваних в працях вчених у сфері музичної педагогіки. Зокрема, О. Г. Тарківська-Нагиналюк у своїй статті розкриває особливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві [6]. Робота Г. М. Фіськова

та О. П. Палаженко присвячена формуванню у студентів метроритму на заняттях в оркестровому колективі [7]. Дослідження В. М. Мрочко, І. О. Кириченко висвітлює методичні аспекти розвитку музично-ритмічних умінь майбутніх викладачів вокалу [4]. Зокрема, визначаючи чотири групи музично-ритмічних умінь майбутнього естрадного співака, серед перших з них автори виокремлюють уміння відчувати музичну пульсацію (граунд-біт): «Вокаліст має вміти співати так, щоб навіть без музичного супроводу добре відчувалась основна музична пульсація, з урахуванням музичного часу. Важливим елементом цього вміння є володіння внутрішньо тактовим часовим простором, незалежно від тривалості звука. Потрібно навчитись відчувати час чергування долей такту, чітко відчувати на якій долі перервався вокальний звук» [4, с. 122]. У сфері навчання гри на ударних інструментах, у дослідженні І. М. Левицькій підіймається проблема розвитку метроритмічних здібностей у учнів-початківців у процесі навчання гри на означених інструментах [10].

Аналіз наукових розвідок вчених демонструє різні підходи щодо розвитку метро-ритмічного чуття. Зокрема, система музично-ритмічного виховання Е. Далькроза ґрунтується на підході, в основі якого музичний розвиток відбувається через оволодіння пластики руху. Зокрема, описуючи класичні ритмічні вправи за Е. Далькрозом, Г. Ю. Ніколаї зазначає: «основу реалізації ритмічного руху становлять рухові схеми, окремі для рук та ніг. Руки зазвичай відтворюють музичний метр (тактування), а ноги – ритмічний малюнок» [5, с. 39].

Разом з тим, педагогічна практика показує, що одним із найпоширеніших «інструментів» в напрямку розвитку метроритму в інструментальному виконавстві та музичній педагогіці є метричний рахунок.

Огляд науково-методичної літератури виявив, що увага авторів щодо рахування тривалостей зосереджена у різноманітних «Школах гри», в яких метричний рахунок у нотному тексті графічно представлений у вигляді комбінації цифрових та буквених символів. Так, у «Початковій школі гри на чотириструнній домрі» В. І. Міхеліса, О. Є. Калініна у параграфі «Елементарні відомості про нотну грамоту» надаються рекомендації щодо відраховування різних тривалостей нот: «Для полегшення виконання восьмих нот вводиться допоміжне рахування «і», яке вимовляється поміж сусідніми долями основного рахування» [3, с. 6]. У свою чергу, особливу увагу автори наголошують на точному співпадінні вимови голосної літери або складу з певною нотою: «при виконанні восьмих нот рівномірна вимова кожного слова (раз, і, два, і) повинна збігатися з одною восьмою» [3, с. 6]. Цікавим на наш погляд є розгляд підходу щодо

рахування тривалостей у практиці гри на ударних інструментах. У своєму курсі навчання «Instruction Course for Xylophone» американський ксилофоніст Джордж Гамільтон Грін на початку кожного уроку вказує, як необхідно рахувати виконавцю під час гри вправ, відштовхуючись від темпу виконання: «При необхідності спочатку рахуйте по чотири удари в кожному такті. По мірі того, як вправи будуть даватися Вам легше, рахуйте по два удари в кожному такті. Потім, для того щоб збільшити швидкість, рахуйте по одному удару в кожному такті» [9, р. 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіка гри на ударних інструментах пов'язана з їх акустичною природою. У зв'язку з чим, на них неможливо видобувати довгий звук при ударі палкою та домогтися тривалого звучання, не застосовуючи при цьому допоміжні конструктивні елементи інструменту (наприклад, педаль на вібрафоні – прим. Г. О. Рало), або використовуючи виконавський прийом тремоло. Таким чином, для виконавців на ударних інструментах надважливим завданням при грі постає точна фіксація кожної долі в такті. Це в свою чергу потребує від виконавця під час рахунку використання відповідних фонетико-фонологічних одиниць.

Іншою проблемою під час навчання гри на ударних інструментах є виконання метрично відокремлених груп тривалостей. Для їх розучування у методичній літературі пропонуються варіанти рахунку з додатковим дробленням, які, в більшості своїй, не забезпечують відрахування кожної тривалості, що у свою чергу, може впливати на точність відчуття метру музикантом. Так, для виконання більш складних ритмічних послідовностей з шістнадцятих, тридцять других та шістдесят четвертих нот, автори посібника «Початкової школи гри на чотириструнній домрі» В. І. Міхеліса, О. Є. Калініна також, як при грі восьмими нотами, використовують допоміжний рахунок «і»: «При переході до гри шістнадцятими необхідно засвоїти прийом гри восьмими так, щоб вони виконувалися рівно без рахування «і», тоді легше буде виконувати шістнадцяті по дві на кожне рахування» [3, с. 6]. Таким чином, залишаються невирішеною проблема, яка пов'язана з підбором оптимального рахунку ритмічних послідовностей для його застосування музикантом у практичній діяльності.

Мета статті полягає в аналізі прийомів метричного рахунку різних ритмічних груп та теоретичного обґрунтування їх доцільності використання у практиці гри на ударних інструментах.

Виклад основного матеріалу. Експериментальні дослідження фізіологів вказують на той факт, що мовні сигнали можуть позначатися на функції органів людини. Зокрема, О. Д. Боярчук зазначає, що «словесні подразники впливають

і на м'язову систему, і на організацію рухів. При цьому регуляторний вплив мови позначається як на координації рухів, так і на метаболізмі м'язів» [1, с. 106].

У музичній педагогіці під час розучування фрагменту художнього твору, або етюду, для вивчення певного технічного місця викладачем надаються рекомендації, які зводяться до вимовляння вголос певного музичного мотиву, фрази, застосовуючи різні фонетико-фонологічні одиниці – склади. У джазовому співі, під час імпровізації застосовується окремий прийом – скет, який передбачає виконання співаком мелодійної лінії певними складами та їх комбінацій. Важливо підкреслити, що здійснення означеного прийому потребує дотримання низки правил для його оптимального виконання. Так, розглядаючи специфіку вокально-джазової культури виконавців, А. С. Шевченко зазначає, що «закономірності техніки скету визначаються: – у виборі й вимові складів спирайтеся на фонетичну базу англійської мови; – частіше використовуйте передньоязикові й губні приголосні, чергуючи їх; – уявіть, з якою артикуляцією зіграв би ваше соло інструменталіст, і використовуйте відкриті або закриті склади залежно від фразування, яке «озвучує»» [8, с. 180]. У зв'язку з цим, можна відзначити, що оптимальність підбору та вимова складових формул має вирішальне значення в опануванні означеним прийомом виконання.

У педагогічній практиці під час запису рахунку використовуються літеро-цифрові символи. Наші педагогічні спостереження під час роботи з учнями та студентами в класі ударних інструментів демонструють, що застосування слова «чотири» під час рахування четвертої долі є недостатньо ефективним. Це викликано кількістю фонетико-фонологічних одиниць, яких у слові «чотири» – три. У зв'язку з чим, не всі учні одразу розуміють в який момент та на який саме склад означеного слова необхідно зробити удар. Таким чином, однією з проблем, яка постає перед виконавцем на ударних інструментах є підбір таких слів (складів), які б сприяли точному відтворенню метру, досягненню рівномірного відріхування тривалостей.

Тривалі пошуки в цьому напрямку підштовхнули нас звернутися до використання фонетичної бази англійської мови. Зокрема, замінивши слово «чотири», на англійський аналог – слово «four». При цьому при грі від музиканта вимагається вимовляти без букви «р», як в британському варіанті англійської мови, проте коротко «фо». Таким чином, використання саме англійського аналогу слова «чотири» забезпечить точне співпадіння удару з вимовленим складом.

Разом з тим, більшої уваги потребує розгляд питання щодо рахунку ритмічних тривалостей, менших ніж сама метрична доля. У зв'язку з чим,

виконавцю необхідно застосовувати рахунок з додатковим дробленням. Так, для рахунку послідовностей з тріолей, у педагогічній практиці надаються такі варіанти відріхування:



Рис. 1. Варіанти рахунку тріолей

Перший приклад (раз-та-та, два-та-та) відріхування тріолей містить повторення твердих складів «та», що, на нашу думку, не є оптимальним варіантом. Ритмічна структура тріолі передбачає звучання кожної тривалості в групуванні довше, ніж шістнадцятих нот, завдяки чому формується відчуття більш «тягучого», «м'якого» звучання групування. Таким чином, вимовляння твердого складу «та» не може забезпечити м'якості виконання означеної ритмічної групи.

Наявність приголосного м'якого та пом'якшеного звуків у другому прикладі (трі-є-чка, трі-є-чка) надають можливість більш точно відтворити ритмічний рисунок. Проте структура означеного рахунку не підкреслює місце знаходження сильних долей в такті (першої та другої). У зв'язку з чим, під час тривалої гри тріолей, є вірогідність втрати орієнтування музикантом метричної долі в такті.

Щодо третього (раз-два-три, раз-два-три) та четвертого (раз-два-три, два-два, три) прикладу – вони майже однакові, різниця тільки в тому, що в четвертому варіанті при вимові чітко розмежовується порядок сильних долей в такті, що значно сприяє орієнтуванню виконавця в межах такту. Разом з тим, повторення деяких складів, ускладнює рахунок в цілому при його багаторазовому вимовлянні.

Рахування шістнадцятих нот у педагогічній практиці гри на ударних інструментах здійснюється за допомогою вимовляння порядкового номеру долі та комбінації складів «та» та голосної «і»:



Рис. 2. Рахування шістнадцятих тривалостей

Проте, як видно з ілюстрації, для рахунку четвертої долі використовується слово «чотири». Задля виявлення доцільності застосування означеного слова при грі шістнадцятих тривалостей було проведено експеримент у процесі якого, здобувачу освіти пропонувалося завдання виконати на тренувальному педі спочатку у помірному,

а потім й у швидкому темпі, послідовності шістнадцятими в чотиридольному розмірі, використовуючи рахунок з додатковим дробленням зі словом «чотири» на четверту долю, вимовляючи його вголос. Наступним етапом стало здійснення те ж самого завдання, тільки за допомогою застосування англійського аналогу слова «чотири» – «фо» на четверту долю.

Проведений нами експеримент надав змогу виявити значні недоліки під час виконання шістнадцятих у швидкому темпі на першому етапі експерименту. Так, під час гри спостерігалось значне заповільнення темпу, що призводило до неритмічної гри шістнадцятих. Концентруючись на артикулюванні слова «чотири», музикант втрачав контроль над координацією рухів. Натомість виконання шістнадцятих з використання англійського аналогу слова «чотири» – «фо» демонструє точне відтворення ритмічного рисунку з чіткою артикуляцією всіх складів, співпадіння кожного складу з виконуваною тривалістю.

У процесі навчання в класі ударних інструментів під час вивчення інструктивного матеріалу, музичних творів, особливі труднощі у здобувача освіти виникають при розучуванні нерегулярних ритмічних груп¹ а саме квінтолей, септолей тощо. В більшості випадків, розгляд їх структури на уроках музичної грамоти, учні починають вивчати набагато пізніше, ніж це вимагає практика гри на ударних інструментах. Таким чином, викладач стикається з проблемою пояснення означеного групування та їх виконання. Крім того, проблеми з виконанням цих груп, фіксуються й у здобувачів середніх та вищих закладів освіти.

Аналіз перегляду онлайн уроків на популярних відеохостингових платформах демонструє розгляд означеного питання на уроках з гітари та ударної установки. Проте, автори створених відеоматеріалів, керуються більше власним чуттям для вивчення означених ритмічних груп. Рекомендації які надаються стосовно метричного рахунку послідовностей, зокрема, квінтолей, в більшості своїй, позбавлені аргументації.

Разом з тим, пропонуємо розглянути наступні нотні приклади, які використовуються у педагогічній практиці під час вивчення квінтолей:



Рис. 3. Варіанти рахунку квінтолей

Перший приклад передбачає застосування складів ле-чі-са-мо-льот. Означений варіант рахування квінтолей застосовується у педагогічній практиці польських педагогів. Наявність приголосного м'якого та пом'якшеного звуків у слові під час довготривалої гри спрощує вимовлення.

Використання губних приголосних та поєднання складів у другому прикладі (раз-бі-дей-бо-да), ускладнює рахунок та його вимовлення у зв'язку з чим, музикант концентрується не на виконанні послідовності, а на правильності вимови рахунку.

Таким чином, основною проблемою перед педагогом постає пошук комбінацій складів, які б спрощували вимовлення рахунку й в водночас, його застосування допомагало орієнтуватися виконавцю в місцезнаходженні долей в такті. У зв'язку з цим, в нашому класі для відрахування квінтолей ми застосовуємо рахунок раз-на-пі-ко-ля, два-на-пі-ко-ля, три-на-пі-ко-ля, фо-на-пі-ко-ля, який легкий у вимові, швидко запам'ятовується та при цьому виокремлює кожен послідовність, яка складається з квінтолей:



Рис. 4. Рекомендований рахунок квінтолей для застосування у практиці гри на ударних інструментах

Оволодіння гри на ударних інструментах, зокрема, ударній установці передбачає розвинутих навичок координації. Музикант стикається з тим, що йому необхідно одночасно узгоджувати роботу виконавського апарату верхніх та нижніх кінцівок –рук та ніг. При чому проблема ускладнюється під час накладання різних ритмічних рисунків в межах одного розміру, які відтворюються різними частинами тіла. Для виконання означеного завдання, необхідно запропонувати виконавцю два варіанти рахунку, кожен з яких буде призначений для певної групи інструментів. Таким чином це дозволить музиканту розмежувати на дві окремі лінії партію одних інструментів, які виконуються верхньої частиною виконавського апарату та інших, що передбачають застосування ніг.

Використання пунктирного ритму одна з тих ритмічних груп, які часто зустрічаються при гри на ударних інструментах, зокрема, при вивченні інструктивного та художнього репертуару на малому барабані. Педагогічна практика показує, що не всі здобувачі освіти можуть одразу ритмічно виконати цей ритмічний рисунок. Таким чином, постає питання пошуку того варіанту рахунку, який би забезпечив ритмічність виконання. У інструментальній практиці для вивчення даного групування застосовується рахунок, який полягає у вимові порядкового номеру долі з поєднанням складу «на»:

¹ Polachowski A. Szkoła gry na werblu. Będzin: Palisso Edition. S. 88.



Рис. 5. Варіант рахунку пунктирного ритму

Разом з тим, використання означеного рахунку не завжди допомагає точно зіграти ритмічний рисунок у зв'язку з тим, що учень не може зрозуміти момент виконання саме шістнадцятої ноти. Таким чином, виконавець або здійснює удар раніше, або виконує шістнадцяту тривалість із запізненням.

Для вирішення цієї проблеми, використовуються ритмічне заповнення тривалості всього групування. Аналіз теоретичних досліджень та педагогічної практики виявив, що ритмічне заповнення може виражатися у різних формах: руховій, слуховій, мовній. Зокрема, для вивчення ритмічних послідовностей система Е. Далькроза пропонує низку вправ на ритмічне заповнення, сутність яких зводиться до того, «що за допомогою рухів реалізуються певні ритмічні одиниці, котрі виникають у результаті поділу більших тривалостей на дрібніші» [5, с. 73].

Інша форма передбачає використання допоміжного пристрою – метроному. Використовуючи на метрономі дроблення долі на більш менші одиниці, виконання відбувається в момент удару метроному на певну тривалість. Зазначимо, що в цьому випадку основну роль відіграє слуховий аналізатор.

Третя форма ритмічного заповнення, яку ми пропонуємо, відображується у вимові складів, якими заповнюється проміжок часу тривалості звуку. Таким чином, розучування пунктирного ритму відбувається у декілька етапів. На першому, ми використовуємо рахунок з додаткових дробленням як при грі шістнадцятих. При чому вимовляючи склади не тільки в момент виконання восьмої з крапкою та шістнадцятих, а й ще в момент «тривалості» звуку, тим самим заповнюючи її «двома шістнадцятими»:



Рис. 6. Рахунок із заповненням, що реалізується за допомогою складів

Таким чином, подробивши восьму з крапкою на більш менші одиниці, музикант зможе точно здійснити удар на шістнадцяту. Після декількох практичних тренувань з означеним рахунком, музикант може переходити на спрощений рахунок, вже без вимовляння складу «та» а потім й «і»:



Рис. 7. Варіант рахунку пунктирного ритму з частковим заповненням

Отже, відрахування ритмічної групи буде складати поєднання порядкового номеру долі й складу «та»:



Рис. 8. Варіант рахунку пунктирному ритму зі складом «та»

Використання саме складу «та», а не «на» вважаємо найоптимальнішим варіантом, яке пов'язано з артикуляційною природою приголосних. Так, розглядаючи літери «т» та «н», за способом творення звуку, літера «т» є проривною, а «н» зімкнено-прохідною (носовою) [2, с. 22], у зв'язку з чим під час вимовляння звуку «т», язик, який різко відриваючись від задньої частини передніх зубів сприяє різкому вивільненню повітряного потоку, врешті-решт виникає зривний звук. У зв'язку з цим, приголосний «т» звучить чіткіше, ніж «н».

Висновки. Отже, формування навичок оптимального рахунку постає одним із важливих завдань у процесі підготовки здобувача освіти на ударних інструментах. Результати нашого дослідження надали нам змогу сформувати декілька основних правил-рекомендацій, якими необхідно керуватися педагогу для підбору оптимального рахунку:

1) Використовувати під час рахунку комбінації фонетико-фонологічних одиниць повинні бути зрозумілими та нескладними для вимовляння здобувачем освіти.

2) Підбір тієї чи іншої фонетико-фонологічної одиниці повинен бути ретельно продуманим викладачем, беручи до уваги артикуляційні особливості фонем.

3) Для ритмічних рисунків, які є меншою за долю, обов'язковою умовою для їх швидкого засвоєння є дроблення метру, використовуючи певні склади та їх комбінації.

4) Заміна слів (складів), які використовуються в українській мові на слова (склади)-аналоги з інших мов, є необхідною умовою для спрощення вимови та точного відтворення нотного тексту.

5) Застосування рахунку, який вказує на порядковий номер долі, є найбільш оптимальним для використання, бо допомагає орієнтуватися виконавцю у межах такту.

Враховуючи теоретичну та практичну значущість поданої проблематики, вважаємо за необхідне розглянути у більш широкому вимірі питання щодо вивчення особливостей розвитку метро-ритмічного чуття у студентів-ударників під час їх фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боярчук О. Д. Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху та мови: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Альма-матер, 2008. 175 с.
2. Комарова З. І. Фонетика сучасної української літературної мови: навч.-метод. посіб. Візаві, 2021. 148 с.
3. Михеліс В. І., Калінін О. Є. Початкова школа гри на чотириструнній домрі. Київ: Мистецтво, 1963. 295 с.
4. Мрочко В. М., Кириченко І. О. Методичні аспекти розвитку музично-ритмічних умінь майбутніх викладачів естрадного співу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 17. Т. 1. С. 120–123. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-25>
5. Ніколаї Г. Ю. Ритміка: навч. посіб. для студ. фак. мист. пед. унів. / Г. Ю. Ніколаї, В. В. Ключко. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 136 с.
6. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Особливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 17. С. 163–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2015_17_41 (дата звернення: 12.07.2025).
7. Фіськов Г.М., Палаженко О.П. Особливості формування метроритму в студентів на заняттях в оркестровому колективі. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 1 (105). С. 124–127. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-124-127
8. Шевченко А. С. Специфіка вокально-джазової культури виконавців. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2017. Вип. 2 (10). С. 175–183.
9. Green G. H. Instruction Course for Xylophone /ed. R. Eyles, G. Whaley. Florida: Meredith music publications, 1984. 160 p.
10. Levytska I.M. Development of metrorhythmic skills of beginner students in the process of learning percussion instruments. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2024. Вип. 4(7). С. 40–45. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-4.6>
11. Polachowski A. Szkoła gry na werblu. Będzin: Palisso Edition. 153 s.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У РОБОТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИFEATURES OF IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES
IN THE WORK OF SPECIAL EDUCATION SPECIALISTS

Стаття присвячена проблемі проєктної діяльності фахівців спеціальної освіти, яка виступає ефективним засобом підвищення якості освіти, розвитку професійної компетентності педагогів, а також формування ключових компетентностей у здобувачів освіти. Обґрунтовано актуальність проєктної діяльності як інноваційного засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвитку професійної компетентності фахівця спеціальної освіти та створення сприятливих умов для навчання учнів з ООП. Визначено, що у педагогіці проєктна діяльність розглядається у двох основних аспектах: як педагогічне проєктування, спрямоване на розробку інноваційних освітніх моделей і технологій, та як метод навчання, реалізований у проєктній діяльності здобувачів освіти під керівництвом педагога. Проєктна діяльність як складова професійної діяльності фахівців спеціальної освіти, забезпечує реалізацію конструктивно-проєктувальної функції, вимагає сформованості проєктної компетентності, професійної мобільності та здатності до педагогічного проєктування. У статті визначено зміст, цілі й завдання проєктної діяльності в контексті роботи з дітьми з ООП. Розкрито педагогічний потенціал методу проєктів у розвитку ключових компетентностей учнів з ООП, зокрема здатності до планування, аналізу, комунікації, рефлексії та застосування знань на практиці. Виокремлено принципи реалізації проєктної діяльності (доступності, варіативності, співпраці, підтримувального супроводу, цілісного оцінювання) та умови її ефективності, серед яких: проєктна компетентність фахівців спеціальної освіти, урахування індивідуальних особливостей розвитку учнів з ООП, організація співпраці та командної роботи, контроль та допомога педагога, забезпечення реалізації проєкту, мотиваційне стимулювання та активне залучення батьків. Визначено, що проєктна діяльність є інструментом, що інтегрує теоретичну підготовку та практичну реалізацію освітніх цілей, сприяє удосконаленню професійної діяльності фахівців спеціальної освіти та підвищенню якості освіти учнів з ООП.

Ключові слова: проєктна діяльність, професійна компетентність, професійна

мобільність, учні з ООП, принципи та умови реалізації проєктної діяльності.

The article is devoted to the problem of project activity of a specialist in special education, which acts as an effective means of improving the quality of education, developing the professional competence of teachers, as well as forming key competencies in students. The relevance of project activity as an innovative means of increasing the efficiency of the educational process, developing the professional competence of a specialist in special education and creating favorable conditions for teaching students with SEN is substantiated. It is determined that in pedagogy, project activity is considered in two main aspects: as pedagogical design, aimed at developing innovative educational models and technologies, and as a teaching method implemented in the project activity of students under the guidance of a teacher. Project activity as a component of the professional activity of a specialist in special education, ensures the implementation of the constructive and design function, requires the formation of project competence, professional mobility and the ability to pedagogical design. The article defines the content, goals and objectives of project activity in the context of working with children with special educational needs. The pedagogical potential of the project method in the development of key competencies of students with SEN is revealed, in particular the ability to plan, analyze, communicate, reflect and apply knowledge in practice. The principles of implementing project activities (accessibility, variability, cooperation, supportive support, holistic assessment) and the conditions for its effectiveness are highlighted, including: project competence of special education specialists, taking into account individual characteristics of student development, organization of cooperation and teamwork, control and assistance of the teacher, ensuring the implementation of the project, motivational stimulation and active involvement of parents. Project activities are a tool that integrates theoretical training and practical implementation of educational goals, contributes to the improvement of the professional activities of a special education specialist and the improvement of the quality of education for students with SEN. **Key words:** project activity, professional competence, professional mobility, students with SEN, principles and conditions for implementing project activity.

УДК 376:005.8

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.7>

Докучина Т.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Старик С.В.,

аспірант кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проєктна діяльність є вагомим складовою сучасної освіти, оскільки сприяє впровадженню інновацій та розвитку творчого підходу до навчання та виховання. У професійній діяльності фахівців спеціальної освіти

реалізація проєктної діяльності забезпечує ефективне вирішення різних практичних педагогічних завдань, враховуючи індивідуальні освітні потреби учнів, а також створює умови для формування партнерської взаємодії між педагогами, учнями, батьками.

Крім того проєктна діяльність сприяє професійному розвитку педагога, його творчим, дослідницьким та проєктуальним навичкам. На сучасному етапі здатність здійснювати проєктну діяльність є показником професійної компетентності фахівців спеціальної освіти. Водночас ефективність провадження проєктної діяльності у роботі фахівців спеціальної освіти має свої особливості, зважаючи на специфіку професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у педагогіці проєктна діяльність розглядається у двох аспектах: педагогічне проєктування – діяльність спрямована на розробку інноваційних моделей, технологій навчання, освітніх продуктів та ін. (О. Карабін, О. Кудря, О. Слободяник та ін.) [3; 5; 13]; проєктна діяльність здобувачів освіти під керівництвом педагога, тобто як метод навчання (В. Вовк, І. Єрмаков, О. Онопрієнко, С. Шевцова та ін.) [1; 7; 10].

В аспекті діяльності фахівців спеціальної освіти педагогічне проєктування є одним із видів інноваційної, творчої діяльності. У цьому аспекті нам імponує визначення педагогічного проєктування О. Слободянюк, яка тлумачить його як «вищий рівень здобуття умінь та навичок, спрямованість педагога на здійснення успішної діяльності, що проявляється у його творчості, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання і розвитку людини» [13, с. 240].

Як метод навчання проєктна діяльність передусім покликана активізувати та підтримувати інтересу учнів до навчання, зокрема проблеми, яку слід вирішити. Вчені відзначають, що у процесі навчання є широкі можливості активного залучення учнів до проєктної діяльності, що позитивно впливає на їхній психоемоційний стан завдяки використанню різноманітних методичних підходів. Проєктна діяльність створює сприятливі умови для налагодження ефективної комунікації в процесі реалізації спільних проєктів, які можуть здійснюватися як у межах навчального плану, так і в позакласний час. Важливими перевагами проєктної діяльності є поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю, підвищення мотивації навчання, самостійності учнів та ін. [4; 6; 11].

Попри вагомий внесок вчених у дослідження визначеної проблеми актуальним та недостатньо досліджуваним є питання реалізації проєктної діяльності у практиці роботи фахівця спеціальної освіти з дітьми з ООП.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми реалізації проєктної діяльності фахівця спеціальної освіти у роботі з дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність фахівців спеціальної освіти є багатоаспектна. Зокрема С. Миронова виділяє в ній такі функції (напрями діяльності) як: діагностична;

орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проєктувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча. Відтак проєктувальна діяльність є однією із складових роботи корекційного педагога. Сутність конструктивно-проєктувальної функції полягає у здатності проєктувати зміст навчальної, виховної та корекційно-розвиткової роботи; здійснювати правильних вибір засобів, методів корекційного впливу та форм роботи з учнями, батьками, колегами для реалізації освітніх цілей та результативної взаємодії [8]. Сформованість конструктивно-проєктувальної функції є основою для освоєння проєктної діяльності та її впровадження в освітній процес.

Проєктна компетентність є однією з основних, що визначається стандартом вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Фахівець має вміти «розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проєкти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти» [14].

Реалізація проєктної діяльності фахівцем спеціальної освіти передбачає сформованість не лише необхідних знань та вмінь, а й особистісних якостей. Серед яких, на нашу думку, на перший план виходить професійна мобільність, тобто здатність швидко освоювати та реалізовувати новітні технології, готовність до інновацій та адаптивність до освітніх новацій, однією з яких на сьогоднішній день є проєктна діяльність.

Управління проєктною діяльністю змінює роль педагога. Зміна ролі та позиції як прояв мобільності фахівця спеціальної освіти у процесі реалізації проєктної діяльності передбачає його трансформацію з джерела готових знань у наставника й координатора пізнавального процесу учнів. Завдання педагога супроводжувати дитину в пошуку рішень до визначеної або самостійно виявленої проблеми, сприяти самостійному відкриттю нових знань та особистісному засвоєнню через практичний досвід [4, с. 129]. Відтак, здатність реалізовувати проєктну діяльність як один із показників професійної компетентності сучасного фахівця спеціальної освіти що вимагає сформованості його мобільності у професійній діяльності.

Педагог одночасно виступає організатором та ініціатором проєктної діяльності учнів, оскільки важливим є не лише створити умови для розроблення проєкту, а й мотивувати до цієї діяльності, пробудити пізнавальний інтерес. У роботі з дітьми з ООП стимулювання пізнавальної активності є необхідною умовою ефективності навчання. Т. Скиба, Л. Одинченко та ін. зазначають, що використання проєктних методів є засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП за умови правильного педагогічного керівництва та

контролю [12, с. 18]. Серед особливостей розвитку дітей з ООП, які можуть ускладнювати реалізацію проєктної діяльності доцільно виділити такі: сповільненість та обмеженість сприймання, порушення мовленнєвого розвитку, мислення, прогалини у знаннях та уявленнях про навколишнє, труднощі міжособистісної взаємодії та ін. [8].

Проєктна діяльність сприяє формуванню різних компетентностей учнів з ООП, пов'язаних із процесом проєктування, зокрема [1; 3]:

- виявляти й аналізувати проблемне поле, виділяти підпроблеми, чітко формулювати основну проблему та відповідні завдання;
- визначати цілі діяльності та здійснювати її планування;
- здійснювати самоаналіз та рефлексію щодо успішності та ефективності розв'язання поставленої проблеми;
- презентувати результати своєї роботи, використовуючи створений у процесі проєктування продукт;
- знаходити необхідну інформацію, відбирати та засвоювати з неї ключові знання;
- застосовувати набуті знання, уміння й навички на практиці, зокрема у нестандартних ситуаціях;
- обирати та використовувати відповідні технології для створення кінцевого продукту;
- проводити дослідницьку діяльність: аналізувати, синтезувати, формулювати гіпотези, деталізувати інформацію та робити узагальнення.

Ефективність реалізації проєктної діяльності з дітьми з ООП передбачає дотримання наступних принципів [11]:

Принцип доступності – передбачає адаптацію змісту, форми та методів виконання проєктних завдань відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів.

Принцип варіативності – реалізується через створення різнопланових варіантів проєктів, що враховують інтереси, здібності та освітні потреби учнів, сприяючи особистісно орієнтованому навчанню.

Принцип співпраці – полягає в організації спільної діяльності учнів у малих групах, парах з урахуванням їхніх можливостей, де кожен учасник виконує визначену роль, що сприяє формуванню командної взаємодії.

Принцип підтримувального супроводу – передбачає надання педагогом диференційованої допомоги та мотиваційної підтримки, спрямованої на подолання труднощів у процесі виконання завдань.

Принцип цілісного оцінювання – охоплює не лише підсумкову оцінку результату проєктної діяльності, а й моніторинг динаміки особистісного зростання учня, його зусиль, активності, рівня залученості та взаємодії.

Аналіз досліджень проблеми проєктної діяльності, дозволив визначити умови її ефективної реалізації фахівцями спеціальної освіти у роботі з учнями з ООП, зокрема [1; 8; 10; 11; 12]:

– *Сформованість проєктної компетентності фахівців спеціальної освіти*, що передбачає здатність розробляти та реалізовувати проєкти.

– *Урахування індивідуальних психофізичних особливостей розвитку учнів з ООП* при виборі проблеми та методів її вирішення, а також ролі учнів у проєктній діяльності. Успішне впровадження методу проєктів можливе за умов урахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей, інтересів і темпу навчання кожного учня. Зміст проєкту, його структура, тривалість виконання повинні адаптуватися до освітніх потреб та особливостей розвитку дитини.

– *Стимулювання позитивної мотивації до проєктної діяльності учнів з ООП*, зокрема створення ситуацій інтересу, успіху тощо. Проєктна діяльність повинна бути емоційно значущою та практично корисною для учнів. Тема проєкту має викликати інтерес і бути зрозумілою, а результат – мати цінність для здобувача освіти. Важливо залучати учнів до вибору теми, планування етапів роботи й презентації результату.

– *Контроль та допомога педагога учням з ООП для успішного виконання завдання*. Під час проєктної діяльності слід забезпечити постійну підтримку з боку педагога. Такий супровід знижує тривожність та підтримує позитивну мотивацію до навчання, а також забезпечує можливість надання допомоги учням з метою реалізації корекційно-розвиткового впливу.

– *Відповідне забезпечення реалізації проєкту з урахування освітніх потреб учнів* (інформаційне, організаційне, навчально-методичне, матеріально-технічне).

– *Організація співпраці та командної роботи*. Метод проєктів передбачає активну взаємодію учнів між собою, тому доцільно організовувати роботу в парах, малих групах. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, взаємодії, командній роботі тощо.

– *Залучення сім'ї до проєктної діяльності*. Партнерство з батьками – одна з ключових умов успішної реалізації проєктів з учнями з ООП. Родина може допомогти в зборі інформації, виготовленні наочності, підтримці вдома. Крім того, така взаємодія сприяє формуванню єдиного освітнього простору «учень – вчитель – батьки».

Висновки. Проєктна діяльність у сучасній педагогіці розглядається як складова професійної діяльності педагога, зокрема у вигляді педагогічного проєктування, а також як ефективний метод навчання, спрямований на розвиток активності, самостійності та критичного мислення здобувачів освіти. Реалізація проєктної діяльності у практиці

роботи фахівця спеціальної освіти має свою специфіку, що обумовлюється особливостями психофізичного розвитку учнів з ООП. Її успішне впровадження потребує сформованості проєктної компетентності у педагога, дотримання принципів доступності, варіативності, співпраці, підтримувального супроводу та цілісного оцінювання, а також створення відповідних організаційно-педагогічних умов.

Проєктна діяльність у спеціальній освіті сприяє розвитку ключових компетентностей учнів з ООП, стимулює їхню пізнавальну активність, а також забезпечує інтеграцію теоретичних знань з практичною діяльністю. Ефективність реалізації проєктної діяльності значною мірою залежить від участі педагога як координатора, наставника і партнера в освітньому процесі, а також від залучення сім'ї до проєктної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовк Н., Вікторенко І., Федь І. Реалізація проєктної технології навчання в системі позашкільної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип.16. С. 109-121.
2. Жосан О.Е. Метод проєктів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Науково-методичний супровід функціонування інформаційно-освітнього простору регіону : науково-методичний вісник* 2017. № 53. С. 104-113.
3. Карабін О.Й. Проєктна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений* 2016. №12.1 (40). С. 436-440.
4. Козак Л.В., Коваль В.Ю. Проєктна діяльність як засіб підготовки дитини до навчання у новій українській школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. Т. 1. С. 127-131.
5. Кудря О.В. Педагогічне проєктування як складова інноваційної педагогічної діяльності вчителя технологій в умовах нової української школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 208. С. 157-160.
6. Мартинець Л.А. Проєктна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3 (34). С. 10-13.
7. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник / наук. ред. І.Г. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
8. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
9. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 260 с.
10. Онопрієнко О.В. Метод проєктів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 22 с.
11. Резніченко І. Проєктна діяльність у контексті інклюзивної освіти. *Збірник за результатами матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції «Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології» 17-18 жовтня 2024 року / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т початкової освіти [та ін.] ; голов. ред. О.А. Комар; відпов. за вип. Н.В. Дудник. Умань, 2024. С. 217-219.*
12. Скиба Т.Ю., Одинченко Л.К. Проєктна методика навчання як засіб активізації навчальної діяльності учнів спеціальної школи. *Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців»*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 310-313.
13. Слободяник О. Аналіз поняття «проєкт», «проєктна технологія», «педагогічне проєктування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7(3). С. 234-243.
14. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. наказом Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 № 28. <https://mon.gov.ua>

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: ПОТЕНЦІАЛ, ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ

DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS: POTENTIAL, CHALLENGES AND PEDAGOGICAL RISKS

У статті проаналізовано використання цифрових технологій в освітньому процесі дітей з порушенням зору. Виокремлено позитивні практики та труднощі у використанні різноманітних технологій. Розглянуто сучасні інструменти – допоміжні технології, мобільні застосунки, сенсорні пристрої, персоналізовані чатботи – як засоби підтримки просторового орієнтування, доступу до інформації, розвитку когнітивних функцій та емоційно-мотиваційної сфери учнів з порушенням зору. Ґрунтуючись на сучасних емпіричних дослідженнях, продемонстровано, що ключовими чинниками ефективної інтеграції цифрових технологій в освітній процес є простота використання, адаптивність, соціальна мова інтерфейсу, проактивність технологій та цифрова компетентність користувачів. Особливу увагу приділено педагогічному супроводу та необхідності професійної підготовки вчителів до використання новітніх цифрових рішень.

Доведено, що ефективність цифрових рішень значно зростає за умови їхньої адаптації до когнітивних та емоційних особливостей дітей з порушенням зору. Виявлено, що без професійної підтримки педагогів цифрові інструменти можуть не лише втратити навчальну ефективність, а й поглибити бар'єри інклюзії. Підкреслено, що успішна цифрова інклюзія потребує не лише технологічної інфраструктури, а й чутливості до досвіду дитини як унікального суб'єкта навчання. Поряд з перевагами виокремлено й потенційні ризики використання цифрових технологій: технологічне перевантаження, зниження мотивації у разі неадекватної адаптації, можливе емоційне відчуження та бар'єри, пов'язані з низькою якістю дизайну або відсутністю зворотного зв'язку.

Ключові слова: інклюзивна освіта, порушення зору, цифрові технології, допоміжні засоби, чатботи в освіті, педагогічна під-

тримка, технологічна інклюзія, мотивація до навчання, доступність навчання.

This article analyzes the use of digital technologies in the educational process of children with visual impairments. Positive practices and challenges related to the use of various technologies are highlighted. Modern tools—including assistive technologies, mobile applications, sensory devices, and personalized chatbots—are examined as means of supporting spatial orientation, information access, cognitive development, and the emotional-motivational sphere of students with visual impairments. Drawing on recent empirical studies, the article demonstrates that key factors for the effective integration of digital technologies into the educational process include ease of use, adaptability, socially oriented interface language, technological proactivity, and the digital competence of users. Particular attention is paid to pedagogical support and the need for professional training of teachers in the use of emerging digital solutions.

It is argued that the effectiveness of digital tools significantly increases when they are adapted to the cognitive and emotional characteristics of children with visual impairments. The study reveals that without professional pedagogical support, digital tools may not only lose their educational efficacy but also exacerbate inclusion barriers. The article emphasizes that successful digital inclusion requires not only technological infrastructure but also sensitivity to the child's experience as a unique subject of learning. Alongside the advantages, potential risks of digital technology use are identified: technological overload, decreased motivation in cases of inadequate adaptation, possible emotional alienation, and barriers related to poor design quality or lack of feedback.

Key words: inclusive education, visual impairment, digital technologies, assistive tools, educational chatbots, pedagogical support, technological inclusion, learning motivation, educational accessibility.

УДК 376.1:004.9:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.8>

Купрас В.В.,

канд. пед. наук,
директор

Комунального закладу освіти
«Спеціальна школа № 12»

Дніпропетровської обласної ради»

Зозуля Н.В.,

заступник директора
з навчальної роботи

Комунального закладу освіти
«Спеціальна школа № 12»

Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифрові технології поступово стають невід'ємною складовою освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Діти з порушенням зору, які стикаються з численними бар'єрами у традиційній освіті, мають шанс отримати більш якісний, адаптивний і доступний освітній досвід завдяки впровадженню цифрових інструментів. Допоміжні технології, мобільні додатки, мультимедійні платформи та сенсорні інтерфейси створюють потенціал для подолання обмежень зорового сприйняття, розширення навчальних можливостей і підвищення автономії учнів. Таким чином, у контексті активного впровадження цифрових технологій в освітню

практику виникає необхідність системного аналізу нових можливостей і потенційних ризиків, що враховує не лише технічні, а й психологічні, соціальні та педагогічні чинники, що і зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні дослідження свідчать про зростаючу роль цифрових технологій у підтримці осіб із порушеннями зору, особливо в освітньому середовищі [1–4]. Роботи Yağanoğlu i Köse [19], а також Shimoyama T., Oka M., Kuroda T. демонструють застосування вібраційних пристроїв для покращення навігації та орієнтації в просторі [16]. Деякі сучасні розвідки, як-от Lavric A., Beguni C., Zadobrischi E., Căilean A.-M., Avătmăniței S.-A. [12] та Preeti K., Sapan H. M., Jitali P.,

Mayank K., Neel, L. зосереджуються на потенціалі штучного інтелекту й технологій видимого світла у створенні інклюзивних систем орієнтування, розпізнавання та комунікації [15]. Flores R. A., del Rio Guerra M. S. узагальнюють найновіші розробки у сфері гаптичних пристроїв для осіб з порушенням слуху, що частково перетинається з інтересами адаптації для незрячих [10]. Інші публікації, такі як Alshurideh M., Al Kurdi B., Salloum S. A., Al-Emran M., & Shaalan, K. [6] та Chocarro R., Cortiñas M., Marcos-Matás G. висвітлюють загальні тенденції впровадження ІКТ у навчання та прийняття нових технологій освітянами, що є важливим для розробки ефективних інклюзивних рішень [7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що цифровізація є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти, все ще недостатньо уваги приділено питанням використання нових цифрових методів навчання для дітей із порушенням зору.

Мета статті – дослідити потенціал цифрових технологій у контексті інклюзивної освіти дітей з порушенням зору, проаналізувати можливості їх застосування для підвищення доступності, ефективності та індивідуалізації навчального процесу. Для досягнення мети, було сформульовано наступні завдання: проаналізувати сучасні цифрові технології, що застосовуються в інклюзивній освіті дітей з порушенням зору, зокрема допоміжні пристрої, мобільні додатки та сенсорні інтерфейси; оцінити потенціал цифрових інструментів щодо підвищення доступності навчального контенту, розвитку когнітивних функцій і формування автономності учнів із порушеннями зору; виявити основні ризики, пов'язані з впровадженням цифрових рішень у навчальний процес, включно з технічними, психоемоційними та соціальними чинниками.

Виклад основного матеріалу. Методологія навчання дітей із порушенням зору є доволі складною за своїм змістом, однак шалений темп розвитку штучного інтелекту та інженерії, зрештою дозволяють виробити безліч підходів та технологічних рішень щодо підтримки осіб з порушеннями зору [8]. Практика інтеграції комп'ютерних технологій у спеціальні освітні програми України розпочалася ще на початку ХХІ століття [4]. Як правило йшлося про застосування візуальних симуляторів, адаптивних моделей для засвоєння просторових уявлень та розробку наочних графічних систем. Так, українські дослідники Потапюк Л. та Димарчук О. у контексті вивчення особливостей інклюзивної освіти, пропонують систематизувати основні типи інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розділивши їх на: програмне забезпечення для озвучення тексту, мультимедійні платформи й адаптивні навчальні програми. Автори підкреслюють, що правильне використання ІКТ не лише покращує

академічні результати дітей із порушенням зору, а й сприяє розвитку когнітивних функцій завдяки візуально-компенсаторним та аудіо-орієнтованим методикам [3]. З початком пандемії особливої актуальності набули дослідження дистанційної підтримки дітей з порушеннями зору. Наприклад, Костенко Т. та Довгопола К. акцентують увагу на важливості системного підходу до цифрової допомоги родинам таких дітей. У їхньому дослідженні акцентовано, що ефективна робота з ІКТ можлива лише за умов фахового супроводу, індивідуального підбору інструментів та тісної взаємодії з батьками. Особливу увагу авторки приділяють психологічному компоненту навчання та необхідності розвитку цифрової компетентності дорослих членів родини [1].

Михальська С., Старик С., Докучина Т. подають структурований огляд сучасних ІКТ, зокрема мультимедійних платформ, віртуальних середовищ, проєкторних рішень, звукозаписних засобів, які використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Дослідниці підкреслюють, що ІКТ сприяють формуванню навчальної мотивації та забезпечують інтерактивність, що є критично важливим для сенсорної компенсації у дітей з порушенням зору [2].

Закордонні дослідження більшою мірою зосереджені на дослідженнях допоміжних технологій, мобільних додатків, використання мультимедійних платформ та сенсорних інтерфейсів у інклюзивному навчанні. Наприклад, Kelly S. підкреслює, що цифрові пристрої значно розширюють доступ до інформації, допомагають подолати бар'єри традиційної освіти та сприяють більшій автономії учнів. Ефективність використання технологій на думку автора, багато в чому залежить від їх адаптації під індивідуальні потреби користувача. Водночас йдеться і про певні ризики, пов'язані з недостатньою підготовкою педагогів і учнів до використання складних пристроїв. Технічні проблеми, брак навчальних матеріалів, а також обмежений доступ до якісного технічного забезпечення створюють труднощі, які можуть стримувати повне впровадження інноваційних допоміжних технологій у навчальний процес [11].

У сучасному контексті розвитку цифрових технологій особливого значення набувають мобільні інноваційні рішення, спрямовані на підтримку осіб із порушеннями зору та мобільності. Аналіз наявних технологій, проведений Fernandes J., Machado J., Duarte J., Peixoto H., свідчить про істотний прогрес у сфері мобільних застосунків, які відіграють ключову роль у підвищенні доступності, автономності та соціальної інтеграції таких осіб. До найвагоміших досягнень останніх років, на думку авторів, належать рішення, що базуються на розпізнаванні об'єктів у реальному часі, наданні візуальної допомоги та використанні краудсорсингових платформ

для картографування доступності об'єктів інфраструктури. Зокрема, мобільні застосунки *Be My Eyes* та *TapTapSee* забезпечують користувачам оперативну візуальну підтримку в реальному часі, дозволяючи ідентифікувати об'єкти, текст чи просторове оточення за допомогою знімків, що обробляються волонтерами або алгоритмами розпізнавання. Інші приклади, зокрема *Wheelmap* та *iAccess Life*, спрямовані на виявлення та оцінку доступності публічних місць, що дає змогу користувачам заздалегідь планувати переміщення, зважаючи на бар'єри або наявні умови. Такі рішення суттєво зменшують потребу в зовнішній допомозі, формують відчуття безпеки та сприяють ширшому включенню до суспільного життя [9].

Дещо схоже дослідження провели Alabi A. та Mutula S. Дослідники здійснили контент-аналіз 14-ти практик використання допоміжних технологій, які використовуються студентами із порушеннями зору в академічних бібліотеках, зокрема Массачусетського технологічного інституту (MIT), Гарвардського університету та Оксфордського університету. Основні напрями застосування технологій, виявлені у дослідженні, включають екранні рідери, системи оптичного розпізнавання символів та програмне забезпечення для збільшення тексту, мобільні додатки для візуальної допомоги, а також аудіоматеріали та системи резервного запису лекцій. Значну увагу дослідники приділили не лише технічним засобам, але й політикам доступності, що охоплюють розробку технологічних планів, бюджетування та навчання персоналу бібліотек. Результати засвідчили суттєве посилення автономності студентів із порушеннями зору завдяки можливості самостійно знаходити, опрацьовувати й використовувати навчальні матеріали. Водночас ефективність впровадження цифрових технологій виявилася тісно пов'язаною з інтегрованим підходом, що поєднує наявність обладнання, програмного забезпечення та кваліфікованого навчання співробітників [5].

Liu, A., Ma, E., Wang, Y.-C., Xu, S., Grillo, T. також переконані, що використання штучного інтелекту і цифрових технологій забезпечує більшу автономію, що безпосередньо корелює з освітніми практиками щодо формування цифрової інклюзії. О цифрових ресурсів може поглибити соціальні нерівності серед учнів [13].

У нещодавньому дослідженні Puthu Vedu S. Z., Altulyan M., Singh K. використано технологію азбуки Морзе для полегшення спілкування з глухосліпими дітьми. Рухи губ мовця перетворюються на текст за допомогою методів глибокого навчання 3D-згортової нейронної мережі та мережі з двостороннім поширенням сигналу з довгою короткочасною пам'яттю. Експериментальні оцінки цієї моделі перетворення тексту показують коефіцієнт помилок слів 2% та коефіцієнт точності 98%.

Далі текст перетворюється на азбуку Морзе та передається дитині через портативний пристрій. Значення цього допоміжного інструменту полягає в його непомітному дизайні, що нагадує смартфон. Діти можуть впевнено носити запропонований допоміжний пристрій, не відчуваючи знякості чи сорому [14].

Дослідники Preeti K., Sapan H. M., Jitali P., Mayank K., Neel, L. аналізують сучасний спектр різноманітних технологій, які використовуються для осіб із порушеннями зору: технології комп'ютерного зору, яка має потенціал щодо можливості покращення інклюзії та доступності простору; методології виявлення об'єктів та перетворення тексту на мовлення; допоміжні системи для людей з вадами зору, що охоплюють широкий спектр технологій, включаючи засоби для пересування, інструменти доступу до інформації, освітню підтримку, рішення для працевлаштування та покращення соціальної інтеграції, наприклад екстрені технічні засоби (ЕТЗ) [15].

У дослідженні Flores R. A., del Rio Guerra M. S. йдеться про сучасні розробки у сфері технологій, які можуть бути вмонтовані у предмети одягу або аксесуари та haptic-пристроїв, розроблених для осіб із порушеннями слуху. Незважаючи на початкову орієнтацію на іншу нозологічну групу, результати мають значну евристичну цінність і для розуміння потенціалу сенсорної заміни в освітньому процесі дітей з порушенням зору. Наприклад, застосовуючи PRISMA-методологію, авторам вдалося систематизувати 55 релевантних публікацій (2017–2022 рр.) з провідних наукових баз, охопивши такі ключові теми, як використання в інклюзивній освіті сенсорних інтерфейсів, вібраційного та електротактильного зворотного зв'язку, локалізація звуку та передача музичних сигналів через тактильні канали. Основна ідея дослідження полягає в розгляді haptic-пристроїв як альтернативного каналу сприйняття звукової інформації. У таблиці 1 наведено основні аспекти вивчення haptic-пристроїв у контексті інклюзії на прикладі згаданого дослідження [10].

Як бачимо, кожен пристрій може адаптуватися під потреби дітей з порушенням зору – через сенсорну компенсацію, просторове орієнтування, емоційне збагачення. Ці технології забезпечують потребуючій дитині здатність розпізнавати сигнали тривоги, орієнтуватися у просторі завдяки локалізації звуку, а також інтегруватися у культурні практики, наприклад, через сприйняття музики у вигляді тактильного ритму. Утім, як слушно підкреслюють автори, ефективність використання тактильних пристроїв залежить від анатомічних особливостей користувача, точності позиціонування сенсорів та контексту використання. Також, на переконання дослідників, існує потреба в стандартизації протоколів тактильного кодування, особливо для

дидактичних цілей. Не менш важливим є також дотримання етичних норм щодо збереження конфіденційності аудіоінформації, яка обробляється пристроєм.

У контексті розвитку цифрових освітніх середовищ особливої уваги набуває також дослідження ефективності мобільного навчання (m-learning) для осіб із порушеннями зору. Alshurideh M., Al Kurdi B., Salloum S. A., Al-Emran M., & Shaalan, K. пропонують комплексний підхід до аналізу чинників, що впливають на використання мобільних навчальних систем, застосовуючи як метод структурного моделювання, так і алгоритми машинного навчання. У вибірці дослідження були представлені користувачі мобільних навчальних платформ, включно з особами, що мають сенсорні порушення, зокрема зниження або втрату зору. Аналіз результатів виявив, що серед основних детермінант використання m-learning найвищу вагу мають такі чинники, як перцепція корисності, зручність інтерфейсу, технологічна мотивація, а також суб'єктивні норми. За даними PLS-SEM-моделі, саме ці змінні найсильніше корелюють із формуванням наміру до використання технології. Зі свого боку, алгоритми машинного навчання продемонстрували високу точність (понад 85%) у прогнозуванні фактичної поведінки користувачів щодо використання навчальних мобільних платформ. Це відкриває нові перспективи для персоналізації освітніх інтерфейсів відповідно до специфіки користувацьких профілів [6].

Дослідження також підкреслює критичне значення адаптації цифрових інтерфейсів до потреб осіб з порушенням зору. Позитивним аспектом є акцент на доступності, що проявляється у використанні екранів з високим контрастом, підтримці голосових інтерфейсів, а також забезпеченні тактильного зворотного зв'язку. Утім, автори

застерігають щодо потенційного технічного відторгнення з боку користувачів, якщо дизайн інтерфейсу не відповідає їхнім особливим потребам. Це вимагає гнучких рішень і ретельної адаптації під індивідуальні обмеження.

Не менш цікавим є дослідження Chocarro R., Cortiñas M., Marcos-Matás G. щодо ставлення викладачів до впровадження чатботів у навчанні, з опорою на модель прийняття технологій. Дослідницька вибірка охопила понад 320 вчителів з університетського та шкільного секторів, що забезпечує високу репрезентативність отриманих результатів. Ключові результати свідчать, що сприйняття простоти використання є критичним предиктором оцінки корисності чатботів у педагогічній діяльності. Водночас соціальна мова, тобто стилістика та персоналізація комунікації, а також проактивність чатбота (здатність ініціювати підказки або пропозиції) позитивно впливають на готовність викладачів до впровадження таких рішень. Автори підкреслюють, що індивідуальні особливості користувачів – вік, рівень цифрової компетентності тощо мають статистично значущий вплив на прийняття чатботів як ефективного освітнього інструменту. З точки зору практичного застосування, дослідження демонструє потенціал чатботів як асистивної технології, здатної зменшити когнітивне та часові навантаження на вчителів, а також підтримати інклюзивність у класі через моделювання емпатичної, «людяної» взаємодії. Зокрема, у випадку з учнями з порушенням зору чатботи можуть виступати як посередники адаптованої комунікації. Разом із тим, автори звертають увагу на ризики, пов'язані з недостатнім рівнем технічної підготовки педагогів і потенційним сприйняттям ботів як «неприродних» або «відсторонених» суб'єктів взаємодії, що може мати демотивуючий ефект на учнів [8].

Таблиця 1

Огляд haptic-пристроїв

Категорія	Пристрої	Частина тіла	Призначення	Підтримка інклюзії
Вібраційні браслети	браслет для визначення важливих звуків	Зап'ястя	Оповіщення про звуки у навколишньому середовищі	Допомагає орієнтуватися у просторі при слабкому зорі
Жилети з тактильним фідбеком	жилет для асистування у виконанні музики	Торс	Передача емоцій, ритму або сигналів через тіло	Розширює доступ до музичного досвіду, підтримує емоційне сприйняття
Шоломи / ремені	шолом для локалізації звуку	Голова, талія	Орієнтація в напрямку джерела звуку	Допомагає дітям визначати джерела звуку в навколишньому середовищі
Рукави / рукавички	рукав або накладка, яку надягають на руку чи передпліччя, що має вбудовані пристрої з тактильним зворотним зв'язком	Плече/рука	Асистування в сприйнятті фону та мовлення	Може бути адаптоване для програм читання, мовних вправ
Музичні haptic-пристрої	музичні рукави для сприйняття ритму через вібрацію	Тіло	Передача музичних патернів через вібрації	Підтримує культурну інклюзію, розкриває інтерес до музики

Джерело: Складено авторами на основі [9; 10; 17].

Загалом, на основі аналізу наукових джерел із теми нами було виокремлено ряд можливостей та ризиків щодо використання технологій у навчанні дітей із порушенням зору. Так, серед можливостей можна виокремити: підвищення доступності навчального контенту допоміжних технологій (екрани Брайля, зчитувачі тексту, аудіоопис тощо) забезпечують доступ до інформації на рівні з іншими учнями; стимуляція когнітивного розвитку (дослідження свідчать про позитивний вплив цифрових технологій на розвиток виконавчих функцій, просторового мислення та сенсомоторної координації учнів); підвищення автономії та мотивації (персоналізовані інтерфейси та мобільні додатки сприяють самостійному навчанню, підвищують зацікавленість та залучення до освітнього процесу); розширення каналів взаємодії з середовищем (тактильні інтерфейси (наприклад, вібраційні браслети або «phonemic sleeve» полегшують просторову орієнтацію учнів із порушенням зору; інноваційні підходи до навчання за участі ШІ та систем комп'ютерного зору (новітні дослідження пропонують використання алгоритмів штучного інтелекту та технологій видимого світла для створення «розумних» навігаційних систем); можливість соціальної інтеграції через спільні цифрові активності (музичні платформи або гейміфіковані інтерфейси із тактильним супроводом сприяють участі у колективній діяльності).

Серед найочевидніших ризиків використання технологій в інклюзивному навчанні можна виокремити технологічне відчуження (за відсутності належної підтримки цифрові рішення можуть викликати почуття ізоляції або неспроможності); зниження мотивації через складність у використанні (ненадійні інтерфейси, відсутність зворотного зв'язку та непродуманий дизайн іноді лише посилюють бар'єри у навчанні); недостатня адаптація до індивідуальних потреб (стандартизовані ІКТ-рішення часто не враховують широкий спектр сенсорних, когнітивних і психологічних особливостей дітей з порушенням зору); залежність від технічної інфраструктури (проблеми з інтернетом, енергозабезпеченням або програмним забезпеченням можуть призводити до зривів навчального процесу); відсутність готовності освітян до роботи з новими технологіями (педагоги не завжди мають достатню підготовку або мотивацію для ефективного впровадження ІКТ в інклюзивне навчання).

Висновки. Отже, можемо підсумувати, що використання цифрових технологій в освітньому процесі дітей з порушенням зору відкриває значні нові можливості, що трансформують традиційні бар'єри у навчанні. Допоміжні технології, мобільні додатки, персоналізовані інтерфейси та сенсорні пристрої забезпечують доступність інформації, підвищують автономію учнів та стимулюють їхню мотивацію до навчання. Сучасні дослідження свідчать про ефективність таких інструментів

у покращенні когнітивних функцій, розвитку навичок і залученні до освітнього процесу. Разом із тим, ці технології несуть із собою певні ризики, які не можуть бути ігноровані. Без належної адаптації під індивідуальні потреби, професійної підтримки педагогів та соціального середовища, цифрові рішення можуть викликати технологічне відчуження, зниження мотивації та навіть погіршення емоційного стану учнів. Технічні недоліки, відсутність зворотного зв'язку і неадекватний дизайн інтерфейсів створюють бар'єри, що перешкоджають повноцінній інклюзії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Костенко Т., Довгопола К. Психологічна підтримка дітей з порушеннями зору раннього та дошкільного віку засобами ІКТ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 20. С. 55–74.
2. Михальська С., Старик С., Докучина Т. Особливості застосування ІКТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10.
3. Потапюк Л., Димарчук О. Цифрові технології в процесі навчання осіб з порушеннями зору. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. № 15. С. 163–173.
4. Приходько О. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дітей з порушеннями зору (історичний аспект). *Матеріали семінару «Комп'ютерні технології для дітей з вадами зору»*. 2012. URL: <https://naiu.org.ua> (дата звернення: 22.07.2025 р.).
5. Alabi A. O., Mutula S. M. Exploring wearable technologies for library services in academic libraries in South Africa. *Library Hi Tech*, 2020. Vol. 38, № 4. – P. 811–826.
6. Alshurideh M., Al Kurdi B., Salloum S. A., Al-Emran M., & Shaalan, K. Predicting the actual use of m-learning systems: A comparative approach using PLS SEM and machine learning algorithms. *Interactive Learning Environments*, 2023. № 31(3), 1214–1228.
7. Cavdir G. Touch, listen, (re)act: Haptic interfaces for inclusive music performance. *Leonardo Music Journal*, 2022. № 32, 22–25.
8. Chocarro R., Cortiñas M., Marcos-Matás G. Teachers' attitudes towards chatbots in education: A Technology Acceptance Model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies*, 2023. № 49(2), 295–313. DOI:
9. Fernandes J., Machado J., Duarte J., Peixoto H. Innovative mobile solutions for visual and mobility disabilities: a comprehensive overview. *Procedia Computer Science*, Procedia Computer Science 251 (2024) 684–689.
10. Flores R. A., del Rio Guerra M. S. Recent developments in haptic devices designed for hearing impaired people: A literature review. *Sensors*, 2023. № 23(6), 2968.
11. Kelly S.M. Use of assistive technology by students with visual impairments: Findings from a national survey.

Journal of Visual Impairment & Blindness, 2009. 103(8), 470–480. DOI: 10.1177/0145482X0910300805

12. Lavric A., Beguni C., Zadobrischi E., Căilean A.-M., Avătămăniței S.-A. (2024). A comprehensive survey on emerging assistive technologies for visually impaired persons: Lighting the path with visible light communications and artificial intelligence innovations. *Sensors*, 2024. № 24, 4834. DOI: <https://doi.org/10.3390/s24154834>

13. Liu, A., Ma, E., Wang, Y.-C., Xu, S., Grillo, T. AI and supportive technology experiences of customers with visual impairments in hotel, restaurant, and travel contexts. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 2023. 36(1), 274–291. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2022-1243>

14. Puthu Vedu S. Z., Altulyan M., Singh K. A Novel Tactile Learning Assistive Tool for the Visually

and Hearing Impaired with 3D-CNN and Bidirectional LSTM Leveraging Morse Code Technology. *Bioengineering*, 2025. 12(3), 253 <https://doi.org/10.3390/bioengineering12030253>

15. Preeti K., Sapan H. M., Jitali P., Mayank K., Neel, L. Assistive systems for visually impaired people: A survey. *Neurocomputing*, 2024. № 606, 128284. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2024.128284>

16. Shimoyama R. Omnidirectional Haptic Guidance for the Hearing Impaired to Track Sound Sources. *Signals*, 2021. № 2(3), 490-507. <https://doi.org/10.3390/signals2030030>

17. Yağanoğlu M., Köse H. A wearable vibrotactile interface for deaf and hearing-impaired people. *Appl. Sci*, 2017. 7(12), 1296; <https://doi.org/10.3390/app7121296>

ОГЛЯД ПІДХОДІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У СВІТІ ТА В УКРАЇНІ

REVIEW OF APPROACHES TO DYSLEXIA DIAGNOSTICS WORLDWIDE AND IN UKRAINE

У статті узагальнено підходи до діагностики дислексії у різних країнах світу та в Україні. Проаналізовано вітчизняні підходи, представлені авторськими логопедичними методиками, що базуються на психолінгвістичних і нейропсихологічних засадах. Відзначено значний досвід українських фахівців у діагностиці порушень читання й письма, однак наголошено, що ці методики не є стандартизованими, не мають психометричної верифікації та не забезпечують єдиного загальнодержавного скринінгу, що суттєво обмежує їх ефективність та можливість порівняння результатів.

У міжнародному контексті виділено дві основні моделі організації діагностики дислексії: централізовану, представлену такими країнами, як Данія та Сербія, і децентралізовану, поширену у США, Великій Британії, Норвегії та Новій Зеландії. З'ясовано, що в країнах із централізованою системою застосовуються офіційно затверджені, психометрично валідовані діагностичні інструменти з високим ступенем стандартизації та надійності. Натомість децентралізована модель характеризується широкою варіативністю, відсутністю єдиних нормативів та значною залежністю від компетентності фахівців на місцях.

Особливу увагу приділено впливу мовної структури на діагностику дислексії. Зокрема, для мов із прозорою орфографією (українська, італійська, грецька) встановлено, що важливими маркерами порушень є не лише точність, але й темп читання та письма. З огляду на це, рекомендовано розглянути перспективи адаптації італійської методики DDE-2 (Dislessia – Disortografia Evolutiva-2), яка успішно застосовується в Італії та інших країнах із прозорою орфографією, має доведену психометричну валідність, дозволяє одночасно оцінювати точність і швидкість читання й письма та може слугувати базовою моделлю для створення національного стандартизованого інструменту в Україні.

У висновку зазначено, що актуальним завданням для української освітньої практики є перехід до єдиної стандартизованої системи діагностики дислексії. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричну перевірку придатності методики DDE-2 до українських реалій, визначення її психометричних характеристик, адаптацію завдань відповідно до особливостей української мови і культури та розроблення рекомендацій щодо її впровадження в освітній процес. Це забезпечить точне, раннє виявлення труднощів і дозволить надавати ефективну підтримку учням з порушеннями писемного мовлення.

Ключові слова: дислексія, порушення письма, спеціальна освіта, діагностика, стандартизований інструмент, мовна специфіка, адаптація методик.

Here is the English translation of the abstract, thoroughly adapted to match your revised Ukrainian version:

The article summarizes approaches to dyslexia diagnostics in various countries around the world and in Ukraine. The analysis highlights that Ukrainian speech therapy practice has accumulated substantial experience in identifying difficulties in acquiring reading and writing skills, with numerous methodologies based on psycholinguistic and neuropsychological principles. However, these methodologies currently lack standardized status, have not been psychometrically verified, and do not ensure unified screening at the national educational system level, thus complicating result comparisons and the selection of effective support strategies for students with dyslexia.

Two major models of dyslexia diagnostics were identified internationally: centralized (Denmark, Serbia) and decentralized (USA, United Kingdom, Norway, New Zealand). Countries with a centralized diagnostic approach utilize officially approved and psychometrically validated tools adapted to their specific linguistic and cultural contexts. Conversely, in countries with decentralized diagnostic models, there is considerable variability and a lack of uniformity, leading to inconsistencies in diagnostic practices and emphasizing the critical role of specialists' qualifications.

Special attention is paid to the impact of language structure on dyslexia diagnostics. In transparent orthographies such as Ukrainian, Italian, and Greek, critical markers for dyslexia include not only accuracy but also reading and writing speed, as these are the most sensitive indicators of impairments. Given these linguistic specifics, the Italian diagnostic battery DDE-2 (Dislessia – Disortografia Evolutiva-2), which integrates tests for both accuracy and speed in reading and writing, is considered particularly promising. This methodology has demonstrated high psychometric reliability and effectiveness and has been successfully implemented in other countries with transparent orthographies.

The article concludes by emphasizing the urgent need in Ukraine to move beyond the current practice of individual, author-created methodologies towards establishing or adapting a unified standardized diagnostic tool. The adaptation of established instruments like DDE-2, specifically designed for languages with similar orthographic transparency, could significantly improve the accuracy and effectiveness of dyslexia diagnostics in Ukraine. Further research should focus on empirically validating the applicability of the DDE-2 methodology to the Ukrainian language context, developing normative standards and adapted tasks that account for linguistic and cultural peculiarities. Ultimately, this will facilitate the creation of a nationally standardized diagnostic instrument, ensuring precise and early identification of reading difficulties and improving the quality of educational support provided to students with dyslexia.

Key words: dyslexia, writing disorders, special education, diagnosis, standardized tool, language specificity, methodology adaptation.

УДК 376:616-07:616.89-008.434.5(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.9>

Кучіна К.О.,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. Порушення опанування навичок читання і письма становлять одну з провідних причин академічних труднощів у молодшому шкільному віці. Рання діагностика таких порушень є необхідною умовою для ефектної спеціальної допомоги, адаптації освітнього процесу та профілактики вторинних труднощів навчання і соціалізації. В українській логопедичній практиці накопичено значний досвід обстеження дітей з порушеннями писемного мовлення. Розроблені підходи викладені у навчально-методичних посібниках і широко застосовуються фахівцями у практичній діяльності [1; 2; 3].

Водночас в Україні досі відсутній єдиний, психометрично верифікований діагностичний інструмент, що мав би офіційний нормативний статус і застосовувався б у межах державної освітньої системи. Це обмежує можливості міжвідомчої взаємодії, ускладнює впровадження уніфікованих діагностичних процедур на інституційному рівні та створює ризики несвоєчасного виявлення труднощів у дітей.

У зв'язку з цим виникає потреба проаналізувати міжнародний досвід адаптації діагностичних методик, який може бути корисним для створення національного інструменту виявлення дислексії в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У рамках дослідження було проаналізовано вітчизняні та зарубіжні джерела, присвячені проблемі діагностики порушень читання і письма. Аналіз українських праць дозволив окреслити наявні підходи, що застосовуються у логопедичній практиці, їхню теоретико-методологічну основу, а також особливості практичного використання. Аналіз зарубіжних джерел виявив широку варіативність організаційних моделей та підходів до стандартизації діагностики, зокрема практику адаптації діагностичних методик у країнах із різними типами освітньої політики.

Аналіз вітчизняних джерел показав, що у сучасній українській логопедичній практиці напрацьовано дієві підходи до виявлення та подолання труднощів опанування читання і письма, що відображено у низці навчально-методичних видань, зокрема у працях Е. А. Данілавічюте, В. М. Ільяної, Л. І. Трофименко, Ю. В. Рібцун та ін. У цих роботах представлено докладні алгоритми логопедичного обстеження, які охоплюють мовленнєві, когнітивні та мотиваційні компоненти. Методики ґрунтуються на психолінгвістичних і нейропсихологічних підходах, містять завдання для якісного аналізу рівня сформованості писемного мовлення, передбачають поєднання діагностичного та корекційного етапів, а також активну міждисциплінарну взаємодію фахівців. Водночас ці підходи залишаються авторськими, без психометричного обґрунтування, уніфікованих процедур застосування чи нормативного статусу в системі освіти.

Аналіз зарубіжних джерел виявив, що в міжнародній практиці спостерігаються суттєві відмінності у підходах до організації діагностики дислексії, що зумовлено як типом освітньої системи, так і державною стратегією в сфері спеціальної освіти. У країнах із децентралізованою освітньою політикою (США, Велика Британія, Норвегія, Нова Зеландія) діагностичні процедури часто реалізуються локально, без єдиних протоколів. Наприклад, у США домінують когнітивні підходи з використанням тестів типу WISC або Woodcock-Johnson, які, за даними Mather і Schneider, не є достатньо інформативними для прийняття практичних рішень щодо втручання [7]. У Великій Британії, за результатами опитування освітніх психологів Daniel et al., діагностика часто ґрунтується на суб'єктивних судженнях, а серед фахівців залишаються поширеними хибні уявлення про природу дислексії [5]. Подібні проблеми виявлено і в Норвегії вченими Andresen & Monsrud [4], а також у Новій Зеландії, де оцінка ефективності протоколу TSSD (Three Steps in Screening for Dyslexia) засвідчила обмежену надійність і суб'єктивність тлумачення результатів авторами Sleeman et al. [9].

На відміну від цього, у країнах із централізованою освітньою політикою (Данія, Сербія) використовуються офіційно затверджені методики з психометричним обґрунтуванням. Так, у Данії з 2015 року застосовується національний електронний тест, орієнтований на фонологічні процеси, зокрема розпізнавання псевдослів [8]. У Сербії було адаптовано британський тест DST-J (Dyslexia Screening Test – Junior), призначений для скринінгу дислексії у дітей молодшого шкільного віку. Було здійснено його переклад, культурну адаптацію та валідацію: підтверджено трьохфакторну структуру (читання, пам'ять, фонологія) та прийнятний рівень надійності [6]. Окрему увагу дослідники приділяють мовній специфіці як чиннику ефективності діагностичних інструментів. Зокрема, в мовах із прозорою орфографією (грецька, італійська) у дітей з дислексією провідними маркерами виступають не стільки помилки, скільки знижений темп читання [11]. Це потребує використання інструментів, здатних оцінювати як точність, так і швидкість.

У цьому контексті важливим прикладом є методика DDE-2 (*Dislessia – Disortografia Evolutiva*), створена в Італії у 2007 році. Вона включає тести на читання слів, псевдослів і диктант, дозволяє оцінити точність і темп читання та письма, і продемонструвала ефективність у мовах із прозорою орфографією. Методика перекладалася для використання в інших країнах, зокрема в іспаномовному середовищі, що свідчить про її гнучкість та потенціал адаптації до національних контекстів. Хоч DDE-2 не є частиною централізованої державної політики, вона має нормативну базу і може бути корисною моделлю для розроблення національного діагностичного інструменту в Україні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку з цим виникає потреба проаналізувати міжнародний досвід адаптації діагностичних методик, який може бути корисним для створення національного інструменту виявлення дислексії в Україні. Незважаючи на наявність авторських діагностичних інструментів в українській логопедичній практиці, залишається відкритим питання про їхню психометричну верифікацію, стандартизацію та узгодження з чинною нормативно-правовою базою системи освіти. Недостатньо дослідженими залишаються також особливості адаптації та валідації закордонних методик у контексті прозорої орфографії української мови, що вимагає спеціального врахування мовленнєвих і культурних чинників.

Крім того, бракує систематичного аналізу факторів, що впливають на успішність застосування діагностичних процедур на інституційному рівні, зокрема: рівня підготовки фахівців, можливостей міждисциплінарної взаємодії, а також доступності інструментів для закладів освіти різного типу. Не розроблено чітких критеріїв і механізмів оцінювання ефективності й практичної корисності діагностичних інструментів у різних освітніх умовах, що значно ускладнює ухвалення рішень щодо їхнього широкого впровадження. Також відкритим залишається питання про співвідношення централізованих та децентралізованих моделей діагностики у вітчизняній системі освіти, з урахуванням досвіду різних країн.

Зазначені вище не вирішені питання вимагають комплексного аналізу, який би враховував як особливості української освітньої політики, так і перспективні підходи зарубіжних країн, з метою створення ефективного національного інструменту виявлення дислексії.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз підходів до діагностики дислексії в Україні та за кордоном, виявлення прикладів ефективної адаптації діагностичних інструментів і обґрунтування доцільності використання методики DDE-2 як моделі для розроблення національного інструменту, адаптованого до українського освітнього контексту, з опорою на вітчизняні наукові й практичні напрацювання.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано методи теоретичного аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення. Джерельну базу становили українські навчально-методичні матеріали та міжнародні наукові публікації за 2016–2025 роки, присвячені питанням організації діагностики дислексії, адаптації діагностичних інструментів і впливу орфографічної прозорості на характер порушень читання. Відібрані джерела охоплюють досвід країн з різними моделями освітньої політики, зокрема Данії, Великої Британії, Сербії, Норвегії, США, Нової Зеландії, Іспанії, Греції та Італії.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволив виявити декілька ключових параметрів, за якими системи організації діагностики дислексії принципово відрізняються. По-перше, це рівень формалізації: наявність державного стандарту або національного інструменту. У країнах на кшталт Данії або Сербії функціонують офіційно затверджені методики, що пройшли психометричну верифікацію. У той час як у Великій Британії, США або Норвегії діагностика здійснюється локально, з великою варіативністю інструментів і практик, часто без чітких нормативів.

По-друге, важливим чинником є мова, якою володіє дитина. У мовах із прозорою орфографією (українська, італійська, грецька) діагностичні моделі повинні бути чутливими не лише до точності, а й до темпу читання, адже саме він виявляє порушення найкраще [11; 12]. Дослідження підтверджують, що швидкість читання є значущим прогностичним показником порушень читання для прозорих орфографій, тоді як у менш прозорих мовах більшу роль відіграє точність читання [12]. Тому методики, які дозволяють вимірювати обидва параметри (як DDE-2), мають більшу діагностичну цінність для таких мов.

По-третє, потенціал адаптації існуючих моделей підтверджують приклади їх локального застосування в різних країнах. Зокрема, методика DDE-2 перекладалася для використання в іспаномовному середовищі, а тести DST застосовувалися в декількох європейських країнах. Це свідчить про можливість перенесення ефективних інструментів за умови лінгвістичної та психометричної адаптації.

У підсумку можна стверджувати, що організація діагностики дислексії в Україні значною мірою спирається на професійний досвід логопедів, але потребує переходу до уніфікованої моделі з національним інструментом. Адаптація інструментів типу DDE-2 може стати продуктивним рішенням за умови врахування мовної структури, ресурсів шкільної системи та потреб фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових досліджень і практик у різних країнах дозволив дійти висновку, що існують суттєві відмінності у підходах до діагностики дислексії, пов'язані з рівнем формалізації, наявністю національних стандартів, психометричною верифікацією та відповідністю мовній специфіці. У країнах з централізованою політикою (Данія, Сербія) функціонують державні стандартизовані діагностичні інструменти, що мають високу психометричну надійність [6; 8]. У країнах із децентралізованою моделлю (США, Велика Британія, Норвегія, Нова Зеландія) переважає локальна діагностика з великою варіативністю підходів, що негативно впливає на єдність та надійність діагностичних рішень [4; 5; 7; 9].

Для України нагальним завданням є перехід від авторських методик до створення або адаптації єдиного стандартизованого діагностичного інструменту. З огляду на прозору орфографію української мови, перспективним напрямом є адаптація інструментів, що вже довели свою ефективність у схожих мовних системах. Одним із таких інструментів є методика DDE-2, створена в Італії, яка успішно застосовується для діагностики дислексії та дисграфії та має підтверджену психометричну валідацію [13; 14].

Подальші дослідження слід спрямувати на емпіричну перевірку придатності методики DDE-2 в українському контексті, включаючи визначення нормативних показників, психометричні властивості, розробку адаптованих завдань з урахуванням особливостей української мови і культури. У перспективі це дозволить створити національний стандартизований інструмент, який забезпечить точну та ефективну діагностику дислексії, сприятиме ранньому виявленню проблем, а також підвищить якість освітньої підтримки учнів з порушеннями писемного мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виявлення і подолання труднощів опанування навички читання в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : метод. рекомендації / Е. А. Данілавічюте та ін. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 77 с.
2. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте та ін. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 847 с.
3. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 158 с.
4. Andresen A., Monsrud M.-B. Assessment of dyslexia – Why, when, and with what? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 66, № 6. P. 1063-1075. DOI:10.1080/00313831.2021.1958373
5. Daniel J., Clucas L., Wang H.-H. Identifying students with dyslexia: Exploration of current assessment methods. *Annals of Dyslexia*. 2025. Vol. 75, № 1, P. 19-41. DOI: 10.1007/s11881-024-00313-y
6. Lukovac T., Jovanović V., Petronijević S., Radović J., Milošević Dedakin N., et al. Adaptation and validation of the Serbian version of Dyslexia Screening Test-Junior. *Children*. 2025. Vol. 12, № 3, P. 322. DOI: 10.3390/children12030322
7. Mather N., Schneider D. The use of cognitive tests in the assessment of dyslexia. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, № 5. P. 79. DOI: 10.3390/jintelligence11050079
8. Poulsen M., Juul H., Elbro C. A national test of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 2023. Vol. 73, № 3. P. 337-355. DOI: 10.1007/s11881-023-00285-5
9. Sleeman M., Everatt J., Arrow A., Denston A. Evaluation of the "Three Steps in Screening for Dyslexia" assessment protocol designed for New Zealand teachers. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2022. Vol. 57. P. 465-482. DOI: 10.1007/s40841-022-00254-3
10. Muktamath V., Hegde P., Koneru R., Lakashetti R. Screening, assessment and identification tools for dyslexia. *In Recent Advances in the Study of Dyslexia*. IntechOpen. 2023. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/88721> (Last accessed: 14.07. 2025).
11. Diamanti V., Goulondris N., Campbell R., Protopapas A. Dyslexia profiles across orthographies differing in transparency: An evaluation of theoretical predictions contrasting English and Greek. *Scientific Studies of Reading*. 2018. Vol. 22, № 1, P. 55-69. DOI:10.1080/10888438.2017.1338291
12. Landerl K., Freudenthaler H., Heene M., De Jong P., Desrochers A., Manolitsis G., et al. Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*. 2019. Vol. 23, № 3. P. 220-234. DOI: 10.1080/10888438.2018.1510936
13. Sartori G., Job R., Tressoldi P.-E. DDE-2 : batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2 : manuale. Firenze : Giunti O.S., 2007. 345 p.
14. Pasqualotto A., Venuti P. Predictors of Reading and Spelling Difficulties in Italian Children: Specific Language and General Cognitive Skills. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2024. Vol. 40, № 1. P. 17-30. DOI: 10.1177/09388982241292304

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTINUING EDUCATION SYSTEM: THEORETICAL ASPECT

У статті розкрито теоретичні основи проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів у системі неперервної освіти.

Визначено, що безперервний професійний розвиток педагогічних працівників є освітньою політикою держави, об'єктом аналізу, який дозволить вибудовувати моделі організації освітньої діяльності у закладах неперервної освіти.

Проведено комплексний теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до формування професійних компетентностей педагогів, який доводить, що інклюзія розглядається як невід'ємний елемент освітніх систем, спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

Проаналізовано наукову літературу і особливості розвитку інклюзивної компетентності вчителів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених, які розглядають інклюзивну компетентність як важливу складову професійної.

Зазначено, що інклюзивне навчання є невід'ємною частиною концепції Нової української школи, де створюється безпечний та інклюзивний освітній простір, ефективність якого залежить від належної підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей.

Обґрунтовано поняття «інклюзивна компетентність». Особливу увагу приділено ролі неперервної освіти у професійному розвитку вчителів, зокрема підвищенню їхньої підготовки до впровадження інклюзивних практик у закладах загальної середньої освіти. Підкреслено, що неперервна освіта є необхідною умовою розвитку професійної компетентності вчителя, яка допомагає проектувати професійну кар'єру та навчатися протягом усього життя.

Наголошено, що питання формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти є одним з пріоритетних завдань неперервної освіти та потребує комплексного підходу до його вирішення.

Розкрито сутність інклюзивної компетентності та її компоненти: когнітивний (знання про різні категорії особливих освітніх потреб та специфіку роботи з такими учнями), операційно-діяльнісний (уміння адаптувати навчальні матеріали і застосовувати інклюзивні методики) та ціннісно-емоційний (ставлення до інклюзивної освіти, емпатія та толерантність).

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивне навчання, професійні компетентності, неперервна освіта, система підвищення кваліфікації, професійний розвиток вчителів.

петентності, неперервна освіта, система підвищення кваліфікації, професійний розвиток вчителів.

The article reveals the theoretical foundations of the problem of developing inclusive competence of teachers in the system of continuing education. It has been determined that the continuous professional development of teaching staff is the educational policy of the state, an object of analysis that will allow building models of organizing educational activities in institutions of continuing education.

A comprehensive theoretical and methodological analysis of scientific approaches to the formation of professional competencies of teachers has been conducted, which proves that inclusion is considered an integral element of educational systems aimed at ensuring equal opportunities for all participants in the educational process.

The scientific literature and the features of the development of inclusive competence of teachers in the studies of domestic and foreign scientists who consider inclusive competence as an important component of professional competence are analyzed.

It is noted that inclusive education is an integral part of the concept of the New Ukrainian School, which creates a safe and inclusive educational space, the effectiveness of which depends on the proper training of specialists who are able to adapt to its characteristics.

The concept of «inclusive competence» is substantiated. Particular attention is paid to the role of continuing education in the professional development of teachers, in particular, increasing their preparation for the implementation of inclusive practices in general secondary education institutions. It is emphasized that continuing education is a necessary condition for the development of a teacher's professional competence, which helps to design a professional career and learn throughout life.

It is emphasized that the issue of forming inclusive competence of teachers of general secondary education institutions is one of the priority tasks of continuing education and requires a comprehensive approach to its solution.

The essence of inclusive competence and its components are revealed: cognitive (knowledge of different categories of special educational needs and the specifics of working with such students), operational-activity (the ability to adapt educational materials and apply inclusive methods) and value-emotional (attitude towards inclusive education, empathy and tolerance).

Key words: inclusive competence, inclusive education, professional competencies, continuing education, in-service training system, professional development of teachers.

УДК 373-056.21.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.10>

Олефір Н.В.,

ст. викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів у системі неперервної освіти значно зросла в умовах трансформації сучасної освіти. Інклюзивна компетентність вчителя

є ключовим складником його професійної майстерності, оскільки вона включає знання, вміння та особистісні якості, необхідні для роботи в умовах інклюзії. Саме тому, питання формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної

середньої освіти є одним з пріоритетних завдань неперервної освіти та потребує комплексного підходу до його вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що на міжнародному рівні інклюзія розглядається як невід'ємний елемент освітніх систем, спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті важливою є роль вчителя як ключової ланки, відповідальної за імплементацію інклюзивних підходів у класі. Однак сучасні дослідження А. Колупаєвої, Т. Мотуз, Е. Данілавичюс, Т. Соловей, Ю. Бойчук, В. Боднар свідчать про те, що більшість вчителів не готові до роботи в умовах інклюзії через недостатній рівень підготовки та відсутність практичного досвіду.

Науково-педагогічні дослідження І. Зязюн, О. Заблоцької, В. Пелагейченко, Р. Гуревич, В. Хрипун доводять, що система неперервної освіти вчителів створює можливості для постійного оновлення знань та вдосконалення професійних навичок у відповідь на нові виклики, які постають перед сучасною освітою. В умовах швидких змін у законодавстві та впровадження нових освітніх стандартів, вчителі потребують постійної підтримки та можливості підвищення кваліфікації. Це дозволяє їм не лише отримувати нові знання, але й розвивати навички саморефлексії, критичного мислення та адаптації до нових умов роботи, що є ключовими для ефективної діяльності в інклюзивному середовищі.

Мета статті – здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до формування професійних компетентностей педагогів, визначити сутність інклюзивної компетентності, її ключові компоненти та їхнє значення в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Суттєві перетворення в системі освіти потребують розв'язання проблеми підвищення професійної компетентності вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність та є суб'єктом особистісного і професійного зростання.

Проблеми, що виникають у роботі вчителів, ведуть до появи нових професійних запитів, які у майбутньому мають стати основою оновленого змісту підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти [1, с. 19]. Сучасне суспільство потребує вчителя, який є компетентним, творчим, гнучким у прийнятті рішень, готовим до змін та новацій, постійно розвивається та удосконалює свої професійні уміння, знаходить нові, креативні шляхи вирішення професійних задач, навчається впродовж усього життя [5, с. 35].

Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо

працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо [11].

У науково-педагогічному просторі завдяки жвавим дискусіям відбувається активне усвідомлення сутності та відбору професійних компетентностей, розробка способів їх формування й оцінювання. Тому закономірно, що нині існує чимало тлумачень цих важливих для професійної підготовки понять.

Питання щодо формування та розвитку професійної компетентності педагогів, проблеми модернізації неперервної педагогічної освіти в рамках упровадження Нової української школи досліджували В. Берека, Н. Бібік, А. Галас, О. Гулай, М. Жалдак, О. Заблоцька, Л. Зиков, І. Зимня, Л. Карамушка, О. Овчарук, О. Пометун, О. Слюсаренко, В. Хутмахер, А. Хуторський, Ю. Шапран та інші науковці [12, с. 32].

Провідні українські та зарубіжні науковці визначають професійну компетентність як інтегративну характеристику особистісних і ділових якостей фахівця, яка відображає рівень досвіду, знань та умінь, моральної позиції фахівця для того, щоб досягнути успіху у певній професійній діяльності.

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно інклюзивне навчання є невід'ємною частиною концепції Нової української школи (НУШ), де створюється безпечний та інклюзивний освітній простір, де обирають індивідуальний підхід з урахуванням сильних сторін, потреб та можливостей кожної дитини. Ефективне створення інклюзивного освітнього середовища в умовах НУШ залежить від належної підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей. До педагога висуваються вимоги, відповідно до яких він повинен мати високий рівень професійної компетентності не тільки у сфері навчання і виховання дітей з нормативним рівнем розвитку, а й надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами [4, с. 54].

Отже, успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів і насамперед від інклюзивної компетентності вчителя.

У науковій літературі інклюзивну компетентність розглядають як важливу складову професійної компетентності. У цьому зв'язку окремі складові компетентності продовжують виконувати свої безпосередні функції, але їх зміст адаптується до специфіки інклюзивного навчання.

Актуальність проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів у системі неперервної

освіти значно зросла в умовах трансформації сучасної освіти. Інклюзивна компетентність вчителя є ключовим складником його професійної майстерності, оскільки вона включає знання, вміння та особистісні якості, необхідні для роботи в умовах інклюзії. Вона охоплює когнітивний компонент (знання про різні категорії особливих освітніх потреб та специфіку роботи з такими учнями), операційно-діяльнісний компонент (уміння адаптувати навчальні матеріали і застосовувати інклюзивні методики) та ціннісно-емоційний компонент (ставлення до інклюзивної освіти, емпатія та толерантність). Сформованість цих компонентів забезпечує здатність вчителів створювати безпечне та сприятливе середовище для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб.

Проте сьогодні гостро постає проблема неготовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, має місце брак професійних компетенцій учителів щодо роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів учителів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти [2, с. 62].

Проблема формування інклюзивної компетентності вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, є предметом наукового пошуку вітчизняних дослідників М. Чайковського, Т. П'ятакової, І. Демченко, Г. Косаревої, К. Бовкуш, Ю. Бойчука, Л. Антонюк, І. Возняк, О. Казачінер, І. Сасіної, І. Романовської, О. Дубасенюк, О. Семонюк, С. Сисоєвої, З. Фалинської, Н. Тамарської, Л. Фальковської, В. Хитрюк, М. Черняєвої, С. Чупахіної, Л. Петришин та інших [8, с. 24].

М. Чайковський та Т. Соловей у своїх дослідженнях трактують інклюзивну компетентність як рівень вмінь та знань, які потрібні для того, щоб виконувати професійні функції в умовах інклюзивного навчання; як обсяг знань та умінь, який втілюється у здатності до виконання професійних функцій, враховуючи особливі потреби молоді з особливими освітніми потребами та інтегрувати їх у середовище закладу загальної освіти [10, с. 220].

Науковці Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк розглядають інклюзивну компетентність як інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, а також спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють готовність учителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [3].

Інклюзивна компетентність розглядається також дослідницею Т. П'ятаковою як інтегральна характеристика вчителя, що впливає на здатність до вирішення професійних завдань в умовах інклюзивного підходу в освітній діяльності [9, с. 93].

Н. Клименюк розкриває інклюзивну компетентність як «інтегративно-особистісну професійну сформованість, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації» [6].

Також, проблему професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядали американські та канадські науковці, зокрема, Л. Айдол, А. Беле, Т. Галладет, Р. Джордж, Д. Чемберс, А. Мур, Р. Осгуд. В наукових працях викладаються різноманітні підходи до питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів до роботи з означеною категорією дітей в умовах інклюзії [7, с. 67].

Так, у дослідженні проблеми підготовки фахівців США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі М. Захарчук було з'ясовано особливості цього процесу: наявність національних кваліфікаційних стандартів підготовки вчителів і їх узгодженість з актуальними тенденціями освітньої політики, спрямованість професійної підготовки на вдосконалення педагогічної діяльності вчителів та підвищення рівня успішності учнів, доступність фахової підготовки, різноманітність форм і методів навчання та їх якісне змістове наповнення, використання новітніх інформаційних технологій, формування готовності учителів працювати в інноваційному середовищі, спрямованість на оволодіння методами самостійного пошуку знань, забезпечення партнерства та професійної взаємодії [2, с. 63].

На думку швейцарського професора П. Сібер (P. Sieber), найкращою програмою для розвитку інклюзивної компетентності вчителів є магістерська програма поглибленого навчання в галузі інклюзивної освіти (the Master of Advanced Studies (MAS) in Inclusive Education), яку пропонує Університет педагогічної освіти Центральної Швейцарії (PHZ, м. Люцерн), вона розрахована на 1800 навчальних годин. Цільова група одержувачів MAS з інклюзивної освіти – досвідчені вчителі, які бажають стати фахівцями з упровадження інклюзивного навчання в масовій школі [2, с. 64].

Висновки. Отже, можемо зробити висновок про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти України нині є нагальною необхідністю сьогодення. Успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів і насамперед від інклюзивної компетентності педагогів, від рівня сформованості якої буде залежати подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабаш О. Д. Професійний розвиток учителів початкових класів в умовах реалізації завдань Нової української школи. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 14 трав. 2021 р. Житомир, 2021. С. 19-23.
2. Бойчук Ю., Козачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2018. С. 62-67.
3. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
4. Градівська В. М. Формування інклюзивної компетентності педагога в системі сучасної освіти. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 14 трав. 2021 р. Житомир, 2021. С. 54-57.
5. Гуменюк І. Б. Безперервний професійний розвиток вчителів англійської мови як необхідна умова реалізації концепції нової української школи. Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону : зб. матер. регіон. наук.— практ. конф., 26 жовт. 2020 р. Житомир, 2020. С. 35.
6. Заїменко М. С. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду : кваліф. роб. Кривий Ріг, 2023. 85 с.
7. Мотуз Т. В. Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса: «Гельветика», 2021. Вип. 38. С. 66-69.
8. Провальна Н. О. Розвиток інклюзивної компетентності працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. *Науково-методичний журнал «Педагогічний пошук»*. Вип. 3 (119), 2023. С. 24-28.
9. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. №1(11). С. 93-98.
10. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістові компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти : збірник наукових праць. Хмельницький, 2013. № 1. С. 220-224.
11. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennypidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladamipislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
12. Швидун Л. Т. Неперервна освіта як чинник професійного розвитку педагога. *Науковий журнал «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Вип. № 88, 2023. С. 32-36.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

READINESS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR REMEDIAL WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Статтю присвячено проблемі готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності понять «готовність», «готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи». Запропоновано розглядати готовність майбутнього учителя початкових класів до корекційної роботи як складне, інтегроване особистісне утворення, яке ґрунтується на комплексі загальних і спеціальних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної корекційно-педагогічної діяльності з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Акцентовано увагу на тому, що учитель початкових класів, який володіє навичками корекційної роботи, здатен своєчасно виявляти труднощі в розвитку дитини молодшого шкільного віку та впроваджувати ефективні корекційно-розвиткові заходи для їх подолання. З'ясовано, що формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи є складним і тривалим процесом, на результативність якого впливають різні умови й чинники. Запропоновано шляхи вдосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів із метою формування в них готовності до корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Наголошено, що розв'язання завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи досягається через формування позитивної мотивації до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, опанування загальними і спеціальними знаннями, розвиток професійно важливих особистісних якостей, вироблення установок, необхідних для педагогічної діяльності в умовах інклюзії, позитивного та неупередженого ставлення до здобувачів з особливими освітніми потребами. Зроблено висновок, що сформована готовність до корекційної роботи сприяє швидкій адаптації майбутнього вчителя початкових класів до мінливих умов праці в інклюзивному середовищі, а також забезпечує ефективне застосування здобутих знань, умінь і навичок під час розв'язання професійних завдань корекційно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: готовність, готовність до корекційної роботи, готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи, інклюзивна освіта, інклюзивний освітній простір, учитель початкових класів.

The article addresses the issue of preparing prospective primary school teachers for remedial work within an inclusive educational environment. It analyzes scientific approaches to defining the essence of the concept's "readiness" and "readiness of a prospective primary school teacher for remedial work". Readiness is conceptualized as a complex, integrated personal construct based on a combination of general and specialized knowledge, practical skills, and professionally significant qualities necessary for effective remedial and pedagogical activities in line with the requirements of inclusive education. The article emphasizes that a primary school teacher equipped with remedial skills can timely identify developmental difficulties in young learners and implement effective remedial and developmental interventions. It is established that forming such readiness in prospective teachers is a complex and lengthy process influenced by multiple conditions and factors. The paper proposes ways to improve the system of professional training for prospective primary school teachers to ensure their readiness for remedial work within inclusive educational settings. Special attention is given to fostering positive motivation for professional activity in inclusive environments, mastering both general and specialized knowledge, developing professionally important personal qualities, and cultivating attitudes essential for inclusive pedagogical practice, including an unbiased and supportive approach toward learners with special educational needs. A high level of professional readiness facilitates effective adaptation of prospective primary school teachers to the dynamic conditions of inclusive education and ensures the successful application of acquired knowledge, skills, and competencies in addressing the tasks of remedial and pedagogical work.

Key words: readiness, readiness for remedial work, readiness of a prospective primary school teacher for remedial work, inclusive education, inclusive educational environment, primary school teacher.

УДК [378:373.3.011.3-051]:373.3-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.11>

Онищенко І.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни, що відбулися у вітчизняній системі освіти, висувають нові вимоги до професійної підготовки та особистісних якостей учителів початкових класів. Нова українська школа потребує фахівців, які можуть оперативно адаптуватися до нових умов професійної дійсності, самостійно приймати обґрунтовані рішення, генерувати і впроваджувати в освітню практику інноваційні підходи й сучасні технології. Однією

з ключових інновацій в освіті останніх десятиліть стала практика інклюзивного навчання як реалізація принципу рівного доступу до освіти для всіх громадян. Концепція НУШ не лише трансформувала зміст початкової освіти та підходи до її організації, а й відкрила нові можливості для роботи зі здобувачами, що мають особливі освітні потреби.

Зміна освітньої парадигми сприяла утвердженню інклюзії як важливого соціального процесу,

який сприяє залученню учнів з особливими освітніми потребами до активного суспільного життя. Сучасна освітня парадигма вибудовується на ідеологіях гуманізації й дитиноцентризму та вимагає максимального наближення навчання і виховання кожного здобувача до його потреб, здібностей і життєвих намірів. Для таких учнів створюється інклюзивне освітнє середовище, забезпечуються належні умови для навчання, виховання і розвитку разом із іншими ровесниками, надається психолого-педагогічна підтримка, упроваджуються індивідуальні програми розвитку.

Одним із основних чинників ефективної реалізації інклюзії є готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи зі здобувачами, що мають особливі освітні потреби. Інклюзія вимагає від педагогів спеціальної підготовки до організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня, а також умінь професійно інтегруватися в інклюзивне освітнє середовище. Проте на практиці спостерігається недостатній рівень готовності випускників спеціальності А 3 Початкова освіта до організації корекційної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Таким чином, досліджувана тема набуває особливої значущості у теоретичному і практичному контекстах, а її актуальність обумовлена зростанням потреби у забезпеченні якісної інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати про стійке зростання науково-дослідницького інтересу до проблеми готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзивної освіти. Теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору представлено в працях О. Акімової, Н. Брижак, В. Вихрущ, І. Демченко, Т. Джаман, Л. Журавльової, Н. Зобенько, Г. Лоїк, О. Масюк, С. Наход, В. Партоли, В. Пісняка, Н. Провальної, Н. Смолянук, А. Собчук, Л. Титаренко, З. Шевців та ін.

Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи зі здобувачами початкової освіти, які мають особливі освітні потреби, розкрито в наукових розвідках Н. Агаркової, О. Губарь, Т. Довженко, А. Колупаєвої, І. Купіної, О. Мельник, І. Радчені, І. Ставської, Л. Титаренко, Д. Шульженко та ін. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання досліджували Н. Белюдна, Ю. Бойчук, Л. Дрожик, Н. Дудник, Т. Ключкович, А. Козлов, Н. Науменко, О. Попадич та ін.

Проблема готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційно-педагогічної

діяльності в умовах інклюзії були предметом дослідження таких науковців, як А. Бобро, Л. Бобро, Т. Бондар, Г. Гац, О. Гноєвська, І. Демченко, Л. Дубровська, О. Матвієнко, В. Мовчан, Д. Пріма, Р. Рославець та ін. Зокрема, О. Матвієнко схарактеризувала зміст і структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи, окреслила шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів із метою формування в них готовності до корекційної роботи в закладах загальної середньої освіти [8]; І. Демченко описала сутність, структурне наповнення, критерії й показники готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, обґрунтувала методичні засади психолого-педагогічної діагностики для з'ясування рівнів цього виду готовності [3; 4]; Д. Пріма, Г. Гац, Р. Рославець проаналізували проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до діяльності в умовах інклюзивного навчання молодших школярів, з'ясували сутність готовності учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти [11]; А. Бобро, Л. Бобро, Л. Дубровська, В. Мовчан розкрили сутність і структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [1]; Т. Бондар висвітлила зміст поняття «готовність учителя початкової школи до інклюзивної діяльності», виокремила чинники, що підвищують рівень готовності педагогів початкової ланки освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії [2] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел, статистичних даних свідчить про постійне зростання в закладах загальної середньої освіти кількості учнів з особливими освітніми потребами. Це, у свою чергу, актуалізує потребу у створенні безпечного, здорового, комфортного та доступного освітнього середовища для всіх категорій здобувачів освіти вже з початку їхнього навчання в цих закладах освіти. Проте існуюча система професійної підготовки не забезпечує належного рівня готовності вчителів початкових класів до реалізації інклюзивної освіти та впровадження корекційних методик у початковій школі. Багато педагогів не володіють навичками корекційної роботи, не мають достатньої мотивації, відчувають психологічні труднощі, невпевненість у власних силах і страх перед викликами інклюзивного навчання.

Це зумовлює необхідність перегляду змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, орієнтації освітньо-професійних програм, робочих програм навчальних дисциплін на формування готовності до корекційної роботи в умовах інклюзії. Пошук ефективних шляхів удосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів із метою формування в них готовності до корекційної роботи в умовах

інклюзивного освітнього простору, а також недостатній рівень теоретичного й практичного опрацювання досліджуваного питання стали підставою для вибору теми наукової статті.

Мета статті – висвітлити й проаналізувати теоретичні аспекти готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» держава зобов'язується забезпечити рівний доступ до освіти кожного здобувача без жодних проявів дискримінації, дотримуючись принципів інклюзивності та безбар'єрності. Держава також гарантує створення відповідних умов для навчання, виховання і розвитку осіб з особливими освітніми потребами, ураховуючи їхні психофізіологічні особливості, можливості, потреби, здібності та інтереси. Закон зокрема передбачає й виявлення та усунення бар'єрів, які заважають реалізації прав таких осіб у сфері освіти [6]. Це, у свою чергу, вимагає перегляду системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, адже їхні трудові функції дещо розширилися. Ключовим чинником успішної реалізації інклюзивної освіти стала готовність учителя початкових класів до корекційної роботи.

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність аналізу змісту дефініцій «корекційна робота», «готовність», «готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи». Зокрема, корекційна робота розглядається як діяльність, що має на меті покращити розвиток і соціалізацію дитини, а також зменшити або усунути психофізичні порушення, які виникають у процесі навчання й виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [9]. Корекційна робота є невід'ємною складовою освітнього процесу, яка забезпечує всебічний розвиток осіб з особливими освітніми потребами та їх інтеграцію в суспільство. Ця робота повинна бути спрямована насамперед на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей здобувача з особливими освітніми потребами.

У наукових джерелах поняття «готовність» розглядається, зокрема, як активація психофізіологічних систем організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [15, с. 89]; адаптація особистісного потенціалу для досягнення успіху в конкретний момент, внутрішнє налаштування на певну поведінку, спрямовану на виконання завдань, установка на активність і цілеспрямованість; сукупність інтегративних якостей, властивостей, знань і навичок особистості [13, с. 74]; стан мобілізації психологічних і фізіологічних ресурсів людини, що забезпечують здійснення діяльності [5, с. 137]; складне, цілісне та динамічне особистісне утворення, від рівня сформованості якого

залежить результативність і ефективність діяльності [10, с. 41] та ін.

Аналіз фундаментальної психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання дозволив дійти висновку, що відсутній єдиний підхід до визначення сутності поняття «готовність». Науковці цей феномен розглядають як передумову, основу будь-якої успішної діяльності людини та трактують її як комплексне утворення, яке має складну структуру та поєднує в собі психічні особливості та моральні якості особистості, що формують внутрішню настанову на усвідомлення мотивів діяльності, ефективних способів виконання цієї діяльності.

Складність, багатоаспектність, багатовекторність й актуальність проблеми готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору обумовлює неоднозначність підходів до розуміння сутності поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи».

Заслугує на увагу в контексті нашого дослідження наукова розвідка О. Матвієнко, у якій проаналізовано проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи. Дослідницею запропоновано розглядати феномен готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи як прагнення й здатність ефективно надавати індивідуально-диференційовану підтримку учням з особливими освітніми потребами; володіння комплексом спеціальних та загальнометодичних знань, умінь і навичок у галузях корекційної педагогіки, спеціальної психології й логопедії» [8, с. 113–114]. Авторка представила власне бачення структурного наповнення готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи у вигляді таких компонентів: 1) ціннісно-мотиваційний, який охоплює сформовані ціннісні орієнтації та особистісні якості до здійснення корекційної роботи, зацікавленість фахом, бажання працювати за обраною професією, прагнення здобути спеціальні психологічні, педагогічні та методичні знання й уміння; 2) змістово-процесуальний, який передбачає наявність системних знань про організацію корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, їх вікові, психофізіологічні особливості, а також закономірності навчання, виховання й розвитку; 3) дієво-операційний, який передбачає сформовані практичні уміння для реалізації корекційних завдань у професійній діяльності, здатність до самостійного й творчого виконання професійних обов'язків, адекватну самооцінку, педагогічну креативність, прагнення до постійного саморозвитку [8, с. 115].

І. Демченко, досліджуючи теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах

інклюзивного освітнього середовища, увела у науковий обіг термін «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», який пропонує розглядати як складне, багатовекторне й багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує ефективне виконання педагогом широкого спектру функцій, спрямованих на вдосконалення змісту та організаційних форм інклюзивної освіти та активне застосування спеціальних методик і технологій, орієнтованих на результативне навчання, виховання та корекцію розвитку учнів молодшого шкільного віку – як із особливими освітніми потребами, так і без них [4, с. 22]. Дослідниця зауважує, що останнім часом спектр функцій учителя початкових класів значно розширився. Особливої ваги набула корекційна функція, зміст якої полягає в якісному доборі і проведенні корекційних психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації [3, с. 4–5].

У своїй науковій праці А. Бобро, Л. Бобро, Л. Дубровська та В. Мовчан розробили й науково обґрунтували концепцію формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Науковці підкреслюють, що сучасний учитель початкових класів повинен характеризуватись високим рівнем професійної, методичної та психологічної готовності, зокрема перша з них вимагає володіння учителем корекційно-педагогічною майстерністю; друга – знаннями й уміннями застосовувати загальнопедагогічні та корекційно-розвивальні технології; третя – емпатією, толерантністю, рефлексією тощо. На думку вчених, готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі передбачає сукупність взаємопов'язаних психологічних і професійних якостей, що дозволяють здійснювати ефективну практичну діяльність і організовувати освітній процес з урахуванням особливостей інклюзивної освіти [1, с. 104]. Підкреслимо, що ця здатність вимагає насамперед володіння знаннями з психології та корекційної педагогіки, а також уміннями здійснювати корекційний вплив.

На нашу думку, готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи – це складне, інтегральне особистісне утворення, яке ґрунтується на комплексі загальних і спеціальних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Учитель початкової школи, який володіє навичками корекційної роботи, здатен своєчасно виявляти труднощі в розвитку дитини молодшого шкільного віку та впроваджувати ефективні корекційно-розвиткові заходи для їх подолання.

Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) учитель початкових класів повинен активно долучатися до створення безпечного й здорового освітнього середовища, зокрема мати такі сформовані здатності, як-от: здатність забезпечувати функціонування інклюзивного освітнього середовища; вміння надавати педагогічну підтримку здобувачам освіти з особливими освітніми потребами; здатність створювати сприятливі умови для кожного учня з урахуванням його вікових та індивідуальних особливостей [14]. Готовність учителя початкових класів до корекційної роботи вимагає здатності підтримувати осіб з особливими освітніми потребами та надавати їм своєчасну індивідуально-диференційовану допомогу; умінь створювати інклюзивне освітнє середовище на засадах універсального дизайну й розумного пристосування, у якому кожен учень зможе досягти освітніх успіхів відповідно до своїх можливостей, індивідуальних потреб, інтересів, здібностей.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору вимагає знань про особливі освітні потреби здобувачів початкової освіти, умінь здійснювати корекційний вплив, адаптувати навчальний матеріал та методики викладання до потреб конкретного учня, володіння корекційними методиками. У цьому контексті слушною є думка С. Чупахіної, яка наголошує на обов'язковій спеціальній підготовці майбутнього вчителя, під час якої він набуватиме комплексу спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і поведінкових моделей, що дозволятимуть проводити якісну корекційну роботу, здійснювати ефективний корекційний вплив, упроваджувати педагогічні технології навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами та створювати сприятливі умови для їх психічного й особистісного розвитку [17, с. 100–102].

Ми солідарні з позицією О. Матвієнко, яка підкреслює, що для організації ефективної корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами майбутньому вчителю початкових класів недостатньо лише загальнопедагогічної підготовки. Необхідним є здобуття спеціальних знань у галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології, логопедії, а також опанування сучасними методиками особистісно орієнтованого й диференційованого викладання, що забезпечить формування фахової готовності до виконання цього виду професійної діяльності [8, с. 114].

Л. Коврігіна, досліджуючи проблему готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти, висловлює схожу позицію, зокрема, дослідниця зауважує, що традиційна університетська

загальнопедагогічна підготовка не гарантує ефективну корекційну роботу з дітьми, які мають різні порушення. Підготовка майбутнього вчителя до корекційної роботи повинна ґрунтуватися не лише на знаннях із психології, загальної педагогіки й методик навчання, а й на знаннях із корекційної педагогіки, спеціальної психології, спеціальних методик, медичних дисциплін (клініка, психопатологія, невропатологія) [7, с. 11].

Важливу роль у формуванні готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи відіграє відповідно організована педагогічна практика. Вона є не лише засобом професійного й особистісного становлення майбутнього вчителя початкових класів як компетентного фахівця, але й індикатором його готовності до корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Майбутній учитель початкових класів повинен оволодіти професійними вміннями і навичками, необхідними для ефективної корекційної роботи, зокрема такими як-от: адекватно оцінювати особливі освітні потреби і потенційні можливості здобувачів; організовувати тісну співпрацю із залученими спеціалістами на основі принципів командної взаємодії; адаптувати й модифікувати зміст навчальних планів і програм відповідно до особливостей розвитку учня; використовувати допоміжні освітні технології, зокрема диференційовані методики навчання та ін.

Зауважимо, що ефективна корекційна робота неможлива без тісної співпраці з родиною учня, а також із фахівцями – психологами, логопедами, дефектологами та іншими спеціалістами. Учитель початкових класів виконує роль посередника між учнем, батьками та спеціалістами, забезпечуючи скоординовану комплексну підтримку. Це вимагає від педагога вміння ефективно працювати в команді, урахувати поради інших фахівців. Справжня співпраця, як влучно зауважують Т. Скрипник, О. Мартинчук, Ю. Найда та Н. Засєркова, це не просто надання вказівок, а спільне обговорення актуальних для здобувача, що мають особливі освітні потреби, напрямів розвитку, узгоджене планування методів і засобів ефективного впливу, а також колективне відстеження динаміки успіху [16, с. 123]. Надзвичайно важливим, за нашим переконанням, є використання тих інструментів, які допомагатимуть учителю будувати продуктивне педагогічне спілкування, конструктивну співпрацю між учасниками команди супроводу, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності процесу міждисциплінарного супроводу.

Особливу увагу слід приділити формуванню в майбутніх учителів початкової школи здатності надавати педагогічну підтримку учням з особливими освітніми потребами. За Н. Провальною,

ця здатність включає використання інклюзивних технологій, таких як-от: скаффолдинг, праймінг, структурування, візуальний супровід, створення ситуацій успіху тощо; упровадження корекційно-розвивальних технологій, зокрема дотримання охоронного педагогічного режиму, повторюваність матеріалу, адаптація темпу навчання, посилення вербальної підтримки; адаптацію освітнього середовища й складових навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами (викладання, навчання, оцінювання); модифікацію освітньої програми, критеріїв оцінювання та окремих завдань [12, с. 249].

У контексті викладених міркувань, поділяючи позицію І. Демченко, А. Колупасової, О. Матвієнко, С. Чупахіної та ін., вважаємо, що формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи є складним процесом, на ефективність якого впливають різні умови і фактори. На нашу думку, розв'язання завдань фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи досягається через: формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; опанування загальними і спеціальними знаннями; розвиток особистісних якостей, важливих для корекційної діяльності; вироблення відповідних установок для роботи в інклюзивному середовищі, позитивного, неупередженого ставлення до учнів з особливими освітніми потребами.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що ключовим чинником успішної реалізації інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти є готовність учителя початкових класів до корекційної роботи. Актуальність досліджуваної проблеми обумовлює неоднозначність підходів до розуміння сутності готовності майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи. За нашим переконанням, готовність майбутнього вчителя початкових класів до корекційної роботи є складним, інтегральним особистісним утворенням, яке ґрунтується на комплексі загальних і спеціальних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Сформована готовність до корекційної роботи сприяє швидкій адаптації вчителя до мінливих умов праці в інклюзивному середовищі, забезпечує ефективне застосування здобутих знань, умінь і навичок під час розв'язання професійних завдань корекційно-педагогічної діяльності. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розкритті психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до корекційної роботи в умовах інклюзії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобро А. А., Бобро Л. В., Дубровська Л. О., Мовчан В. О. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2019. № 2. С. 104–112.
2. Бондар Т. Готовність учителя початкової школи до діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3-4. С. 207–217.
3. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
4. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 45 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <https://surl.li/pkeyjr>
7. Коврігіна Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 10–16.
8. Матвієнко О. В. Аналіз проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 113–116.
9. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 260 с.
10. Онищенко І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 177. Част. II. С. 40–43.
11. Пріма Д. А., Гац Г. О., Рославець Р. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання молодших школярів: теоретичні аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 67–70.
12. Провальна Н. О. Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: структурно-компонентна характеристика. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 246–251.
13. Професійна освіта : словник / уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
14. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL : <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
15. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
16. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 120–126.
17. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 100–104.

МОДИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ УЧНІВ З АУТИЗМОМ

MODIFICATION OF TEACHING MATERIALS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM

Статтю присвячено питанню підвищення якості освіти учнів з аутизмом шляхом модифікації навчальних матеріалів. Фокусом нашої уваги стала така навчальна діяльність, як процес читання та розуміння тексту. Мета статті – визначити ефективність системи модифікацій тексту з опорою на переваги учнів з аутизмом задля підвищення їхньої здатності розуміти цей текст та орієнтуватися у ньому. Нами було розроблено параметри оцінювання навичок роботи з текстом в учнів початкових класів, що охоплюють: визначення теми та основної думки, головних та другорядних героїв, розуміння логіки викладу прочитаного й послідовності події тексту, інтерпретацію поведінки та емоцій персонажів; здатність до прогнозування та уяви; аналіз та висновки. Попереднє оцінювання здатності учнів з РАС сприймати текст виявило значні труднощі розуміння структури тексту, поведінки персонажів, взаємозв'язку між подіями у тексті, формулювання висновку на основі прочитаного тексту. Нами було застосовано ідеї структурованого навчання для модифікації цього тексту. Цінність цих ідей полягає в опорі на схильності осіб з РАС до подібності, завершеності, чіткості та однозначності. Враховано також таку важливу характеристику відповідного навчання цих осіб, як візуальну представленість, що робить інформацію для них більш зрозумілою і передбачуваною. Для модифікації навчального тексту ми використали: поділ на взаємопов'язані блоки, виокремлення ключових слів та словосполучень у тексті (кольором та розміром шрифту), таблиці, додаткове візуальне підкріплення (картинки до тексту, графічні органайзери, зокрема ментальні карти), послідовне розширення обсягу тексту. Найбільш очевидні зміни у здатності учнів з РАС сприймати текст відбулися щодо відтворення тексту та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, що свідчить про прогрес у здатності осмислювати прочитане. Частково зросли показники розуміння послідовності тексту. Також нами зафіксовано такі труднощі, що залишилися в учнів з РАС: інтерпретація поведінки персонажів, аналіз і висновки. Це свідчить про доречність впровадження більш тривалого і послідовного впливу на здатність учнів з аутизмом орієнтуватися у навчальному тексті й долучатися до якісного освітнього процесу.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, навчальні навички, модифікація навчальних матеріалів, структуроване навчання, якісна інклюзивна освіта.

The article is devoted to the issue of improving the quality of education for students with autism by modifying teaching materials. The purpose of the article is to determine the effectiveness of options for modifying educational texts based on the strengths of students with autism in order to improve their ability to understand and navigate these texts. We have developed criteria for assessing the text comprehension skills of primary school students, which include: identifying the theme and main idea, main and secondary characters, attention to the logic of the text, understanding the sequence of events in the text, etc. A preliminary assessment of the ability of students with ASD to perceive educational texts revealed significant difficulties in understanding the structure of the text, the behavior of the characters, the interrelationships between events in the text, and the formulation of conclusions based on the text read. We applied ideas of structure that correspond to the tendency of people with ASD toward similarity, completeness, clarity, and unambiguity. We also took into account such an important characteristic of teaching these individuals as visual representation, which makes information clearer, more understandable, and more predictable. To modify the educational text, we used: division into interrelated blocks, highlighting of key words and phrases in the text, tables, additional visual reinforcement, and gradual expansion of the text volume. The most obvious changes in the ability of students with ASD to perceive educational texts occurred in terms of text reproduction and understanding of cause-and-effect relationships, which indicates progress in the ability to comprehend what they have read. Indicators of text sequence comprehension have partially increased. We also noted the following difficulties that remained for students with ASD: interpreting the behavior of characters in the text, analysis, and conclusions. This indicates the relevance of introducing a longer and more consistent influence on the ability of students with autism to navigate educational texts and participate in a high-quality educational process.

Key words: autism spectrum disorders, learning skills, modification of teaching materials, structured learning, quality inclusive education.

УДК 376-056.34:616.896

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.12>

Скрипник Т.В.,

докт. психол. наук,
професор кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Мартинчук О.В.,

докт. пед. наук,
завідувачка кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Куценко Т.О.,

ст. викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Будій О.С.,

вчитель-логопед
Спеціальної школи № 7 міста Києва,
випускниця професійно-освітньої
програми «Втручання при аутизмі»

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогодні впровадження інклюзивного навчання лишається викликом для українських освітян. Досі основні орієнтири освіти осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) базуються на медичних поняттях (порушення, дефект, корекція), ідеях сегрегації, формальній супровідній документації. Наявна також дихотомія між інклюзивною теорією і практикою [11], що позначається

на безпорадності педагогів у плані здійснення дієвого командного супроводу осіб з ООП. Особливо гостро виявляються недоліки інклюзивної освіти в Україні у випадку тих осіб з унікальними потребами, по відношенню до яких відсутні традиції надання кваліфікованих і послідовних послуг, що б сприяли розкриттю їхнього потенціалу та максимального залучення їх до спільної діяльності з однолітками. До таких груп осіб з ООП можна

віднести учнів з розладами аутистичного спектра (далі – РАС).

За діагностичними критеріями РАС – це загальне порушення розвитку, що має неврологічну природу, виявляється до 3–3,5 років і характеризується стійким дефіцитом соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також обмеженими й повторюваними діями, інтересами, діяльністю. Особи з РАС принципово вирізняються від всіх інших (і тих, хто має унікальні потреби, і осіб з типовим розвитком) тим, що:

1) вони мають таку особливість нервової системи, як недостатню сформованість базових психофізичних властивостей (тону, статичної та динамічної рівноваги, білатеральної інтеграції, постурального контролю), що робить їх надзвичайно вразливими. Тому навколишній світ для них є стресогенним. Один з наслідків постійного стресу, який вони переживають, – це так звані тілесні блоки (рефлекторна напруга), що виконують захисну функцію. При цьому, захищаючись від неприємних (а інколи руйнівних) вражень з довкілля, особи з РАС критично обмежують ракурс сприймання дійсності, у тому числі, інших людей, вихоплюючи з навколишнього середовища окремі фрагменти, які їм знайомі, приємні, цікаві;

2) в осіб з аутизмом нема вроджених соціальних якостей, що є викликом для дорослих (батьків і педагогів), адже ці особи не орієнтуються на дорослих, не наслідують їх, не реагують на звернення, не звертаються по допомогу, не терплять, коли хтось долучається до їхньої стереотипної діяльності, самі не виявляють ініціативу до взаємодії. Відсутність очікуваних реакцій від осіб з РАС спричинює безпорадність дорослих, нерозуміння щодо того, як налагоджувати контакт, спілкування, взаємодію, як викликати довіру, як підтримати цих осіб й сприяти їхньому послідовному розвитку.

Через особливості своєї нервової системи особи з РАС поведуть себе незвичним чином, що більшістю педагогів інтерпретується переважною як проблемна (або навіть агресивна) поведінка, істерики, некерованість тощо. При цьому, за міжнародним і нашим власним досвідом відомо, що цілеспрямований вплив на психофізичний цих осіб, з одного боку, а з іншого, створення для них сприятливого (комфортного, зрозумілого, передбачуваного) середовища дають змогу сформувати у них передумови ефективного навчання і розвитку [7].

Окрім загальних діагностичних критеріїв варто зазначити особливі прояви аутизму в молодшому шкільному віці, що охоплюють такі аспекти, як: труднощі комунікативно-мовленнєвої діяльності, обмежена здатність до встановлення та підтримки дружніх стосунків, труднощі з розумінням соціальних сигналів, стереотипні поведінкові прояви (повторювані рухи, прив'язаність до сталого

порядку речей, нетерпимість до змін), надмірну чутливість до сенсорних стимулів (дотиків, світла, текстури одягу, предметів оточення, звуків. Так, наприклад, шум у класі може відволікати дитину, що ускладнює виконання завдань). Сенсорне перевантаження спричинює підвищений дискомфорт в учнів з РАС, а також є ризиком виникнення їхньої так званої агресивної або аутоагресивної поведінки як реакції на стрес.

Специфіка розвитку дітей молодшого шкільного віку з РАС суттєво впливає на їхню здатність навчатися у закладі загальної середньої освіти; йдеться передусім про труднощі концентрації уваги, сприймання, переробки та відтворення інформації. Так як учні з РАС мають нерівномірний розвиток когнітивних навичок у них, наприклад, можуть бути розвинені математичні здібності, але слабкі навички читання [12]. Щодо математичних навичок, ці учні можуть легко рахувати до тисячі, але не розуміти ті чи інші математичні операції. Також учні молодшого шкільного віку з РАС часто стикаються з труднощами стосовно: розуміння вербальних інструкцій, організації власної діяльності, підтримання зацікавленості, розуміння абстрактних понять.

Учні з РАС, які перебувають в інклюзивному освітньому середовищі потребують індивідуальних підходів до навчання, які мають допомогти їм адаптуватися до різнопланової діяльності та успішного навчання. Зрозуміло, що важливу роль у розвитку когнітивних, комунікативних та соціальних навичок учнів з РАС відіграють педагоги. Це вимагає від них професійної компетентності у плані застосування дієвих стратегій навчання відповідно до потреб цих учнів. Однією з таких стратегій є адаптація й модифікація навчальних матеріалів та методів викладання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Пізнавальна та навчальна діяльність осіб з аутизмом привертає значну увагу науковців і практиків, оскільки такі особи мають унікальні особливості в обробці інформації та засвоєнні знань. Однією з головних труднощів є відмінний від осіб з типовим розвитком рівень когнітивного розвитку, що часто виражається у проблемах комунікації, соціальної взаємодії та адаптації до традиційних методів навчання. Проте усвідомлення індивідуальних особливостей осіб з РАС відкриває нові можливості для створення ефективних освітніх стратегій.

У публікаціях українських науковців серед стратегій для навчальної діяльності осіб з аутизмом зазначають: елементи програми ТЕАССН (структурованість, предметно-просторове середовище, візуальну підтримку); адаптацію простору у відповідності до сенсорних дисфункцій. Йдеться також про необхідність адаптації простору у відповідності до сенсорних дисфункцій особи з РАС;

мультисенсорний стиль навчання з урахуванням сенсорних переваг дитини та додатковий супровід [2; 6].

Щодо окремих видів навчальної діяльності йдеться, наприклад, про: методику ТАН-Содерберг (глобальне читання, ТАН-вправи та ТАН-історії). Методика ТАН-Содерберг – це використання зорової опори (наприклад, світлини, які відображають послідовні дії самого учня, власне, його особистий досвід) та глобального читання. За цим підходом визначено, що засвоєння навчальної термінології швидше відбувається тоді, коли учні під час вивчення теми бачать слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово використовують їх у своїй практичній діяльності. Для цього застосовують інструкційні карти, у текстах яких наявне подальше використання цих термінів.

У наукових розробках українських науковців підкреслюють доречність застосування опорних схем при вивченні частин мови, для уявлень про живу і неживу природу (природознавство), вивченні складу чисел, компонентів додавання, віднімання, множення та ділення (математика) [1; 3]. Для вивчення математики пропонують також застосовувати методику Нумікон, у якій втілено принцип структурованості та наочності [4; 5]. Задля кращого розуміння учнями з РАС тексту застосовують «мультисенсорні заходи», серед яких: звукові версії текстів, а також «візуальні організатори» (карти, схеми, графіки та часові рамки) для відображення взаємозв'язків між ідеями, узагальнення понять та фактів [8].

Зарубіжні науковці також наголошують на необхідності застосовувати в освіті учнів з РАС принципів структурованості та візуальної підтримки. Так, наприклад, представлено підхід, за якого застосовано інтеграція візуальних та аудіальних компонентів, а також відео-візуального відображення сцен (video visual scene display). Цьому підході додатково використовують відомий метод PECS (Picture Exchange Communication System) – систему альтернативної та додаткової комунікації, власне, обмін картинками для комунікації). Таке поєднання методів, за науковими дослідженнями, полегшують для осіб з РАС усвідомлення значення певного зображення на малюнку [10; 13].

Щодо читання йдеться про адаптацію тексту (скорочення із збереженням теми й сюжету), спільне читання з опорою на мультимедійні презентації [9]. Наголошено на тому, що вчитель має коригувати вправи з читання відповідно до потреб дитини з аутизмом, наприклад, скорочувати текст, але при цьому необхідно, щоб зберігалися: тема, сюжет, персонажі та інші важливі складники оповіді. Додатково запропоновано використовувати мультимедійні презентації, які б покращували розуміння прочитаного особою з РАС та її залученість до спілкування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що як зарубіжні, так і вітчизняні науковці докладають зусиль для пошуку шляхів підвищення якості освіти осіб з ООП (зокрема, з РАС) досі недостатньо конкретних практико-орієнтованих розробок, які б сприяли ефективному навчанню таких осіб в інклюзивному освітньому середовищі. Фокусом нашої уваги у цій статті став такий вид навчальної діяльності, як читання та розуміння тексту. Актуальність підвищення такої здатності в осіб з РАС пов'язана з тим, що їм важко зрозуміти зміст тексту, адже для них окремі слова – це просто однотипні й розрізнені елементи. Коли вони бачать суцільний текст, то їм важко поєднувати слова у цілісність, виокремлювати те, що має головне значення, а що другорядне, усвідомлювати взаємозв'язок між ними. Тому постає завдання – розробити такі варіанти подання тексту, які б суттєво полегшили здатність учня з РАС сприйняти цей текст, бути здатним орієнтуватися у ньому і з легкістю шукати відповіді на запитання вчителя.

При цьому хотілося б зазначити, що ми не можемо погодитися з одним із поширених уявлень українських освітян, що для осіб з РАС треба розробляти «спеціально підібрану навчальну програму», або «давати менший обсяг навчальних знань» [6]. За нашим практичним досвідом, учні з РАС можуть бути успішними в навчальній діяльності, коли звичайну навчальну програму вміти подавати з урахування сильних сторін цих учнів – їхньої здатності до чіткості, упорядкованості, структурованості.

Мета статті – визначити ефективність системи модифікації навчального тексту з опорою на переваги учнів з аутизмом задля підвищення їхньої здатності розуміти цей текст та орієнтуватися у ньому.

Виклад основного матеріалу. Наш констатувальний експеримент мав два основні напрями дослідження: а) виявлення обізнаності дорослих (педагогів і батьків) стосовно адаптації та модифікації навчального матеріалу в процесі навчання учнів з РАС та практику застосування цих стратегій навчання; б) визначення наявного стану сформованості в учнів з РАС здатності читати текст і орієнтуватися у ньому.

У межах 1-го напрямку дослідження було розроблено три анкети:

1) для батьків учнів з РАС (9 осіб) – з'ясування того, як батьки оцінюють потреби своїх дітей у навчанні, їхні особливості сприйняття матеріалу та способи, які вони використовують для покращення засвоєння знань дітьми;

2) для вчителів, які безпосередньо працюють з учнями, чиї батьки заповнили першу анкету (5 осіб) – з'ясування підходів, які використовують вчителі при навчанні дітей з РАС, а також їхнього

досвіду щодо адаптації матеріалів та застосування спеціальних методів навчання;

3) для вчителів, різних закладів загальної середньої освіти, які мали досвід взаємодії з учнями з РАС (12 осіб) – дослідження ставлення вчителів до роботи з дітьми з РАС, готовності цих вчителів адаптувати матеріали та застосовувати спеціальні методики, а також оцінювати потребу у додатковій професійній підготовці.

Аналіз отриманих даних з анкетування, дав змогу зрозуміти, що батьки помічають схильність своїх дітей до чіткості й упорядкованості, що виявляється у таких діях, як: складання підручників на полиці у певному порядку, сортування леґо, організація записів у зошиті тощо. Деякі батьки зазначали, що у їхніх дітей є потреба у чіткій структурі дня та послідовності подій. Так, якщо дитина йде кудись самотійно, вона повинна знати наперед всі подробиці цієї події. Другим прикладом є те, що дитина створювала свої власні правила для ігор і чітко їх дотримувалася або ж складала план дня, у якому події йдуть одна за одною (алгоритми дій). Помічено також, що у випадках, коли відбувається щось неочікувано (не за планом) дитина може відчувати значний дискомфорт. Деякі батьки вказували на те, що незавершені завдання або розкидані речі можуть викликати у дитини сильне занепокоєння, незадоволення та роздратування.

Усі опитані батьки також зазначили, що їхні діти з РАС мають труднощі із сприйманням навчального матеріалу, що подається усно, або за типовими підручниками. Це підтверджує, що діти потребують певних адаптацій у навчальному процесі, які б забезпечували послідовність і логічність подачі матеріалу. Неструктурована інформація може створювати значні труднощі у її розумінні та засвоєнні, викликаючи у дітей додаткову напругу та знижуючи їхню ефективність навчання.

Більшість батьків відповіли, що майже ніхто з педагогів не адаптує і не модифікує матеріали для учнів з РАС. А навіть ті з них, хто здійснює такі зміни у поданні матеріалів та використовує візуальні матеріали (картинки та схеми) для полегшення навчального процесу, не діляться своїм досвідом з іншими учасниками командного супроводу (у тому числі, з батьками) та пояснює важливість таких методів.

За допомогою анкетування педагогів було розглянуто питання, чи потребують учні з РАС іншого підходу до навчання порівняно з їхніми однолітками. Усі опитані погодилися, що такі учні дійсно потребують іншого підходу. Незважаючи на підтвердження доцільності застосування спеціальних методів перетворення навчальних текстів, далеко не всі педагоги застосовують такі методики у своїй практиці.

Також результати опитування показали, що меншість педагогів уявляє собі, як адаптувати

і модифікувати навчальні матеріали для учнів з РАС, тоді як відсутність таких навичок може обмежувати ефективність навчання і перешкоджати повній інтеграції учнів з аутизмом в освітній процес. Усіма вчителями була підтверджена важливість належної підготовки педагогів для ефективного навчання і розвитку учнів з аутизмом.

У межах 2-го напрямку дослідження (наявний стан сформованості в учнів з РАС здатності читати текст і орієнтуватися у ньому) було задіяно 4 учня 3-го класу з аутизмом. Навчальним матеріалом у нашому дослідженні був текст «Іншим разом» з навчального посібника для 3 класу «Збірник завдань для діагностувальних перевірок з української мови та читання».

Параметри для оцінювання навичок роботи з текстом були комбіновані; частково взяті з «Характеристики результатів навчання для мовно-літературної освітньої галузі (українська мова)» (за «Методичними рекомендаціями щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4-х класів закладів загальної середньої освіти»), додаткові параметри сформульовані нами, з огляду на актуальні труднощі учнів з РАС. Таким чином, перелік параметрів щодо розуміння тексту склали: розуміння тексту, відтворення тексту, розуміння лексики та контексту, розуміння структури тексту, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, орієнтування у просторі та часі в тексті, інтерпретація поведінки та емоцій, здатність до прогнозування та уяви, аналіз і висновки.

Нами було розроблено аркуш спостереження, поділений на 3 частини: спостереження:

- під час читання (концентрація уваги, темп читання, відповідність інтонацій, наявність пауз та акцентів на певних словах, емоційний стан під час читання);

- під час відповідей на запитання до тексту (швидкість реакції на запитання, легкість формулювання відповідей, здатність використовувати підказки).

На основі отриманих результатів за аркушем спостереження для кожного учня створено чек-лист «Оцінка сформованості навичок роботи з текстом», що охоплював параметри: розуміння тексту (*визначення теми, основної думки, імен персонажів, дії, місце події*); відтворення тексту (*здатність переказати текст з дотриманням логіки викладу*); розуміння структури тексту (*визначає початок, середину і кінець; здатність скласти план*); здатність встановити причинно-наслідкові зв'язки; орієнтування у просторі і часі (*де і коли відбуваються події*); інтерпретація поведінки та емоцій (*розуміння емоційних станів персонажів і причини цих емоцій, здатність охарактеризувати персонажів*); розуміння лексики та контексту (*розуміє значення слів у тексті, здатен пояснити значення метафор і порівнянь*); прогнозування та

уява (здатність спрогнозувати альтернативний хід подій, або припустити, як міг би вчинити персонаж іншим чином); аналіз і висновки (здатність висловлювати і обґрунтовувати власне ставлення до прочитаного, формулювання висновків).

Три варіанти оцінки, отримані за чек-листом («Не сформовано», «Має труднощі», «Сформовано»), переводилися у стандартизовані бали (0 балів, 0,5 балів та 1 бал відповідно). Для кожного параметру вираховувався підсумковий бал на основі середнього арифметичного та його відсотковий еквівалент.

Аналіз отриманих даних дав нам змогу дійти висновку, що учні з РАС продемонстрували високі показники щодо:

а) запам'ятовування імен, дій, місця подій;

б) розуміння лексики (окрім художніх засобів, як-от метафори). При цьому на низькому рівні виявилася здатність цих учнів розуміти текст та співвідносити його складники з відповідним контекстом.

При цьому учні з РАС продемонстрували значні труднощі стосовно: розуміння структури тексту, взаємозв'язка між подіями у тексті, інтерпретації емоцій і поведінки персонажів. Це може свідчити про складнощі функціонування когнітивних процесів, що відповідають за увагу, пам'ять та організацію інформації. Також слід зазначити, що, хоча учні з РАС мали середній рівень у відтворенні тексту та орієнтуванні у просторі та часі, недостатньо розвиненими були здатність аналізувати та формулювати висновки на основі прочитаного.

У своєму підході до розроблення системи модифікацій тексту для учнів з аутизмом ми спираємося на теорію гіперсистематизації. Ця теорія прагне пояснити таку специфіку функціонування когнітивної сфери осіб з РАС, як: їхню схильність до упорядкованості, завершеності, чіткості й однозначності. Наслідком цієї особливості є, з одного боку, гіперфокус осіб з аутизмом на деталях та вміння запам'ятовувати велику кількість окремих елементів, а з іншого, труднощі інтеграції цих розрізнених елементів у цілісну картину, або більш широкий контекст. Це ускладнює їхнє навчання, коли необхідно не просто відтворити інформацію, а аналізувати її, виокремлювати послідовність подій, розрізняти головних персонажів від другорядних, встановлювати логічні зв'язки, робити узагальнення та висновки. Саме з такими труднощами учні з РАС стикаються, коли йдеться про необхідність зрозуміти текст і відповідати на запитання. Водночас, схильність осіб з РАС до виявлення закономірностей та прагнення до повторюваності може бути використана для ефективного навчання, у тому числі, для процесу навчання читанню та розуміння тексту.

На основі теоретичного аналізу та результатів констатувального експерименту розроблено

систему модифікацій тексту, що враховує потреби учнів з РАС у структурованому та передбачуваному середовищі й спирається на принципи структурованого навчання, забезпечуючи чітку організацію та послідовність матеріалів. Головними компонентами цієї системи модифікацій є:

– поділ текстового матеріалу на чіткі логічні блоки;

– візуальне виокремлення важливих елементів;

– застосування блок-схем;

– використання графічних органайзерів і навчальних папок з додатковими візуальними опорами.

Поділ тексту на логічні частини (вступ, основна частина і висновок) здійснювався з додатковим візуальним виокремленням кожної частини певними кольорами. Це зменшило когнітивне навантаження для учнів з РАС і підвищило їхню здатність легко орієнтуватися у тексті, розрізняти й упорядковувати ті чи інші його частини. Виокремлення ключових слів за допомогою грубого шрифту чи кольорових маркерів дало змогу цим учням зосередитися на основних елементах і уникати зайвого навантаження від другорядної інформації. Своєю чергою, використання блок-схем сприяло візуалізації різнопланових відносин між подіями, що полегшувало для учнів з РАС розуміння змістової структури.

Для подальшого посилення процесу навчання використано такі графічні органайзери, як карти історії та ментальні карти. Ці засоби дали змогу зрозуміти текст як систему взаємопов'язаних компонентів, що полегшило цим учням орієнтування у подіях, про які йшлося та відносинах між героями сюжету. Ментальні карти дали їм змогу відстежувати зв'язки між частинами тексту для кращого розуміння цілісності навчального матеріалу. Використання картинок до тексту підвищувало мотивацію учнів та сприяло їхньому емоційному залученню.

Після проведення формувального впливу, що тривав 2 місяці, було здійснено статистичний аналіз за допомогою критерію Ст'юдента, що виявило значущі відмінності у низці параметрів щодо сформованості навичок роботи з текстом.

Так, в учнів з РАС значно зросло розуміння структури тексту – з 0,09 до 0,83, (t-критерій Ст'юдента – 4,98 за рівнем достовірності $p \leq 0,01$), що демонструє загальний прогрес у здатності осмислювати прочитане. Значне покращення відбулося у показнику орієнтування у просторі та часі (t-критерій – 3,82, $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що учні почали краще розуміти, де та коли відбуваються події в тексті, а також логіку та послідовність викладення матеріалу. Статистично значуще покращення відбулося також щодо розуміння тексту (t-критерій 2,59, $p \leq 0,05$) та його відтворення (t-критерій – 2,61, $p \leq 0,05$). Виявлено також позитивні тенденції щодо: запам'ятовування тексту,

розуміння структури тексту та причинно-наслідкових зв'язків між подіями у сюжеті, що говорить про те, що покращилося загальне сприйняття і розуміння тексту.

Показники стосовно інтерпретації поведінки та емоцій, прогнозування та уяви, а також аналізу і висновків залишилися без змін, на низькому рівні, що можна пояснити двома чинниками: 1) ці процеси і навички мають комплексну природу, і для їх покращення необхідно задіювати системне втручання; 2) заняття з модифікованим текстом мають відбуватися більш тривалий час. Це свідчить про необхідність подальшої роботи у напрямі вдосконалення методики та впровадження більш тривалого і послідовного впливу на здатність учнів з РАС розуміти текст і долучатися до якісного освітнього процесу.

Висновки. Проведене дослідження показало, що застосування теорії гіперсистематизації освітньому процесі учнів з РАС сприяє підвищенню ефективності їхнього навчання. Система модифікацій тексту, що дає змогу перетворити складний процес інтеграції інформації у чітку і логічну систему, враховуючи потребу цих учнів у структурованості та передбачуваності, дає змогу адаптувати навчальні матеріали відповідно до когнітивних особливостей цих учнів, полегшуючи їхній процес засвоєння нових знань. Визначено, що різновиди модифікації тексту (візуальні підказки, подання тексту з використанням прийому поступового збільшення обсягу, блок-схеми, графічні організатори та ін.) знижує рівень тривожності в учнів з РАС та сприяють формуванню у них навичок оперування інформацією.

Дослідження також показало, що для розвитку складніших когнітивних процесів та навичок, таких як інтерпретація емоцій, прогнозування й аналіз, потрібно триваліше за часом і комплексне за змістом втручання. Подальший напрям дослідження буде фокусуватися на розробленні системного втручання задля забезпечення якісного інклюзивного навчання учнів з РАС, що буде охоплювати як модифікацію навчальних матеріалів, такі і підвищення їхніх адаптивних можливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абакумова І. В. Використання методики Тан-Содерберг в процесі професійно-трудоного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2024. № 7(67). С. 3-9.
2. Гнатюк О. В., Кривоногова О. В., Поліщук Т. В. Методика навчання учнів з розладами спектра аутизму природничо-математичних дисциплін у закладах загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного*

університету імені Івана Огієнка. Серія Педагогічна. 2021. № 27. С. 144-149.

3. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 1 (16). С. 177-192.

4. Лопатіна Г. Навчання математики з наочністю нумікон: досвід, проблеми, перспективи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 162-166.

5. Луців Я., Шаран О. Розвиток математичних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах початкової школи. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. № 3(4). С. 36-47.

6. Мельник У. Р. Використання корекційних технологій у процесі навчання дітей із аутизмом. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. Суми. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. Вип. II. С. 262-268.

7. Скрипник Т., Лопатинська Н., Кострицька Т., Василевська А. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. № 13. С. 152-160.

8. Шумаєва С. Використання навчальних матеріалів (elt) для інклюзивного навчання в початковій школі. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: зб. матеріалів III Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти, 21 червня 2019 р. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД»*. 2019. С. 186-190.

9. Alnemr M. Academic learning strategies for students with autism. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*. 2022. № 9(6). P. 10-13.

10. Chapin S. E., McNaughton D., Light J., McCoy A., Caron J., Lee D. L. The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder. *Assistive Technology*. 2021. P. 1–11.

11. Martynchuk O. V., Skrypnik T. V., Sofiy N. Z., Hanssen, N. B. (2021). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Ed. By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge. 2021. P. 148-167.

12. Miller, L. E., Burke, J. D., Troyb, E., Knoch, K., Herlihy, L. E., & Fein, D. A.. Preschool predictors of school-age academic achievement in autism spectrum disorder. *The Clinical Neuropsychologist*. 2017. № 31(2). P. 382-403.

13. Savaldi-Harussi G, Amster I, Stolar O, Ben-Itzhak E. The effect of Smart-Glove exchangebased system vs. PECS® on communication initiation in minimally verbal toddlers with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*. 2025. 160.

КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

COMPREHENSIVE SYSTEM OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO CHILDREN WITH WRITTEN SPEECH DISORDERS AT YOUNGER SCHOOL AGE

У статті висвітлено актуальну проблему подолання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку шляхом реалізації комплексної системи логопедичної допомоги. Акцентовано увагу на необхідності впровадження системного, поетапного та індивідуалізованого підходу до корекції дисграфії, дислексії та інших порушень писемного мовлення, що спостерігаються в учнів на початковому етапі навчання. Обґрунтовано, що писемне мовлення як форма мовленнєвої діяльності формується на основі достатнього розвитку фонематичних процесів, граматичних структур, зорового та слухового аналізу, моторної координації, а отже, його порушення мають комплексний характер.

У межах статті теоретично обґрунтовано комплексну систему логопедичної допомоги, яка включає діагностичний, корекційно-розвивальний, контрольний та узагальнювальний етапи. Наголошено на важливості комплексної діагностики порушень, що поєднує аналіз мовленнєвих, когнітивних і психоемоційних характеристик учнів. Визначено ефективні методи і прийоми логопедичної роботи відповідно до типу порушень (артикуляційно-акустична, акустична, аграматична, оптична та моторна форми дисграфії).

У статті окрему увагу приділено значенню міждисциплінарної взаємодії фахівців у процесі організації логопедичної допомоги: логопеда, психолога, вчителя початкових класів, асистента дитини, соціального педагога, а також батьків. Обґрунтовано ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичній практиці: інтерактивних презентацій, мультимедійних вправ, онлайн-платформ, які посилюють мотиваційний компонент та забезпечують індивідуалізацію навчання. Проаналізовано специфіку логопедичного супроводу дітей з порушеннями писемного мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема через створення індивідуальної програми розвитку, що передбачає окремий логопедичний компонент.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням дидактичних матеріалів, створенням адаптованих цифрових платформ для логопедичної корекції та інтеграцією когнітивно-поведінкових методик у роботу з порушеннями писемного мовлення у молодших школярів.

Ключові слова: порушення писемного мовлення, логопедична допомога, дисграфія,

дислексія, корекційна робота, молодший шкільний вік, міждисциплінарна взаємодія, інклюзивна освіта, індивідуальна програма розвитку, логопедичний супровід.

The article addresses the problem of correcting written language disorders in primary school children through the implementation of a comprehensive speech therapy support system. Written language is considered a complex form of speech activity that relies on the development of phonemic processes, grammatical structures, visual and auditory perception, and motor coordination. Therefore, its impairment is multifactorial and requires integrated intervention. The proposed model of speech therapy assistance includes diagnostic, corrective-developmental, monitoring, and summarizing stages. Each stage is described in detail with regard to the speech and psychophysiological characteristics of junior students. Particular attention is given to the importance of comprehensive diagnosis and the application of differentiated correctional strategies based on the specific type of writing disorder (articulatory-acoustic, acoustic, agrammatic, optical, or motor dysgraphia).

The study emphasizes the importance of interdisciplinary cooperation between speech therapists, psychologists, primary school teachers, special educators, and parents in the development and implementation of individualized speech therapy programs. The use of information and communication technologies (ICT), such as multimedia exercises, digital tasks, and interactive platforms, is highlighted as a means of enhancing student motivation and improving the effectiveness of correctional work. The article also outlines the role of speech therapy support in inclusive education, particularly through the development of Individual Development Programs (IDPs) that include a separate speech therapy component. Examples of practical exercises, methodological recommendations, and interaction models are presented for specialists working in both general and special education settings.

Further research prospects include the development of adapted digital tools and cognitive-behavioral interventions aimed at improving written communication skills in children with language impairments.

Key words: written language disorders, speech therapy support, dysgraphia, dyslexia, corrective intervention, primary school age, interdisciplinary cooperation, inclusive education, individual development program, speech therapy support.

УДК [376+37.013.82]:616.89-008.434-053.5(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.13>

Соколова Г.Б.,

докт. психол. наук, професор,
член-кореспондент Національної
академії педагогічних наук України,
директор
Навчально-наукового інституту
фізичної культури, спорту
та спеціальної освіти Державного
закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Горбатюк О.Л.,

докт. філос. зі спец. 016
Спеціальна освіта,
викладач-стажист кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Чеснокова В.О.,

студентка II курсу магістратури
Навчально-наукового інституту фізичної
культури, спорту та спеціальної
освіти Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних у сфері сучасної логопедії. Освітні реалії сьогодення вимагають від учнів сформованих

навичок читання й письма вже на початкових етапах навчання. Водночас, значна частина дітей стикається з труднощами оволодіння писемним мовленням через різні порушення мовленнєвого та психофізичного розвитку. Поширення дисграфії та

дислексії зумовлює необхідність своєчасного логопедичного втручання. Існуюча практика свідчить про недостатню ефективність окремих методик, які не враховують комплексного підходу до корекційної роботи. Важливою залишається проблема діагностики, індивідуалізації та поетапності логопедичного впливу. Наявні програми часто орієнтовані на загальні труднощі письма, не враховуючи глибину та структуру порушень. Особливої уваги потребують діти з поєднаними мовленнєвими та пізнавальними труднощами. Вирішення проблеми можливе за умови розробки комплексної системи логопедичної допомоги, що поєднає класичні та інноваційні методи. Така система має базуватися на міждисциплінарному підході, інтеграції педагогічних, психологічних та логопедичних засобів впливу. Вона повинна передбачати індивідуалізацію корекційного маршруту для кожної дитини. Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю наукового обґрунтування й практичного впровадження ефективної комплексної системи логопедичної допомоги дітям з порушеннями писемного мовлення у молодшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку розглядається у працях багатьох сучасних науковців. Зокрема, у роботах Л. Тенцер, Н. Чередніченко та Д. Горбачової висвітлено типові особливості дисграфії та дислексії у дітей, а також принципи їх класифікації [7, 8]. Значна увага приділяється діагностиці порушень писемного мовлення, яка передбачає всебічне вивчення мовленнєвого, психічного та когнітивного розвитку дитини [1, 7, 8].

У працях Е. Данілавичюте та Ю. Рібцун обґрунтовано важливість раннього виявлення порушень письма та впровадження індивідуалізованих програм корекції [1, 4]. Дослідники підкреслюють, що труднощі писемного мовлення мають нейропсихологічне підґрунтя, що потребує комплексного підходу до корекційної роботи.

У сучасних умовах все більшої популярності набуває використання міждисциплінарного підходу, про що свідчать праці Г. Соколової та К. Кучиної, які наголошують на важливості взаємодії логопеда, психолога, вчителя та батьків [6]. Ю. Пінчук акцентує увагу на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичній роботі з дітьми, які мають порушення писемного мовлення [3].

Окремі автори, зокрема Г. Соколова та А. Єшану, пропонують ефективні методики подолання дисграфії, які базуються на інтеграції сенсорних, мовленнєвих і когнітивних вправ [5]. Дослідження В. Ільяної доводять, що включення ігрових форм навчання та логопедичних тренінгів сприяє покращенню якості письма у дітей з порушеннями [2].

Проблема корекції дислексії також знаходить відображення у працях Е. Данілавичюте, Л. Тенцер та Н. Чередніченко, які обґрунтовують ефективність поетапної логопедичної програми на базі розвитку фонематичних процесів та просторових уявлень [1, 7, 8]. Разом з тим, залишається недостатньо розробленим питання створення цілісної системи логопедичної допомоги, яка враховувала б індивідуальні потреби дітей, структуру мовленнєвого дефіциту та динаміку корекції.

Потребує подальшого вивчення питання ефективного поєднання традиційних та інноваційних методів логопедичної корекції. Аналіз джерел засвідчує, що більшість дослідників акцентують увагу на окремих аспектах порушень писемного мовлення, тоді як цілісний підхід, побудований на системності, поетапності та індивідуалізації, висвітлено фрагментарно. Отже, сучасний науковий дискурс створює підґрунтя для подальших розвідок у напрямі вдосконалення логопедичної допомоги дітям з порушеннями писемного мовлення молодшого шкільного віку. Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості досліджень, недостатньо опрацьованим залишається питання цілісної системної корекції писемного мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Брак адаптованих логопедичних програм, що поєднують традиційні й інноваційні методи, ускладнює ефективну реалізацію корекційного процесу. Недостатньо вивчено вплив міждисциплінарної взаємодії фахівців на динаміку мовленнєвого розвитку дитини. Практично не розроблено механізмів диференційованої логопедичної допомоги при поєднаних порушеннях мовлення та письма. Крім того, потребує наукового обґрунтування система оцінювання ефективності логопедичної корекції писемного мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Мета статті. Науково обґрунтувати комплексну систему логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення, яка передбачає діагностику, індивідуалізацію корекційного процесу та впровадження ефективних традиційних і інноваційних методів з урахуванням міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Виклад основного матеріалу. Писемне мовлення є складною формою мовленнєвої діяльності, що вимагає достатньої сформованості фонематичного слуху, лексико-граматичних засобів, навичок звукового аналізу і синтезу, просторової орієнтації та зорової пам'яті. У дітей молодшого шкільного віку нерідко спостерігаються порушення писемного мовлення, зокрема дисграфія, дислексія, аграфія та інші прояви мовленнєвої недостатності, які негативно впливають на загальний рівень навчальних досягнень і соціальну адаптацію.

Ефективна корекція таких порушень вимагає впровадження комплексної системи логопедичної допомоги, що передбачає індивідуалізований і поетапний підхід [1, 7].

Насамперед, варто зазначити, що порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку часто мають органічну або функціональну природу. До основних чинників їх виникнення належать недорозвинення фонематичних процесів, порушення мовленнєвого слуху, обмежений словниковий запас, загальний недорозвиток мовлення, низький рівень розвитку когнітивних процесів, а також педагогічна занедбаність або недостатня мовленнєва стимуляція в дошкільному віці. Як свідчать дослідження Н. Чередніченко та Д. Горбачової механізми порушень письма мають тісний зв'язок із дефіцитом розвитку мовної системи в цілому [8].

Як зазначає Л. Тенцер, робота логопеда має ґрунтуватися на комплексній діагностиці, яка включає вивчення стану зв'язного мовлення, фонематичних процесів, граматичної будови, лексики, слухової, зорової та моторної пам'яті, загального психічного розвитку дитини. Зокрема, широко застосовуються методики дослідження стану фонематичного слуху (наприклад, тест «розрізни – повтори»), методи оцінювання просторових уявлень (вправи на орієнтацію в аркуші паперу), а також аналіз типових помилок у письмових роботах учня. Важливою частиною логопедичного обстеження є аналіз продуктивності письма: наявність замін звуків, пропусків, спотворень, порушення написання складних слів, труднощі в написанні слів з м'якими та твердими приголосними, тощо. Це дозволяє визначити тип дисграфії (артикуляційно-акустичну, акустичну, аграматичну, оптичну, моторну або змішану) та розробити відповідний корекційний маршрут [7].

Комплексна система логопедичної допомоги повинна охоплювати декілька етапів: діагностичний, корекційно-розвивальний, контрольний та узагальнювальний. На першому етапі проводиться ретельне логопедичне обстеження, за результатами якого визначається не лише характер порушення, а й рівень сформованості загального мовленнєвого розвитку дитини. Другий етап передбачає безпосередню реалізацію індивідуалізованого корекційного плану. Важливо, щоб логопед працював у тісному контакті з класним керівником, шкільним психологом, батьками дитини та іншими фахівцями. Залучення мультидисциплінарної команди дозволяє врахувати всі аспекти розвитку дитини: емоційний стан, рівень мотивації, особливості навчальної діяльності та поведінки [6, 7].

Корекційна програма повинна включати мовленнєві, психолого-педагогічні та когнітивні вправи. Залежно від типу порушення писемного

мовлення застосовуються такі методи, як фонематичні тренування, автоматизація звуків у словах і фразях, формування навичок звукового аналізу, орфографічні диктанти, вправи на розвиток граматичного ладу мови, а також графомоторні завдання. Наприклад, у разі аграматичної дисграфії акцент робиться на граматичному оформленні речень, узгодженні слів у роді, числі, відмінку. У разі оптичної дисграфії ефективними є вправи на диференціацію схожих за графічним образом літер (п, т, ш; м, и, ш), орієнтацію на аркуші, написання літер у дзеркальному відображенні тощо [8].

Ефективними методами також є використання блоків вправ на розвиток зорового і слухового сприймання, логіко-граматичних структур, семантичного аналізу тексту, розвиток мовленнєвої пам'яті. Доцільно використовувати комп'ютерні логопедичні програми, інтерактивні завдання, презентації та цифрові вправи, які зазвичай краще сприймаються сучасними дітьми й стимулюють їхню навчальну мотивацію. Проте впровадження цифрових технологій має відбуватися з урахуванням вікових особливостей та психофізичного стану дитини. Наприклад, мультимедійна програма «Логопед+», ігрові платформи на базі PowerPoint або Canva, Google Jamboard для візуалізації фонемних і лексичних вправ є доречними для логопедичної практики в індивідуальній або підгруповій роботі [3].

Варто підкреслити важливість дотримання принципів системності, поетапності та доступності в організації логопедичної допомоги. Робота повинна бути спрямована не лише на подолання окремих помилок, а й на формування загальної мовленнєвої компетентності, розвиток навичок самоконтролю й мовленнєвого самовиправлення. З цією метою ефективним є застосування методу мовленнєвих щоденників, в яких учні фіксують власні спостереження за мовними помилками, приклади правильного використання слів і форм, а також виконують міні-завдання за вказівкою логопеда. Такий підхід сприяє усвідомленому оволодінню нормами письма та розвитку метамовної свідомості.

Особливе значення має робота з батьками дітей, які мають порушення писемного мовлення. Логопед має не лише інформувати батьків про особливості порушення та методи його подолання, але й залучати їх до участі в корекційних заходах, надавати інструкції для домашніх занять. Практика свідчить, що діти, чиї батьки беруть активну участь у логопедичному процесі, демонструють кращу динаміку розвитку писемного мовлення. Для цього доцільно використовувати індивідуальні консультації, групові заняття для батьків, розробку методичних пам'яток, зошитів домашніх завдань, відеоінструкцій [6].

Окремим напрямом у логопедичній роботі є робота з дітьми в інклюзивному середовищі, де

важливо забезпечити підтримку індивідуальних освітніх потреб учнів із мовленнєвими порушеннями. У такому випадку корекційна допомога має інтегруватися в освітній процес, а логопед тісно взаємодіяти з учителем інклюзивного класу. Ефективним є створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка містить розділ з логопедичного супроводу, конкретизує цілі, очікувані результати, методи, засоби та терміни реалізації. ІПР дозволяє побудувати навчання з урахуванням сильних і слабких сторін розвитку дитини, що значно підвищує ефективність корекції.

Контрольний та узагальнювальний етапи комплексної системи передбачають систематичне оцінювання результатів логопедичної роботи. Для цього використовуються динамічні спостереження, аналіз змін у мовленнєвому та писемному розвитку, повторна діагностика, зіставлення письмових робіт, тестування. Зіставлення результатів на початку і в кінці впровадження корекційної програми дозволяє зробити висновки щодо ефективності обраних методів, корегувати подальшу роботу, а також сформулювати рекомендації для подальшого навчання дитини в загальноосвітньому середовищі.

Таким чином, комплексна система логопедичної допомоги дітям з порушеннями писемного мовлення має включати діагностику, розробку індивідуального маршруту, впровадження корекційно-розвивальних заходів, співпрацю з батьками та педагогами, контроль результативності. Сучасний підхід передбачає поєднання традиційних методик і новітніх засобів (ІКТ, інтерактивні методи, проєктна діяльність), що дає змогу підвищити мотивацію учнів і забезпечити стабільні позитивні результати. Не менш важливим є створення доброзичливої, стимулюючої до розвитку атмосфери під час занять, оскільки емоційний комфорт є важливою умовою успішного оволодіння писемним мовленням. Успішна реалізація корекційної системи також залежить від рівня професійної компетентності логопеда, його вміння працювати в команді та підтримувати індивідуальний контакт з дитиною.

Висновки. Комплексна система логопедичної допомоги дітям з порушеннями писемного мовлення у молодшому шкільному віці є важливим засобом покращення їхнього навчального та мовленнєвого розвитку. Вона передбачає поетапну діагностику, індивідуалізацію корекційного процесу та застосування різноманітних традиційних і інноваційних методик. Співпраця логопеда з педагогами, психологами та батьками сприяє більш ефективній реалізації корекційних заходів. Використання

інформаційно-комунікаційних технологій підвищує мотивацію дітей та покращує якість логопедичної роботи. Особлива увага має приділятися формуванню метамовної свідомості та навичок самоконтролю в процесі навчання письма. Інклюзивний підхід та розробка індивідуальних програм розвитку забезпечують підтримку кожної дитини з урахуванням її особливостей. Регулярний контроль та оцінка результатів дозволяють коригувати логопедичний маршрут і підвищувати ефективність допомоги. Впровадження комплексної системи сприяє зниженню кількості типових помилок у письмі та покращенню комунікативної компетентності учнів. Це позитивно впливає на їхню самооцінку, соціальну адаптацію та навчальну успішність. Отже, комплексний підхід є ключем до успішної корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данілавичюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. Теорія і практика сучасної логопедії. Київ : Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 119–136.
2. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: навч.–метод. посіб. Київ : [б.в.], 2014. 120 с.
3. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №18. С. 195–199.
4. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). Київ, 2015. 64 с.
5. Соколова Г.Б., Єшану А.В. Розвиток вербально-сенсового праксису як основи навичок читання в дітей молодшого шкільного віку з дислексією. *Габітус*. 2023. №52. С. 88–93.
6. Соколова Г. Б., Кучіна К. О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : науково-методичний збірник. Київ, 2023. Випуск 22. С. 120–134.
7. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с.
8. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 212 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЕМІГРАЦІЇ

SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING FORCED EMIGRATION

Стаття присвячена аналізу особливостей мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з розладами спектра аутизму в умовах вимушеної еміграції, зумовленої війною в Україні. Розглядається проблема мовленнєвої адаптації дітей з аутизмом у новому мовному та соціокультурному середовищі, підкреслюючи складність такої адаптації через специфіку порушень комунікації, характерних для РАС. Визначено, що діти з РАС часто демонструють труднощі як у формуванні мовлення, так і в його функціональному використанні – спостерігаються ехололії, ригідність мовних структур, труднощі в розумінні соціального контексту спілкування. Водночас, авторки наголошують на високому рівні індивідуальної варіативності в мовленнєвому розвитку таких дітей, що потребує комплексного та диференційованого підходу.

У межах дослідження було проведено спостереження та опитування в спеціалізованій школі при Фундації «Porta Vitae» (Польща), де навчаються діти з РАС з України. Проаналізовано досвід адаптації дітей до нового мовного середовища, результати батьківських анкет та практичні спостереження педагогів. Отримані дані свідчать як про наявність низки труднощів, пов'язаних із втратою рідного мовного оточення, так і про окремі позитивні зміни – появу нових мовних ініціатив, розширення комунікативного репертуару за умови логопедичної підтримки та використання альтернативних засобів комунікації. Особливу увагу приділено ролі двомовного середовища, збереженню рідної мови та поступовому опануванню мови країни перебування.

Авторки доходять висновку, що ефективна підтримка мовленнєвого розвитку дітей з РАС в умовах еміграції потребує врахування цілого комплексу чинників – рівня інтелектуального розвитку, психоемоційного стану, мотивації до спілкування, наявності спеціалізованої допомоги та якості взаємодії з дорослими. Водночас, в умовах грамотної організованого середовища діти можуть демонструвати позитивну динаміку, зберігати рідну мову й формувати базові навички іншомовного спілкування, що відкриває перспективи для їхньої подальшої соціалізації та інтеграції в нове суспільство.

Ключові слова: діти з РАС, мовленнєвий розвиток, еміграція, мовна адаптація, соці-

альна інтеграція, двомовність, логопедична підтримка.

This article explores the characteristics of speech development in young school-age children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of forced emigration resulting from the war in Ukraine. It focuses on the challenges these children face in adapting linguistically to a new cultural and language environment, highlighting the complexity of this process due to the communication difficulties inherent to ASD. Children with ASD often experience challenges both in speech production and its functional use, such as echolalia, rigid language patterns, and difficulties understanding the social context of communication. At the same time, the authors emphasize the significant individual variability in speech development among these children, underscoring the need for a comprehensive and tailored approach.

The study is based on observations and surveys conducted at a specialized school affiliated with the "Porta Vitae" Foundation in Poland, where Ukrainian children with ASD receive education. It examines their adaptation to the new linguistic environment through parental questionnaires and educators' practical observations. The findings reveal a range of difficulties associated with the loss of the native language environment, alongside positive developments such as emerging language initiatives and an expanded communicative repertoire supported by speech therapy and alternative communication methods. Particular attention is given to the role of bilingual settings, the preservation of the native language, and the gradual acquisition of the host country's language.

The authors conclude that effective support for speech development in children with ASD during emigration requires addressing multiple factors, including intellectual abilities, emotional well-being, communication motivation, availability of specialized support, and quality of adult interaction. When provided with a well-structured environment, these children can demonstrate positive progress, maintain their native language, and acquire foundational skills in a new language, paving the way for successful social integration and adaptation to their new society.

Key words: children with autism spectrum disorder, speech development, emigration, language adaptation, social integration, bilingualism, speech therapy support.

УДК 373.3-056.34:[37.016:81'243-028.31]
(4=161.2)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.14>

Соловйова Т.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти
Запорізького національного
університету

Ільчова Я.О.,
студентка II курсу магістратури
факультету соціальної педагогіки
та психології
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі глобалізаційні процеси, соціально-політичні трансформації та військові конфлікти суттєво впливають на умови життя мільйонів людей. Повномасштабна війна в Україні, яка триває з 2022 року, спричинила гуманітарну кризу та масове переміщення населення. Станом на 2025 рік понад 5 мільйонів українських громадян отримали тимчасовий захист за кордоном, ще

близько 8 мільйонів стали внутрішньо переміщеними особами. Значна частина серед них – діти, які опинилися в умовах еміграції, в тому числі, і вимушеної еміграції, втрати стабільного освітнього та мовного середовища.

Особливо вразливою категорією серед переміщених осіб є діти з розладами спектра аутизму. За оцінками міжнародних організацій, приблизно 1% дитячого населення має ознаки аутизму, що

дозволяє припустити наявність понад 100 тисяч дітей з РАС серед українських переселенців. Вони мають специфічні труднощі у сфері мовлення та комунікації, які значно ускладнюються необхідністю адаптації до нового мовного середовища, соціокультурного контексту та психоемоційного напруження, пов'язаного з досвідом війни та втраченим «відчуттям дому».

В умовах руйнування освітньої інфраструктури (понад 800 закладів освіти зруйновано або пошкоджено) та обмеженого доступу до спеціалізованої допомоги, діти з РАС стикаються з подвійним навантаженням – як комунікативним, так і психологічним. Це вимагає переосмислення системи підтримки таких дітей як на рівні приймаючих держав, так і в межах внутрішньої освітньо-корекційної політики України. З огляду на вищезазначене, дослідження особливостей розвитку, мовленнєвої адаптації та підтримки дітей з РАС в умовах еміграції набуває особливої актуальності в контексті сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями психофізичного розвитку дітей з РАС займалися відомі вітчизняні та зарубіжні науковці різних суміжних галузей – психологи, педагоги, медики, логопеди тощо. Так, психологи О. Кононенко, Л. Царенко, Я. Омельченко, О. Дячкова досліджували шляхи надання психологічної допомоги дітям у кризових, травмуючих ситуаціях; Е. Ходанович, Л. Дробіт та інші вчені вивчали мотиваційні, адаптаційні процеси у дітей різного віку з РАС; корекційні педагоги, логопеди Н. Базима, Т. Коломоєць, Н. Бабиш, І. Ляхова, Н. Гаврилова, І. Мартиненко та інші досліджували можливості корекції психофізичного розвитку, зокрема мовлення дітей з розладами аутистичного спектру.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність численних досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, більшість із них фокусуються на умовах звичного середовища, де дитина має доступ до стабільної системи підтримки, рідної мови та сталого соціального оточення. Натомість залишається недостатньо вивченою ситуація, в якій такі діти опиняються в умовах вимушеної еміграції – із супутньою зміною мовного середовища, втратами звичних комунікативних патернів, емоційного комфорту та спеціалізованої допомоги. У науковому полі бракує систематизованих даних щодо впливу еміграції на мовленнєвий розвиток дітей з РАС молодшого шкільного віку, особливо з урахуванням особистісних, когнітивних та середовищних факторів. Саме ці аспекти становлять актуальну та малодосліджену ділянку загальної проблеми, що потребує подальшого аналізу і практичного осмислення.

Мета статті – виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку

з розладами спектру аутизму в умовах еміграції та визначення ефективних методів підтримки їхнього мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження важливим стало виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру в умовах вимушеної еміграції. Подальший виклад ґрунтується на аналізі наукових підходів, емпіричних спостережень і результатів досліджень, які дозволяють окреслити актуальні проблеми мовленнєвої адаптації зазначеної категорії дітей.

Як зазначають у своєму дослідженні О. Дячкова та Л. Мохнар [1], вимушена еміграція є несподіваною та стресовою подією для дитини, яка часто відбувається без можливості попереднього обговорення чи підготовки. У більшості випадків батьки або опікуни змушені приймати рішення раптово, не маючи змоги пояснити дитині ситуацію або врахувати її емоційний стан. У результаті дитина змушена адаптуватися до нових обставин негайно й беззастережно, наслідуючи дорослих. Саме тому вимушена еміграція може розглядатися як потенційно травматичний досвід, що за відсутності належної психологічної підтримки здатен спричинити розвиток посттравматичного стресового розладу. На думку О. Кононенко та А. Григоращенко [2], адаптація дитини до нового мовного середовища значною мірою залежить від її індивідуальних здібностей. Діти з вищим рівнем інтелекту, як правило, легше опановують нову мову та швидше звикають до змін. Потрапляючи в незнайомий мовний простір, дитина зазнає значного стресу. Реакція на так званий «мовний шок» у кожного різна – дехто надовго замовкає, перебуваючи в мовній тиші, проте водночас внутрішньо накопичує нову лексику. Це період мовчання, який може тривати у дитячому садку чи школі досить довго. Інші, навпаки, переживаючи ізоляцію, можуть реагувати агресивно – прагнучи будь-яким словом або дією привернути до себе увагу. У таких дітей нерідко виникають спалахи агресії, вони можуть провокувати конфлікти або вступати в бійки без очевидних причин.

У своїх дослідженнях О. Шевчук-Клюжева також порушує актуальну проблему впливу вимушеної еміграції на мовленнєвий розвиток українських дітей, акцентуючи увагу на складнощях у збереженні та розвитку рідної мови в умовах нової соціокультурної реальності. Автор зазначає, що більшість українських дітей-мігрантів відвідують місцеві заклади освіти, де відсутня належна підтримка української мови. Це створює загрозу втрати комунікативної компетентності українською мовою, що може стати серйозною перешкодою для подальшої реінтеграції дітей до української освітньої системи після завершення війни. Автор підкреслює, що в умовах багатомовності українських

родин важливо не лише розвивати нову мову оточення, але й підтримувати рідну мову як засіб збереження національної культури, емоційної стабільності та зв'язку з батьківщиною [3].

У випадку, коли йдеться про дитину з розладами аутистичного спектру, ситуація суттєво ускладнюється через те, що саме проблема адаптації є однією з основних при РАС. Як свідчать дослідження багатьох науковців, діти з розладами аутистичного спектру демонструють підвищену чутливість до змін у середовищі, тому вимушене переміщення до іншої країни супроводжується інтенсивними психоемоційними навантаженнями. Це, в свою чергу, може дестабілізувати вже сформовані мовленнєві навички або ж, навпаки, сприяти їх активізації в умовах ефективної спеціалізованої підтримки.

На думку Н. Базими, Є. Линдіної [4] необхідно акцентувати увагу на складності класифікацій, багатофакторності етіології, а також на необхідності комплексного психолого-педагогічного підходу до дітей із розладами спектра аутизму. У контексті нашої теми особливо важливим є акцент на тому, що діти з РАС становлять гетерогенну групу з різним рівнем інтелектуального, мовного та соціального розвитку, а отже потребують індивідуалізованих стратегій навчання та корекції. Автори підкреслюють, що особливості розвитку комунікативної сфери є визначальними у визначенні можливостей соціальної адаптації дітей з аутизмом. Зазначимо, що діти з РАС часто мають серйозні порушення мовлення або відсутність вербальної комунікації, що обмежує їх здатність до соціальної взаємодії, ускладнює навчання, а в умовах еміграції – ще й посилюється потребою в адаптації до нового мовного середовища. В умовах еміграції, коли змінюється не лише соціокультурне оточення, а й мова спілкування, ці діти потрапляють у ситуацію подвійного навантаження – психоемоційного (через зміну життєвого середовища) та когнітивного (через мовний бар'єр і труднощі розуміння нової системи сигналів). У світлі цього актуальною є теза авторів про необхідність створення системи ранньої діагностики, передбачення соціального та мовленнєвого потенціалу дитини, а також індивідуалізації корекційної роботи, включно з урахуванням культурного й мовного контексту. У цілому, дослідження Н. Базими та колег підкреслює, що ефективна підтримка дітей з аутизмом у нових соціальних умовах – в даному випадку, еміграції – можлива лише за умов глибокого розуміння індивідуальних особливостей розвитку, системного психолого-педагогічного супроводу та чутливості до мовних бар'єрів, що збігається з актуальними викликами сьогодення [4].

Розглянемо власне особливості мовленнєвого розвитку дитини з РАС. Численні дослідження доводять, що мовленнєвий розвиток дітей із

розладами спектра аутизму є складним і варіативним процесом, що значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини. Він часто супроводжується як затримками у формуванні мовлення, так і якісними порушеннями мовленнєвої продукції. У більшості випадків спостерігаються труднощі як у розвитку експресивного, так і імпресивного мовлення, а також у використанні мови як засобу комунікації [6; 7].

Однією з характерних рис є відсутність або істотне зниження мотивації до мовленнєвої взаємодії. Діти з РАС часто не прагнуть до встановлення контакту з оточенням, навіть якщо володіють певним словниковим запасом. Їхнє мовлення може бути ригідним, шаблонним, неінтонованим і позбавленим емоційного забарвлення. Спостерігається схильність до стереотипних висловлювань, ехололій, використання мовлення в нефункціональний спосіб – наприклад, для самостимуляції або ритуального повторення знайомих фраз.

Окрему складність у процесі соціальної адаптації дітей з РАС становить їхня нездатність гнучко адаптувати мовлення до конкретного комунікативного контексту. Навіть у випадках, коли дитина володіє достатнім лексичним запасом і будує граматично правильні речення, її мовлення часто позбавлене ситуаційної доречності – не враховуються соціальні ролі співрозмовників, інтонаційні та емоційні сигнали, не зчитуються наміри, запити або реакції іншої сторони. Така формальна, позаконтекстна комунікація перешкоджає встановленню емоційно забарвленого контакту, що особливо важливо у новому соціальному середовищі, наприклад, у разі еміграції. Крім того, мовлення дітей з аутизмом часто супроводжується низкою порушень – граматичних, лексичних, фонетичних, – що додатково ускладнює сприймання їхнього мовлення оточенням. Усе це значно знижує ефективність мовлення як інструменту соціальної взаємодії та інтеграції в нові умови життя й навчання.

В умовах мовного бар'єру, пов'язаного з перебуванням у новій країні, ці труднощі можуть посилювати комунікативну ізоляцію дитини та підвищуючи ризик соціального відторгнення. На думку І. Мартиненко [5] та інших науковців, саме тому при створенні програм підтримки дітей з РАС особлива увага має приділятися не лише розвитку мовних навичок, а й формуванню їх соціальної гнучкості, прагматичної компетенції та вмінню орієнтуватися в невербальних сигналах і умовах спілкування.

Комунікативна сфера в дітей з РАС також зазнає суттєвих порушень. Незважаючи на наявність мовних ресурсів, багато хто не ініціює контакт, не підтримує діалог і не розуміє звернену мову. У невербальній поведінці спостерігається знижена або відсутня жестикуляція, обмежене

використання міміки, відсутність вказівних дій. Це істотно ускладнює побудову діалогу як з ровесниками, так і з дорослими, а також сприяє соціальній ізоляції дитини.

Водночас мовленнєвий розвиток дітей із РАС є надзвичайно індивідуальним. У деяких випадках мовлення взагалі не формується, в інших – навпаки, спостерігається граматично складне, однак нефункціональне мовлення, яке не відповідає нормам соціальної комунікації. Виділяються різні типи мовленнєвого профілю – від повної відсутності мовлення до ехолоалічної або формально граматичної, але соціально неефективної мови. Така різноплановість зумовлена низкою чинників, серед яких особливе значення мають рівень когнітивного розвитку, сенсорні особливості, психоемоційний стан, наявність систематичної логопедичної та психолого-педагогічної підтримки [5 та ін.].

У цілому, мовленнєві особливості дітей з розладами спектра аутизму потребують глибокого та багатопланового аналізу в кожному окремому випадку. Універсальні моделі або шаблонні підходи до діагностики й корекції мовлення часто виявляються недостатніми, оскільки мовленнєвий розвиток дітей з РАС є вкрай нерівномірним і залежить від цілого комплексу чинників – когнітивного рівня, ступеня вираженості аутистичної симптоматики, сенсорної чутливості, мотивації до комунікації, а також умов навчання, виховання й мовного середовища. Особливої уваги потребує врахування контексту, в якому дитина розвивається – наявність або відсутність системної підтримки, якості соціальних контактів, тип навчального закладу, мова оточення – усе це може як сприяти формуванню мовленнєвих навичок, так і гальмувати їх. Поєднання індивідуальних психофізіологічних характеристик дитини з конкретними соціокультурними умовами (зокрема, в умовах еміграції) визначає не лише темп, а й напрям її мовленнєвого розвитку.

Розглянемо особливості розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру через міні дослідження на базі польської організації – Фондації «Porta Vitae» в недержавній спеціальній школі для дітей з РАС. Місія та основна мета даної організації – допомога дітям, яким поставлено діагноз аутизм, та їхнім родинам. Організація працює з 2017 року і основними напрямками роботи є навчання та реабілітація дітей. У складі організації функціонує заклад дошкільної освіти, відділ підготовки до школи та початкова школа. У 2025 році у закладах Фондації близько 120 дітей, серед них 70% – це українські переселенці. У всіх учнів діагностовано розлади аутистичного спектру, а також супутні порушення розвитку. В організації працюють педагоги, логопеди, психологи, реабілітологи, поведінкові терапевти, спеціалісти з сенсорної інтеграції, дефектологи, нейропсихологи тощо.

Фундація – це велика спільнота, багато батьків проживають у гуртожитках, де поряд із ними є інші родини з подібними проблемами. Фонд допомагає їм у вирішенні всіх питань – від оформлення документів до побутових справ. Адаптація дітей до мовного середовища в навчальних закладах відбувається за допомогою альтернативної комунікації: всі слова та інструкції супроводжуються візуальними підказками, картками. Працюють і спеціалісти, які говорять українською, але основна мова комунікації – польська. За свідченнями керівництва організації, досить високий відсоток дітей, які після навчання змогли перейти до звичайних навчальних закладів не лише в Польщі, а й у різних країнах світу.

У ході проведеного нами дослідження на базі Фондації «Porta Vitae» в недержавній спеціальній школі для дітей з РАС були зафіксовані характерні труднощі, що виникають у цих дітей у процесі мовної адаптації. Вчителі та спеціалісти наголошують на тому, що багатьом дітям важко засвоювати нову мову через обмежену здатність до соціальної взаємодії та особливості когнітивного розвитку. Крім того, батьки часто відчують дилему між підтримкою рідної мови та необхідністю інтеграції в нове мовне середовище.

Досвід роботи школи свідчить, що ефективними стратегіями підтримки дітей у таких умовах є використання візуальних комунікативних засобів, адаптованих навчальних матеріалів та поетапне занурення у мовне середовище без примусу. Практичні спостереження показують, що найбільших успіхів у мовленнєвому розвитку досягають ті діти, які отримують індивідуальну логопедичну підтримку та залучаються до мовленнєвих ігор у двох мовах. Втім, переважно навчання відбувається саме польською мовою.

Спостереження, здійснені під час проведення дослідження в спеціалізованій школі для дітей з РАС при Фондації, дозволили висунути припущення щодо наступних тенденцій:

- діти, які до еміграції не отримували корекційної допомоги, у новому середовищі змогли продемонструвати позитивну динаміку мовленнєвого розвитку, зокрема – появу перших слів або розширення комунікативного репертуару;

- у дітей, які до того мали сформовані базові навички мовлення, але зіткнулися з різкою зміною життєвих обставин, спостерігалися ознаки регресу – зниження спонтанної мовленнєвої активності, втрата ініціативи в комунікації, повернення до стереотипних форм поведінки.

Згідно з науковими даними, дестабілізація психоемоційного стану, викликана еміграцією, часто провокує тимчасове порушення або уповільнення мовного функціонування, що потребує додаткової інтервенції з боку логопеда, психолога та дефектолога.

За свідченнями професіоналів-практиків, які працюють у даній Школі, одним із ключових соціальних викликів для дитини з РАС в умовах еміграції є втрата звичного мікросоціального середовища – рідного кола спілкування, знайомих педагогів, налагоджених корекційних практик. У новому середовищі дитина обов'язково зіштовхується з мовним бар'єром, що додатково ускладнює процес комунікації з ровесниками й педагогами, а отже – підвищує ризики соціальної ізоляції.

Окрім фахівців, які працюють з дітьми, у міні-дослідженні взяли участь батьки дітей, які стали учнями означеної Школи після переїзду до Польщі. Серед учасників опитування було 24 матері дітей з РАС молодшого шкільного віку. Зазначимо, що більшість учасників дослідження емігрували в Польщу з початком повномасштабного вторгнення, тобто у 2022 році. Дослідження проводилося в січні 2025 року. Метою опитування було з'ясування певних особливостей в розвитку мовлення дітей з РАС в умовах нового мовного середовища. Вік дітей на момент опитування – 9 років – 41,6%, 10 років – 19%, 11 років – 18,7%, 12 років – 18,7%. Всі ці діти мають діагностовані розлади аутистичного спектру і є учнями початкової Школи Фундації.

Щодо ступеня порушення інтелектуального розвитку – більшість батьків (66,7%) зазначили помірний ступінь; 16,7% – мають тяжкий ступінь; 8,3% – легкий та 8,3% – не мають порушень інтелектуального розвитку.

Половина дітей не мають вербального мовлення; відповідно по 8,3% дітей говорять окремі слова та «буквально пару слів» (з відповідей батьків); 33,3% – мають вербальне мовлення. На запитання, «Чи має дитина комунікативні наміри?» відповіді батьків розподілилися таким чином: 41,7% – так, але переважно з дорослими; 50% – так, але переважно в родині; 16,7% мають комунікативні наміри в цілому. Відповідь «не має комунікативних намірів» – не обрав ніхто з батьків. Загальна кількість перевищує 100% через те, що батьки мали можливість обирати більше одного варіанту відповіді.

Наступне запитання – «Якими засобами спілкування користується Ваша дитина зараз?» також передбачало вибір кількох варіантів відповідей. Серед запропонованих варіантів були «жести», «картки PECS», «слова чи фрази», «таблиці комунікації», «планшет». Саме ці засоби активно використовуються в Школі. Отже, відповіді розподілилися таким чином: 50% користуються жестами; картки PECS використовують 33,3% дітей; 41,7% використовують слова або фрази; таблиці комунікації – 24,9%; планшетом користуються двоє дітей (8,3%).

Запитання щодо користування мовою – польською чи українською, – 66,7% батьків відповіли, що дитина реагує/користується майже однаково;

24,9% – користується українською мовою; двоє дітей (8,3%) краще реагують вже на польську мову. Зазначимо, що саме ці діти переїхали в Польщу до початку війни.

Важливе запитання стосувалося безпосередньо закладу освіти та нових умов навчання дітей. Отже, на запитання «Як, на Вашу думку, змінився рівень комунікації Вашої дитини після початку навчання польською мовою?», відповіді розподілилися таким чином: 58,3% батьків побачили суттєві позитивні зміни; 33,3% зазначили, що особливих змін не відбулося; 8,3% – відмітили певне погіршення. В цілому, дуже важливо, що більше половини дітей мають певний прогрес.

Відповіді на запитання щодо розуміння дитиною польської мови розподілилися таким чином: 33,3% дітей добре розуміють звернене мовлення польською; 50% дітей – основні фрази; 16,7% розуміють деякі слова. А ось на запитання «Чи намагалася Ваша дитина використовувати польську мову для спілкування?», відповідь «ні» обрали 41,7% респондентів; 33,3% дітей намагаються використовувати; інші – 24,9% використовують іноді окремі прості слова.

Складним виявилось запитання про те, скільки часу знадобилося дитині для засвоєння базової комунікації польською мовою? Відповіді коливалися від одного року (16,7%) до 2–3 років або «складно відповісти» – всі інші.

Останні два запитання опитувальника містили відкриті запитання щодо труднощів, з якими стикаються діти та їхні батьки під час інтеграції до нового мовного та культурного середовища, а також запитання щодо того, що саме може допомогти у розвитку комунікативних, мовленнєвих та когнітивних навичок дітей.

Аналіз цих відповідей батьків свідчить, що діти з РАС у новому середовищі:

- мають серйозний мовний бар'єр, особливо, якщо сім'я не володіє польською;
- виявляють «нові» проблеми з поведінкою через «нерозуміння»;
- мають обмежене коло спілкування переважно з дорослими або членами родини;
- не завжди розуміють нове мовне оточення, навіть на третьому році перебування в країні;
- демонструють зниження мотивації до комунікативної взаємодії з новими людьми.

У деяких випадках, однак, фахівці та батьки відзначали зростання комунікативної ініціативи, що обумовлено появою в житті дитини нових стимулів, методів альтернативної комунікації (PECS, візуальні підказки) та логопедичної підтримки.

Отже, одним із ключових факторів, що впливає на мовленнєвий розвиток дітей із РАС в умовах еміграції, є зміна мовного середовища. Потрапляючи до країни з іншою мовою спілкування, дитина виявляється в ситуації мовної конкуренції

або навіть необхідності засвоєння двох мов одночасно, що близьке до феномену білінгвізму. Для дітей із типовим розвитком така ситуація часто є стимулюючою, проте у дітей з РАС вона може викликати дезорієнтацію, посилення комунікативних труднощів або регрес уже набутих навичок.

Спостереження, здійснені в межах дослідження свідчать, що у багатьох дітей початкове знайомство з новою мовою (зокрема польською) відбувається пасивно – через слухання та поступове розпізнавання знайомих слів і фраз. Згодом деякі діти починають реагувати на прості інструкції, відтворювати мовні звороти, виявляти зацікавленість до повторення почутого. У тих випадках, коли рідна мова активно підтримується вдома, дитина зазвичай зберігає її на побутовому рівні, хоча може уникати її використання поза родинним контекстом. Водночас у дітей, які повністю занурені в нове мовне середовище й не отримують підтримки рідної мови, нерідко спостерігається часткова або повна її втрата.

Цей мовний дисбаланс може створювати додаткові труднощі у формуванні комунікативних стратегій. У деяких дітей виникає своєрідна мовна фрагментація – змішування мов, вибіркове вживання окремих фраз без розуміння структури мови загалом. Якщо ж мовне середовище структуровано – наприклад, один з батьків послідовно спілкується з дитиною рідною мовою, а інший – мовою країни перебування, – діти демонструють більшу стабільність у мовленнєвій поведінці.

Наявність спеціалізованої підтримки – зокрема логопедичних занять, візуальних підказок, використання методів альтернативної комунікації, значно полегшує процес переходу до нового мовного коду. За умови поступового занурення в інше мовне середовище, без примусу, з урахуванням індивідуальних потреб дитини, цілком можливе не лише збереження, а й розвиток мовленнєвих навичок у двох мовах.

Висновки. Таким чином, у результаті дослідження було виявлено особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з розладами спектра аутизму в умовах еміграції. Зокрема, встановлено, що такі діти демонструють значну варіативність мовленнєвих проявів – від повної відсутності мовлення до граматично складного, хоча не завжди функціонального використання мови. Характерними труднощами є обмежена мотивація до комунікації, невміння адаптувати мовлення до соціального контексту, порушення розуміння зверненої мови та дефіцит невербальних засобів взаємодії. Водночас у деяких дітей, особливо за умови своєчасного втручання, спостерігається

позитивна динаміка – поява перших слів, розширення комунікативного репертуару, зростання ініціативності у спілкуванні як рідною, так і новою мовою. Таким чином, навіть у складних умовах еміграції мовленнєвий розвиток дітей з РАС може мати поступальний характер.

Визначено, що ефективна підтримка мовленнєвого розвитку таких дітей вимагає індивідуалізованих, міждисциплінарних підходів, що об'єднують логопедичну, психологічну та педагогічну допомогу. До дієвих засобів належать використання альтернативної і додаткової комунікації (зокрема PECS, візуальних підказок), поступове й підтримувальне занурення у нове мовне середовище, а також активне збереження рідної мови в родинному спілкуванні. Практичний досвід підтверджує, що в умовах системної підтримки, доброзичливої атмосфери та міжмовного балансу діти з РАС здатні демонструвати помітний прогрес у розвитку комунікативних навичок, що сприяє не лише покращенню їхньої мовленнєвої компетентності, а й соціальній адаптації в новому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дячкова О. М., Мохнар Л.І. Психологічна допомога дітям в умовах вимушеної еміграції. *Психологія особистості*. 2023. Вип. 49. С. 100-104. URL : <https://surli.li/jeznmw>
2. Кононенко О. І., Григоращенко А. В. Психологічні особливості адаптації дітей в умовах війни та еміграції. *Психологія та соціальна робота*. 2022. Вип. 1-2 (55-56). С. 71-79. URL : <https://surli.cc/lvkqdh>
3. Shevchuk-Kliuzheva O. V. Home language and forced migration: communication practices of Ukrainian preschoolers. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка*. 2023. № 19. С. 107-112. URL : <https://surli.li/fqhgfg>
4. Bazyma N., Lyndina Y., Rasskazova O., Kavylina G., Litovchenko O., Hrynyk I. Research of the Problem of Autism and Autistic Disorders: Theoretical Aspect. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. № 14 (2). P. 301-317. URL : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/582>
5. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... док. психол. наук. 19.00.08 – Спеціальна психологія. Київ, 2017. 502 с. URL : <https://surli.cc/yoymbb>
6. Ходанович Е. М. Особливості роботи з батьками дітей з розладами аутистичного спектра для покращення їх адаптації до освітнього середовища закладів дошкільної освіти. *Перспективи та інновації*. 2025. № 2 (48). С. 1751-1763.
7. Островська К. О., Островський І. П., Дробіт Л. Р. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму. *Психологічний часопис*. 2020. №4. С. 185-194.

МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ПОРІВНЯЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

THE INTERNATIONAL CONTEXT OF TRAINING SPEECH THERAPISTS FOR INCLUSIVE INTERACTION: A COMPARATIVE-ANALYTICAL REVIEW

У статті здійснено порівняльний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду професійної підготовки логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників в інклюзивному освітньому середовищі.

Розкрито етапи історичного становлення системи спеціальної освіти в Україні, починаючи з XIX століття, із поступовим формуванням професійного поля для логопедів як окремої категорії фахівців. Здійснено аналіз розвитку професійної підготовки логопедів у закладах вищої освіти, що поєднує педагогічні, медичні та соціальні дисципліни, формуючи міждисциплінарну базу знань та практичних умінь.

Простежено еволюцію освітніх програм від загально-педагогічної орієнтації до спеціалізованих логопедичних освітніх траєкторій з акцентом на корекційно-розвиткову роботу в інклюзивному середовищі.

Здійснено глибокий огляд освітніх моделей підготовки логопедів у країнах Європи та США, визначено особливості академічного структурування (бакалаврат, магістратура, PhD), зміст клінічної практики та специфіку професійної сертифікації. Представлено вимоги та функціональні аспекти міжнародних акредитаційних організацій – ESLA, ASHA, IALP – щодо стандартів освіти, кваліфікацій, практико-орієнтованої підготовки та безперервного професійного розвитку фахівців.

Визначено ключові тенденції міжнародної професійної підготовки логопедів: гармонізація стандартів, мобільність здобувачів освіти.

Висвітлено поступову інтеграцію вітчизняного досвіду до глобального професійного простору в системі підготовки логопедів через модернізацію освітніх програм, наукову співпрацю та впровадження міжнародних підходів.

Наголошено на важливості поєднання теоретичної підготовки з практико-орієнтованим досвідом, розвитку риторичної та комунікативної компетентності як базових складників професійної готовності логопеда до інклюзивної взаємодії.

Ключові слова: логопедична освіта, інклюзія, комунікативно-мовленнєва компетентність, міжнародні стандарти, клінічна практика, професійна мобільність.

The article provides a comparative analysis of the domestic and foreign experience of professional training of speech therapists for the formation of communicative and speech competence of preschoolers in an inclusive educational environment.

The stages of the historical formation of the special education system in Ukraine, starting from the 19-th century, with the gradual formation of a professional field for speech therapists as a separate category of specialists, are revealed. An analysis of the development of professional training of speech therapists in institutions of higher education was carried out, which combines pedagogical, medical and social disciplines, forming an interdisciplinary base of knowledge and practical skills.

The evolution of educational programs from general pedagogical orientation to specialized speech therapy educational trajectories with an emphasis on corrective and developmental work in an inclusive environment is traced.

An in-depth review of educational models of speech therapy training in Europe and the USA was carried out, the peculiarities of academic structuring (bachelor's degree, master's degree, PhD), the content of clinical practice and the specifics of professional certification were determined. The requirements and functional aspects of international accreditation organizations – ESLA, ASHA, IALP – regarding standards of education, qualifications, practice-oriented training and continuous professional development of specialists are presented.

The key trends of international professional training of speech therapists have been determined: harmonization of standards, mobility of education seekers.

The gradual integration of domestic experience into the global professional space in the system of training speech therapists through the modernization of educational programs, scientific cooperation and the implementation of international approaches is highlighted.

The importance of combining theoretical training with practice-oriented experience, development of rhetorical and communicative competence as basic components of a speech therapist's professional readiness for inclusive interaction is emphasized.

Key words: speech therapy education, inclusion, communication and speech competence, international standards, clinical practice, professional mobility.

УДК 378.093.5:373.2-056.264(477:100)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.15>

Соха Н.В.,

ст. викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний освітній простір орієнтований на принципи гуманізму, рівності та доступності, де ключовим викликом стає забезпечення якісної корекційної логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти потребує високопрофесійної підготовки фахівців,

здатних реалізовувати індивідуалізовані педагогічні стратегії.

Зростання соціального запиту на послуги логопедів, інтеграція України в європейський освітній простір, оновлення законодавчих і професійних норм зумовлюють необхідність перегляду існуючих моделей професійної освіти майбутніх логопедів.

Попри накопичений досвід, система підготовки фахівців у галузі логопедії стикається з низкою

суперечностей: між потребою в інклюзивному підході та традиційними програмами навчання; між очікуваннями стейкхолдерів і реальними професійними компетенціями випускників; між національними особливостями й глобальними тенденціями освітнього розвитку. Зазначені суперечності актуалізують проблему пошуку та впровадження оптимальних освітніх моделей, що дозволять ефективно формувати комунікативно-мовленнєву готовність логопедів до роботи в інклюзивному середовищі, на засадах інтернаціоналізації, міждисциплінарності та практико-орієнтованої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток спеціальної освіти та логопедії зокрема, пройшов довгий складний шлях, привернувши увагу до проблем психофізичного розвитку та порушень мовлення закордонних та вітчизняних науковців, формуючи наукові погляди на певні порушення розвитку та засоби їхньої психолого-педагогічної корекції.

Накопичений історичний досвід надав можливість формування як світових, так й вітчизняних ціннісних орієнтирів, законодавства у сфері освіти, а також національної системи спеціальної освіти. Протягом століть формувалися передумови для організації спеціального навчання осіб з відхиленнями у розвитку, але лише на межі XIX та XX століть з'явився перший досвід створення спеціальних освітніх установ.

Розвиток клінічної практики допомоги психічно хворим та розумово відсталим дітям наприкінці XIX – на початку XX століття, а також досягнення у патопсихології, вивчення етіології та патогенезу розумової відсталості, дослідження головного мозку видатних психіатрів Італії, Франції, Англії, Німеччини та США (таким як W. Griesinger, J. Esquirol, J. Conolly, R. Krafft-Ebing, V. Magnan, B. Morel, P. Pinel, B. Rush тощо) дозволили глибше зрозуміти причини психофізичних порушень та процеси лікування й корекції порушень. Наукові розвідки патогенезу психофізичних порушень стали основою для розвитку системи підготовки фахівців зі спеціальної педагогіки та логопедії. [4, с. 334].

Проблеми історичного становлення спеціальної педагогіки та логопедії в Україні були висвітлені у наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одинченко, І. Колесник, М. Супрун, С. Федоренко, О. Форостян, О. Шевченко, М. Ярмаченко В. Синьова, О. Потапенко, М. Шеремет, Л. Черніченко та інших, які дозволили розвинути вітчизняну спеціальну педагогіку та логопедію зокрема.

У контексті зарубіжного досвіду вагомим є внесок міжнародних асоціацій – ASHA (США), ESLA (Європа), IALP (глобальний рівень) – у розробку стандартів професійної підготовки логопедів. У публікаціях згаданих асоціацій висвітлюються

вимоги до академічного змісту, структури клінічної практики, форм сертифікації, а також механізми міжнародної мобільності фахівців. Окремі дослідження (Н. Peters, Н. Schutte, D. Georgieva) демонструють значну увагу до міждисциплінарного підходу, інтеграції медичних, психологічних та освітніх компонентів у логопедичну освіту, що стає орієнтиром для модернізації національних моделей.

Значною є також роль публікацій, присвячених порівняльному аналізу освітніх моделей підготовки логопедів (США, Німеччина, Франція, Скандинавські країни, Болгарія, Польща). У них висвітлюється вплив Болонського процесу, структура бакалаврських і магістерських програм, зміст клінічних стажувань, акредитаційні процедури та варіативність спеціалізацій (нейро-, сурдо-, тифлопедагогіка).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на наявність значного наукового напрацювання щодо розвитку спеціальної освіти, формування професійної компетентності логопедів, впровадження інклюзії у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, низка аспектів залишається недостатньо опрацьованою. Зокрема, комплексне поєднання теоретичної та клінічної підготовки в контексті інклюзивної практики потребує оновлення освітніх програм, з урахуванням рекомендацій міжнародних акредитаційних організацій (ESLA, ASHA, IALP).

Вітчизняна система професійної освіти лише починає рух до гармонізації зі світовими стандартами, потребує подальшої деталізації змісту та структури комунікативно-мовленнєвої готовності майбутніх фахівців, зокрема в частині розвитку етичних, соціальних та діалогічних умінь у складному інклюзивному середовищі. Актуальною залишається також проблема адаптації зарубіжного досвіду до національних освітніх реалій, з урахуванням культурного контексту та потреб суспільства.

Мета статті: здійснити порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду професійної підготовки логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища та виявити актуальні тенденції акредитаційних стандартів закордонних освітніх моделей, обґрунтувати можливість інтеграції кращих зарубіжних практик у систему вищої освіти України задля модернізації логопедичної підготовки на принципах міждисциплінарності, мобільності, технологічної інноваційності.

Виклад основного матеріалу. Ретроспектива професійної підготовки логопедів у системі спеціальної освіти в Україні вказує, що її розвиток відбувався у декілька етапів. Наукові дані засвідчують, що наприкінці XIX – на початку XX століття,

відбувалося формування професійного досвіду у спеціальних педагогів завдяки оволодінню спеціальними методами та прийомами корекційно-педагогічної діяльності, на основі існуючої загально-педагогічної підготовки, хоча медичні знання займали значну частину в переліку предметної підготовки. Якщо говорити про зміст самої підготовки, то вона була спрямована на підготовку фахівців для не численних спеціалізованих шкіл для дітей з розумовою відсталістю, порушеннями слуху та зору. Слід зазначити, що навіть на початку формування логопедичної підготовки студентів, велика увага приділялася широкому спектру професійних компетентностей майбутніх фахівців, але процес професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів/логопедів був обмежений лише сферою шкільного навчання – на тривалий час це визначило виключно педагогічну спрямованість спеціальної, зокрема логопедичної освіти.

Наступний етап розвитку спеціальної освіти був відмічений тенденцією до створення спеціалізованих та медико-педагогічних закладів, де здійснювалася корекційно-педагогічна та психоневрологічна робота. Процес розширення мережі таких закладів викликав нестачу підготовлених кадрів, готових здійснювати фахову допомогу.

З 50-х років XX століття розпочинається етап включення системи спеціальної освіти в систему педагогіки вищої школи. Під час навчання, окрім дисциплін, спрямованих на підготовку до навчання та виховання дітей з відхиленнями у розвитку, вже ставилася мета практичної підготовки спеціальних педагогів та логопедів до вивчення й обстеження вихованців. Діагностичний напрямок посилив значення психологічних та медичних аспектів у підготовці майбутніх фахівців, хоча логопедія ще викладалася як додаткова дисципліна для спеціальних педагогів (дефектологів), а саме сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів й дефектологічні факультети не ставили за мету підготовку фахівців-логопедів. Слід зазначити, що у даний період курс логопедії був доволі спрощеним, основними орієнтирами були грубі, чітко виражені мовленнєві порушення. Таким чином, до кінця 80-х років, відбувалося наукове вивчення змісту та організації професійної підготовки спеціальних педагогів (дефектологів; логопедів). Цей період характеризують накопиченням фактичних матеріалів та емпіричних даних. Результатом стало виділення низки актуальних питань для подальшого розвитку системи професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти зокрема логопедії у ЗВО – обґрунтування теоретичних та практичних аспектів підготовки майбутніх фахівців в даній сфері; вивчення та аналіз професійно значущих якостей і особистісних характеристик спеціального педагога, логопеда; розробка професіограми та кваліфікаційної характеристики фахівця;

визначення оптимальних умов і можливостей професійного виховання майбутніх спеціальних педагогів, логопедів; розробка змісту, методів і засобів професійної освіти; визначення методів і критеріїв оцінки якості професійної підготовки майбутніх фахівців; технічне та інформаційне забезпечення їхньої професійної підготовки; вивчення й аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців в даній галузі; а також організація наукових досліджень за вищевказаними проблемами. Слід зазначити, що з кінця 90-х років, в Україні розпочалися процеси реформування освіти в цілому та спеціальної зокрема, які ґрунтувалися на світових наукових досягненнях, які надали можливість відмежувати логопедичну освіту від спеціальної [4, с. 336, 338].

Аналізуючи закордонний досвід розвитку логопедії як науки, слід зазначити, що на початку XX сторіччя, в 1924 році Еміль Фрошельс (Emil Froeschels) провів перший Міжнародний конгрес з логопедії та фоніатрії, який пройшов у Відні (Австрія). На цьому конгресі було прийнято рішення про створення Міжнародної асоціації логопедії та фоніатрії (IALP), для сприяння співпраці всіх фахівців, які цікавляться логопедією та фоніатрією в усьому світі. Основною метою даної асоціації стало сприяння науці, освіті та клінічній практиці через міжнародне співробітництво та співпрацю; створення та обмін знаннями, навичками та інформацією; забезпечення платформи для міжнародного нетворкінгу та адвокації [12].

Серед видатних членів асоціації кінця XX сторіччя визначається декілька науковців, які зробили значний науковий внесок в розвиток логопедії. Так, професор, доктор М. Nasser Kotbu, який мав докторський ступінь з отоларингології та був фахівцем в галузях нейрофізіології й фоніатрії. Впродовж своєї академічної кар'єри він опублікував дев'ять підручників та 120 статей, які стосувалися вокалізації, дизартрії, дисфазії, дитячій мові та історії IALP [13].

Ще одним яскравим представником даної асоціації є доктор Harm K. Schutte. Ступінь доктора медицини та доктора філософії, дозволили йому внести свій науковий вклад у розвиток проблеми фізіології голосу та акустики. Доктор Harm K. Schutte поєднав власний медичний та дослідницький досвід для створення унікальної сукупності досліджень нормальних аспектів людського голосу, діагностики розладів голосу за допомогою об'єктивних методів та розробки нових та перспективних інструментів, щоб зробити роботу фоніатра більш ефективною, точною і, зрештою, кращою медичною допомогою для пацієнтів із розладами голосу. Наукові публікації доктора Harm K. Schutte в престижних, рецензованих виданнях налічують понад 60 оригінальних статей тощо [13].

Значний науковий вклад також зробив нідерландський дослідник, доктор Herman Peters. Його основним науковим напрямком була клінічна та експериментальна психологія, пов'язана з дитячим розвитком та руховою поведінкою при заїканні. Дослідження, які він представив у своїй докторській дисертації стали певним проривом в корекції плавності мовлення при заїканні. В продовж своєї наукової діяльності доктор Н. Peters опублікував понад сто статей, які й доці цитуються іншими науковцями. Його комунікативна здатність розширила кордони співпраці з науковцями США та Канади: в Університеті Темпл (Філадельфія, Пенсільванія, США), Haskins Laboratories (Нью-Хейвен, Коннектикут, США), Університеті Іллінойсу (Шампейн, штат Іллінойс, США), Університеті Вісконсин-Медісон (Медісон, штат Вісконсин, США) та Університеті Торонто (Торонто, Торонто, Канада) [17].

Розвиток науки та накопичений досвід закордонних фахівців, привели до об'єднання різних європейських країн та створення інших організацій, таких наприклад, як CPLOL. Дана організація була офіційно була заснована у березні 1988 року. Абревіатура CPLOL відноситься до французької назви: Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopedes de l'Union Européenne. Мета заснування даної організації полягала у гармонізації освітніх та професійних стандартів логопедів в країнах-членах Європейського Союзу та захисті їх інтересів й сприянні розвитку професії логопеда. Ключовими завданнями діяльності даної організації стали: розроблення спільних освітніх програм та стандартів, для забезпечення високого рівня підготовки логопедів у всіх країнах Європейського союзу; організація підтримки наукових досліджень в галузі мовлення та комунікації за для поширення новітніх знань й передових практик. Водночас, співпраця багатьох країн та міжнародних організацій, надали можливість поліпшити життя людей з мовленнєвими та комунікативними розладами та підвищити професійний статус логопедів. У лютому 2021 року, CPLOL була реорганізована та стала мати абревіатуру ESLA (European Speech and Language Therapy Association) Європейська асоціація логопедичної та мовної терапії, оскільки об'єднала 30 членських асоціацій у 27 країнах, які представляють понад 50 000 європейських фахівців з логопедичної терапії. Щороку 6 березня ESLA відзначає річницю першого засновницького статуту CPLOL. Насьогодні цей день відомий як Європейський день логопедії [8].

Виходячи з вище зазначеного, приходимо до розуміння, що в Європі, як і в усьому світі приділяється велика увага проблемі надання допомоги усім, хто має порушення мовлення й комунікації, та підготовки фахівців з логопедії.

Поряд з розвитком логопедії, в продовж багатьох десятиків років відбувалося становлення

і розвитку інклюзивної педагогіки/педагогіки інклюзивної освіти. Закордонний досвід поєднання інклюзії та логопедичної допомоги, надав можливість переосмислення вимог до професійної підготовки логопедів, про це говорять розроблені стандарти ASHA, ESLA та IALP.

ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) – це національна асоціація, що представляє аудіологів та логопедів у Сполучених Штатах. У своєму складі асоціація має Council on Academic Accreditation (CAA) – Раду з академічної акредитації. Дана асоціація встановлює стандарти акредитації для бакалаврських та магістерських програм в сфері аудіології та логопедії в США.

Стандарти регулярно переглядаються, щоб відображати сучасні наукові досягнення та зміни у професійній практиці. Надзвичайно високі вимоги та високий рівень акредитації, надають гарантії того, що випускники американських університетів здатні забезпечувати якість своєї роботи. Під час акредитації навчальні заклади (коледжі, університети, будь якої форми власності), проходять сувору перевірку для отримання акредитації за стандартами ASHA. Усі програми, які акредитуються, повинні продемонструвати відповідність усім стандартам акредитації, зокрема забезпечення сучасної освітньої програми, практики, та підтримки студентів [6].

ESLA (European Speech and Language Therapy Association), як було зазначено вище, дана асоціація з'явилася з метою забезпечення високих стандартів професійної підготовки для логопедів у Європі та гармонізації їхніх освітніх програм на міжнародному рівні, відповідно, ESLA розробляє та впроваджує стандарти навчання та практики для логопедів у всій Європі. Акредитаційні стандарти ESLA включають вимоги до освітнього змісту, клінічної практики та професійних компетенцій, які відображаються в Освітніх Рамках та Силабусах. Освітні Рамки – це стандарти або програми підготовки, в яких надано структуроване керівництво щодо змісту та методів викладання, оцінювання, саме вони задають основні освітні напрями та критерії забезпечення послідовності й високого рівня освіти серед різних навчальних закладів та програм. Якщо говорити про забезпечення якості освіти логопеда у Європейських країнах, то окрім теоретичних знань, великий акцент приділяється практичній підготовці та клінічним стажуванням. Студенти проходять практику під наглядом кваліфікованих фахівців, що забезпечує набуття ними необхідних практичних навичок. ESLA забезпечує високий рівень підготовки логопедів за допомогою акредитації програм навчання у різних країнах Європи. Усі освітні програми проходять акредитацію. Під час проведення експертної оцінки відбувається ретельний процес оцінки програм щодо відповідності встановлених стандартів ESLA,

в стандарті також наголошується на необхідності постійного професійного розвитку та підвищенні кваліфікації фахівців-логопедів протягом всього їхнього кар'єрного шляху [8; 9; 14].

В свою чергу IALP (International Association of Communication Sciences and Disorders) розробляє глобальні стандарти для професійної підготовки фахівців у галузі комунікології та патології мовлення. Стандарти IALP включають академічний контент, професійні вимоги та компетенції, які повинні відповідати найвищим міжнародним стандартам. Дана асоціація також звертає велику увагу на кращі практики для підготовки фахівців у галузі логопедії та вимагають від освітніх програм періодичної самооцінки та удосконалення [11].

Слід зазначити, що під час акредитації підготовки логопедів за стандартами IALP цей процес охоплює як нові програми навчання, так і перегляд вже діючих програм та методичного забезпечення щодо відповідності сучасним професійним вимогам, також акцент робиться на забезпеченні міжнародної мобільності фахівців для підтримки високої якості професійної підготовки.

Виходячи з аналізу діяльності вище зазначених асоціацій, бачимо, що ці три організації відіграють ключову роль у встановленні та підтримці високих стандартів професійної підготовки фахівців-логопедів як в європейських країнах, так і в усьому світі.

Сучасні процеси євроінтеграції ставлять перед закладами вищої освіти завдання максимального наближення системи вищої освіти України до світових стандартів, що в свою чергу, підвищує вимоги до підготовки сучасного логопеда в Україні. Для більш глибокого розуміння закордонної системи підготовки фахівців у галузі логопедії, пропонуємо розглянути основні моделі професійної підготовки логопедів.

Діяльність асоціацій ASHA, ESLA та IALP, дає розуміння того, що у світі існує Європейська модель підготовки логопедів та Американська.

Європейська модель підготовки логопедів, включає в себе численні заклади вищої освіти країн Європи (Бельгії, Німеччини, Франції, Скандинавських країн, Болгарії, Польщі, Словенії, Чехії тощо).

Сучасна європейська освітня система організована за трирівневою структурою: бакалаврат, магістратура та докторантура. Дана структура була запроваджена у 2004 році в межах Болонського процесу для забезпечення кращої мобільності учнів та визнання їх кваліфікацій у міжнародному масштабі, хоча Європейські країни мають досить різноманітні підходи до підготовки логопедів.

У Бельгії існує ряд університетів, серед яких Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Universiteit Gent (Ghent University), Université Catholique de Louvain (UCLouvain), Vrije Universiteit

Brussel (VUB), які пропонують як бакалаврські, так і магістерські програми з логопедії, а також подальше здобуття ступеня доктора PhD. Навчання включає як теоретичні курси, так і клінічну практику під керуванням досвідчених фахівців [10].

Професійна підготовка у Німеччині здійснюється як у професійних школах, так і в класичних університетах, серед найбільш відомих (Humboldt-Universität zu Berlin, Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH Aachen University), Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität Hamburg, Technische Universität Dresden). Університети пропонують інтегровані програми навчання, які включають курси з анатомії, лінгвістики, нейрології, патолінгвістики та методів корекції мовлення, а процес навчання в даних університетах може відбуватися за дуальною системою, яка включає як теоретичне навчання в університетах, так і значну кількість практичних годин у клініках та медичних центрах. Обов'язкове проходження клінічної практики забезпечує повноцінну підготовку до професії [12].

Серед відомих університетів Франції, які здійснюють підготовку логопедів – l'Université Paris Cité (Paris Descartes), l'Université de Tours, l'Université de Lille, l'Université de Montpellier, l'Université de Grenoble Alpes [16].

Основними елементами навчального процесу в вишах Франції є теоретична підготовка, в процесі якої студенти вивчають курси, пов'язані з анатомією, неврологією, лінгвістикою, психологією та педагогікою; практична підготовка, ключовим аспектом якої є розвиток практичних навичок з діагностики та терапії мовленнєвих порушень, практичні заняття проходять в лабораторіях з використанням сучасного обладнання; клінічна практика, яка займає значну частину навчального процесу – це стажування у клініках, лікарнях та реабілітаційних центрах під наглядом досвідчених фахівців-практиків.

Основним акцентом програми з логопедії у Франції є інтеграція в освітній процес міждисциплінарного підходу, який включає співпрацю з фахівцями із суміжних областей, таких як аудіологія, оториноларингологія, неврологія та педологія. Це дозволяє студентам краще зрозуміти комплексний характер мовленнєвих порушень та методів їх лікування.

В процесі навчання здобувачі вищої освіти проходять регулярне оцінювання, яке включає в себе екзамени, клінічні практичні завдання та захист дослідницьких проєктів. Після успішного завершення навчальної програми та практики, вони отримують сертифікацію та диплом, що підтверджують їхню кваліфікацію як логопедів.

У Скандинавських країнах таких як Швеція, Норвегія, Данія, також існують всебічні програми підготовки логопедів із сильним акцентом на інтегровану модель у вищій освіті, яка дозволяє студентам отримати комплексний і міждисциплінарний підхід до ефективного навчання через клінічну практику та використання новітніх методик.

Середня тривалість навчання у європейських університетах складає: перший освітній рівень бакалавр – 3–4 роки (180 кредитів ECTS), другий освітній рівень магістр – 2 роки (60 або 120 кредитів ECTS), третій освітній рівень доктора PhD – від 3 до 5 років.

Це підтверджується дослідженням доктора PhD, професора D. Georgieva із Південно-Західного університету «Неофіт Рильський» (Болгарія). Вона, разом із колегами інших вузів Центральної та Південно-Східної Європи (Польща, Словенія, Болгарія, Чехія, Сербія, Боснія і Герцеговина та Туреччина), провели детальний огляд навчання студентів з логопедичної терапії/логопедії (SLT) у вибраних країнах. Результатом дослідження стала можливість подальшої модернізації системи навчання в університетах цих країн за спеціальністю логопедія, відповідно до рекомендацій ESLA, IALP, ASHA, розширюючи спектр інноваційних практик та міжкультурного діалогу, завдяки міжнародним програмам Erasmus+, та Fulbright. Також дане дослідження дозволило ознайомитися з кваліфікаціями, які надаються після навчання логопедам. Так, наприклад, в Болгарії, з 2002 року готують логопедів за спеціальністю «Логопед», «Логопедичне управління кохлеарними імплантатами», «фахівець з Розладів комунікації розвитку»; «Логопедичний менеджмент при порушеннях плавності та голосу», «Загальна логопедія», після одного року клінічної практики. В Польщі, після закінчення бакалаврату за програмою Логопедія (Патологія мовлення), отримують диплом логопеда за спеціальністю нейрологопед та сурдологопед, після отримання магістерського рівня, а також «Загальна логопедія» – всі види комунікативних розладів, Аудіологія тощо [11, с. 195–196].

У Європі підготовка логопедів здійснюється на різних факультетах закладів вищої освіти. Залежно від країни, логопеди можуть готуватись як на медичних факультетах, так і на факультетах освіти або соціальних наук, оскільки більшість університетів використовує інтегровану модель навчання, яка поєднує теоретичні знання з інтенсивною практикою та міждисциплінарний підхід, який поєднує в собі медичні, психологічні та педагогічні аспекти. Також слід зазначити, що під час навчання в магістратурі студенти можуть обрати для себе більш вузьку спеціалізацію, таку як, наприклад, сурдопедагог, тифлопедагог тощо.

Якщо говорити про Американську модель, то у США логопедів готують не лише класичні

університети, але й спеціалізовані медичні коледжі та інститути, де підготовка майбутніх фахівців з логопедії орієнтована на високі стандарти професійної освіти та практики. Серед найвідоміших університетів США, які готують фахівців в галузі логопедії є Massachusetts Institute of Technology (MIT),

Oxford Center for Speech and Feeding Disorders та Vanderbilt University. Структура навчання є ідентичною з європейською, з невеликою різницею у термінах підготовки та того, що система освіти з логопедії у США має єдиний формат професійної підготовки, включаючи магістерські програми, спеціальні клінічні практики та сертифікацію. Освітні програми охоплюють різноманітні дисципліни, в тому числі анатомію, фізіологію мовленнєвого апарату, неврологію, психолінгвістику та методики терапії мовленнєвих розладів. На першому бакалаврському рівні студенти навчаються впродовж чотирьох років, вивчаючи основи комунікативних технологій та мовленнєвих розладів. Здобуття другого магістерського рівня освіти з логопедії, для тих, хто має на меті стати практикуючим логопедом, триває від двох до трьох років. Докторські програми PhD, тривають від трьох до п'яти років, де під час навчання здобувачі третього освітнього рівня зосереджені на наукових дослідженнях та викладацькій діяльності. Насьогодні, ASHA (American Speech-Language-Hearing Association), є основною організацією, яка акредитує програми та визначає стандарти для підготовки логопедів у США, до її стандартів відносять обов'язковий магістерський рівень в акредитованій програмі, клінічну підготовку, яка складає чотириста годин під керівництвом кваліфікованих логопедів, серед яких 25 годин відводиться на спостереження й 375 годин на клінічну практику. Після завершення магістерської програми та клінічної практики, відбувається процес сертифікації: обов'язковою є сертифікація клінічної компетентності (CCC-SLP), та складання національного екзамену з логопедії. В університетах США, на відміну від Університетів Європи, програми з логопедії мають чітко визначені кваліфікації, які студенти здобувають на різних рівнях освіти. Так після закінчення бакалаврського рівня студенти отримують кваліфікацію бакалавра наук або мистецтв у галузі комунікативних наук та розладів мовлення (Bachelor of Science/Bachelor of Arts in Communication Sciences and Disorders). Отримання даної кваліфікації не дає права на роботу практикуючим логопедом. Для отримання повноцінної практичної ліцензії необхідне подальше навчання та отримання диплому магістра, де вони отримують кваліфікацію магістра наук/магістра мистецтв у мовленнєвій патології (Master of Science/Master of Arts in Speech-Language Pathology). Після отримання диплому магістра, перед студентами відкриваються широкі можливості практичної діяльності

та продовження навчання на третьому освітньому рівні. При здобутті ступеня доктора філософії, або доктора наук у галузі комунікативних наук та розладів мовлення (PhD in Communication Sciences and Disorders), з'являється можливість працювати в академічних або дослідницьких установах, проводити наукові дослідження, розробляти нові методи тощо [6; 11].

Виходячи з вище викладеного, бачимо, що освітні моделі університетів Європи та США спрямовані на підготовку висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців в галузі логопедії за міжнародними стандартами, забезпечуючи комплексну теоретичну та практичну підготовку.

Нашу увагу привернуло дослідження А. Шевцова та Н. Никоненко, в якому висвітлено цікавий факт про те, що характерним для вищої освіти в США, починаючи з 30-х років XX сторіччя й дотепер, є певний підхід до підготовки вчителів, які будуть працювати з дітьми з ООП – усі вони повинні мати обов'язкову педагогічну освіту, для того щоб навчати дітей з типовим розвитком та отримати певний досвід роботи за фахом, щоб мати змогу здобувати освіту вчителя спеціальної освіти за однією із спеціалізацій (сурдо-, тифло-, олігофренопедагог, логопед тощо. Тобто, в США, недостатньо отримання кваліфікації (сурдо-, тифло-, олігофренопедагог, логопед, тому що для цих фахівців обов'язковим є здобуття ще й педагогічної освіти [5].

Слід також зазначити, що підготовка логопедів як в Європі, так й США може здійснюватися як на медичних, так і на педагогічних факультетах, а також на факультетах соціальних наук, в залежності від країни, оскільки як європейські університети, так і американські мають систему автономії. Українські вузи теж мають певний рівень автономії, який дозволяє розробляти, удосконалювати освітні програми відповідно до потреб соціального запиту. Хочемо зауважити, що здобуття кваліфікації «логопед», «вчитель-логопед» в Україні здійснюється переважно на педагогічних факультетах університетів та у спеціальних освітніх установах: інститутах – спеціальної освіти та психології, післядипломної освіти; науково-методичних центрах з підготовки фахівців з реабілітаційної та інклюзивної педагогіки тощо.

Сьогодні, як світова, так і вітчизняна система освіти проходить період трансформацій освітніх та загальних ціннісних орієнтирів і фокусується на визнанні індивідуальності та особливостей кожної людини. Сучасні процеси глобалізації, євроінтеграції передбачають створення такого освітнього простору, на основі світових та європейських стандартів, який буде доступний кожній дитині, в тому числі й з ООП.

Інклюзивна педагогіка пройшла довгий тернистий шлях усвідомлення необхідності надання

освітніх послуг дітям з ООП та їхньої інтеграції у суспільство в усьому світі. Пройшовши етап усвідомлення постала необхідність у розробці науково-теоретичних засад навчання й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, відповідно було зібрано експериментально доказову методологічну базу, яка дала поштовх до напрацювання законодавчих рішень в різних державах щодо розвитку, модернізації й впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП у країнах Європи та створення незалежної організації «Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти» (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), що стала платформою для співпраці міністерств освіти країн, які увійшли до даної організації. До цієї організації увійшло понад тридцять країн. Основна діяльність організації зосереджена на розвитку інклюзивної освіти та на дотриманні гарантій кожному учню щодо отримання повноцінної освіти й розширенню їх можливостей для активної участі в суспільному житті. EASNIE допомагає країнам, які входять до її складу, на європейському рівні вдосконалювати освітню політику держав та практику впровадження інклюзивної освіти, надаючи рекомендації й науково-обґрунтовану інформацію, спираючись на дослідження [8].

На сьогодні, освіта логопедів в європейських країнах тісно пов'язана з концепцією інклюзії та спрямована на підготовку логопедів до умов праці в інклюзивному освітньому середовищі. В процесі підготовки студенти вивчають не тільки дисципліни, які надають можливість засвоїти принципи інклюзивної освіти, а й інноваційні методи надання корекційної допомоги, такі як наприклад, Cued Speech Europa. Завдяки даній технології учні з вадами слуху сьогодні можуть отримати якісну освіту не тільки в спеціальних закладах, а й в інтегрованих і загальноосвітніх (інклюзивних) навчальних закладах. Проходження студентами практичної підготовки у загальноосвітніх і спеціалізованих закладах, дозволяє підготуватися до роботи в мультидисциплінарній команді та отримати досвід роботи з дітьми, що мають різні психофізичні порушення.

Говорячи про вітчизняний досвід, то починаючи з кінця XX та на початку XXI сторіччя, Україна ратифікувала ряд міжнародних документів, в тому числі Саламанську декларацію, Конвенцію про права дитини, Конвенцію про права осіб з інвалідністю.

Ратифікувавши вище зазначені документи, Україна взяла на себе певні зобов'язання щодо забезпечення прав дітей та осіб з інвалідністю зокрема. Відтак, наша держава зобов'язалася дотримуватися загальнолюдських прав, включаючи право на освіту для дітей з особливими психофізичного розвитку та забезпечення рівних прав

на освіту для всіх дітей, оскільки останні десятиліття зберігається тенденція до збільшення дітей з різними психофізичними порушеннями в усьому світі. Відповідно, на початку XXI століття, в Україні активно заговорили про створення інклюзивної моделі освіти для дітей з різними психофізичними порушеннями та про необхідність формування необхідних навичок й переконань у керівників навчальних закладів, батьків, фахівців психолого-медико-педагогічних консультацій, громадських організацій тощо, за для успішного впровадження даної моделі в освітню систему України. Тому, з огляду на обставини, виникла необхідність у підготовці керівників загальноосвітніх закладів усіх рівнів щодо організації інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП та популяризації ідей інклюзивної освіти серед місцевих громад.

Підняття проблем навчання дітей з ООП на новий рівень, вимагало переосмислення підходів до системи психолого-медико-педагогічного консультування, а відповідно і навчання фахівців, з метою надання більш широкого спектру можливостей для батьків дітей з ООП в отриманні консультативної та професійної допомоги. Підвищення уваги до проблем дітей з ООП, зумовило підвищений соціальний попит на фахівців, які здатні надавати кваліфіковану допомогу не тільки дітям, але й сім'ям в цілому. Відповідно, постало питання підняття рівня кваліфікації педагогів, збільшення кількості педагогів, здатних працювати з дітьми, які мають різні психофізичні порушення тощо.

За для забезпечення прав дітей та осіб з інвалідністю, держава розпочала впровадження системи тренінгів, круглих столів, презентацій, видання інформаційних матеріалів, науково-методичної літератури, а також розширення можливостей для здобуття необхідної кваліфікації у ЗВО, інститутах після дипломної освіти тощо.

Активна соціальна політика нашої держави щодо забезпечення права на освіту для дітей з особливими психофізичного розвитку надала можливість суспільству усвідомити проблему, адаптуватися та розпочати процес впровадження системи інклюзивного навчання для дітей з ООП, при цьому надавши можливість кожній родині, за необхідності, отримати комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та її системного кваліфікованого супроводу, створивши в кожному районі міста, громаді інклюзивно-ресурсні центри.

Таким чином, накопичений закордонний та вітчизняний науковий досвід, дозволив створити розгалужену систему закладів вищої освіти з підготовки фахівців зі спеціальної освіти та логопедії зокрема, як у США та Європі, утворивши різні освітні моделі, які мають як спільні так і відмінні риси. До спільних рис відносяться: доступність здобуття трьох рівнів вищої освіти (бакалаврат, магістратура та докторантура), кредитно-модульна

система, обов'язкова стандартизація (акредитація) програм, міждисциплінарний та інтегрований підходи в підготовці студентів, які дозволяють поєднати теоретичні знання з клінічною практикою та орієнтацію на інклюзію. Однак, кожна модель має свої унікальні особливості та підходи до освіти, які обумовлюються місцевими потребами та нормативно-правовою базою.

Збільшення чисельності дітей, які потребують корекційного навчання призвело до збільшення соціального запиту щодо підготовки висококваліфікованих фахівців в галузі, спеціальної педагогіки, логопедії та інклюзії, які були б здатні надавати якісні послуги в інклюзивному освітньому середовищі. Відповідно, зросли й вимоги до фахової підготовки спеціалістів та їх професійно-особистісних компетентностей. Такі тенденції зберігаються не тільки в Україні, а й в усьому світі.

Висновки. Приєднання України до Болонської системи та створення Європейського простору освіти дозволяє українським університетам, в перспективі, вийти на більш високий рівень якості освіти та конкурувати з відомими університетами Європи та США, розширюючи межі, як внутрішньої, так і зовнішньої мобільності студентів, випускників, підвищити рівень партнерської взаємодії з науковими співтовариствами різних країн, включаючи міжнародні стажування студентів та науково-педагогічних працівників, співпрацю у наукових дослідженнях та грантових проєктах, збільшення кількості програм обміну, залучення іноземних студентів та викладачів, тобто підвищення рівня інтернаціоналізації освіти.

Порівняльний аналіз освітніх систем різних країн, надав можливість впевнитись в тому, що процес підготовки майбутніх фахівців у сфері спеціальної освіти та зокрема логопедії є багатограним, потребує міждисциплінарного підходу та суттєвої практичної (клінічної) підготовки.

Звісно, на сьогоднішній день в Україні залишається багато невирішених проблем, особливо це стосується фінансування освіти, оплати праці педагогічних та науково-педагогічних працівників, а також питань, пов'язаних з міграцією молоді за кордон, яка активізувалася з початком війни в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горшкова Г. Професійна підготовка майбутніх логопедів до застосування адаптованих фізичних вправ : зарубіжний досвід. *Педагогічний процес : теорія і практика* (Серія Педагогіка), № 1-2(64-65), 2019. С. 113-119
2. Никоненко Н. Еволюція стандартів підготовки кваліфікованого вчителя спеціальної освіти у США. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, № 7 (101), 2020. С. 250-263
URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/25.pdf>

3. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття) : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 341с. С. 39 URL: <https://uacademic.info/ua/document/0410U005913>

4. Цимбал-Слатвінська С. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 2 (65), травень 2019. С. 334-340

5. Шевцов А., Ніконенко Н. Компаративний аналіз спеціалізацій майбутніх вчителів спеціальної освіти у США та в Україні. URL: <https://logo.kpnu.edu.ua/konferentsii-ta-seminari/shevtsov-a-h/>

6. ASHA Assistants Program. URL: <https://www.asha.org/assistants-certification-program/>

7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Activities. URL: <https://www.european-agency.org/activities>

8. ESLA. European Speech and Language Therapy Association URL: <https://eslaeurope.eu/about-us/>

9. ESLA's code of ethical practice. ESLA. European Speech and Language Therapy Association. URL: <https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/10/ESLA-Code-of-Ethical-Practice-1.pdf?form=MG0AV3>

10. Ghent University. Programmes. URL: <https://www.ugent.be/en/programmes>

11. Dobrinka Georgieva. Education of Speech and Language Therapists/ Logopedists in Selected Central and Southeastern European Countries : Challenges and

New Horizons. *Folia Phoniatri Logopaedica*. № 66, 2014. P. 183-196. DOI : 10.1159/000365753 URL: https://www.academia.edu/99991282/Education_of_Speech_and_Language_Therapists_Logopedists_in_Selected_Central_and_Southeastern_European_Countries_Challenges_and_New_Horizons

12. IALP. Who We Are. URL: <https://ialp-org.com/about-us/>

13. Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Gebärdensprachpädagogik und Hören & Kommunikation. Humboldt universität zu Berlin. URL: <https://www.hu-berlin.de/en/studies/counselling/course-catalogue/programme-descriptions/rehaaudiokombi>

14. Honored Members of IALP. *Folia Phoniatri et Logopaedica*, № 64, 2012. P. 1-4 URL: <https://karger.com/fpl/issue/64/4>

15. L. Rong-Cheng, H. Grech. Guidelines for Initial Education in Speech-Language Pathology (SLP). Revised IALP Education Guidelines (September 1, 2009) : IALP Guidelines for Initial Education in Speech-Language Pathology. *Folia Phoniatri Logopaedica*. 2010, 62(5), 210-6. DOI : 10.1159/000314782 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20653111/>

16. Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Tours. L'Université de Tours. URL: <https://med.univ-tours.fr/version-francaise/formations/autres-formations-de-sante/centre-de-formation-universitaire-en-orthophonie>

17. Ronald A. Styron, Jr. Interdisciplinary Education : A Reflection of the Real World. Systemics, cybernetics and informatics. Volume 11, № 9, 2013. P. 47-52

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ HORECA ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ «КУЛЬТУРА ТА ЕТИКА ХАРЧУВАННЯ»

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF HORECA PROFESSIONALS THROUGH THE COURSE “CULTURE AND ETHICS OF NUTRITION”

Сучасна індустрія гостинності, будучи однією з найбільш чутливих до глобальних соціокультурних трансформацій сфер економіки, вимагає від майбутніх фахівців комплексних компетентностей, що виходять за межі технічної майстерності. Педагогічний виклик полягає у тому, щоб інтегрувати у професійну підготовку культурну чутливість, етичну відповідальність, естетичну грамотність та екологічну свідомість як базові елементи конкурентоспроможності фахівця HoReCa. У контексті євроінтеграційних процесів особливого значення набуває гармонізація національних освітніх стандартів зі стандартами ЄС, що вимагає оновлення змісту і методів викладання дисциплін культурно-етичного спрямування.

У статті проаналізовано досвід впровадження дисципліни «Культура та етика харчування» в освітній процес підготовки бакалаврів за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» Полтавського державного аграрного університету (ПДАУ) як педагогічної платформи для міждисциплінарної інтеграції знань з етики, культурології, гастрономії, соціології та дизайну. Розкрито методичні інновації, зокрема навчання через досвід і контекст, сторітелінг як інструмент емоційного залучення, критичний аналіз цифрової гастрономічної культури та формування етичної рефлексії в дизайні посуду. Показано, як через дослідження автентичної гастрономічної спадщини, зокрема опішнянської кераміки, та застосування принципів екодизайну, студенти набувають здатності створювати сервісні рішення, що поєднують естетику, функціональність і сталість.

Результати дослідження підкреслюють, що системне включення культурно-етичних та екологічних компонентів у професійну підготовку не лише зменшує розрив між освітніми результатами і вимогами ринку, але й сприяє формуванню у студентів критичного мислення, емоційного інтелекту та здатності до ціннісно орієнтованих інновацій у сфері гостинності.

Ключові слова: гастрономічна спадщина, готельно-ресторанна справа, дизайн посуду, євроінтеграція, екодизайн, кейтеринг, культура та етика харчування, між-

дисциплінарний підхід, педагогічні інновації, професійна підготовка, сталий розвиток, HoReCa.

The modern hospitality industry, being one of the most sensitive sectors to global socio-cultural transformations, requires future professionals to possess complex competences that extend far beyond technical skills. The pedagogical challenge lies in integrating cultural sensitivity, ethical responsibility, aesthetic literacy, and environmental awareness as core components of a HoReCa specialist's competitiveness. In the context of European integration, the harmonization of national educational standards with those of the EU becomes particularly significant, demanding a revision of the content and teaching methods of culture and ethics-oriented disciplines.

This article analyzes the experience of implementing the course Culture and Ethics of Nutrition into the bachelor's program in Hotel and Restaurant Business at Poltava State Agrarian University as a pedagogical platform for the interdisciplinary integration of ethics, cultural studies, gastronomy, sociology, and design. It highlights methodological innovations, including experiential and context-based learning, storytelling as a tool for emotional engagement, critical analysis of digital gastronomic culture, and the development of ethical reflection in tableware design. The study demonstrates how the exploration of authentic gastronomic heritage – particularly Opishnia ceramics – and the application of eco-design principles enable students to create service solutions that combine aesthetics, functionality, and sustainability.

The findings emphasize that the systematic inclusion of cultural-ethical and environmental components in professional training not only reduces the gap between educational outcomes and labor market demands but also fosters students' critical thinking, emotional intelligence, and the ability to generate value-oriented innovations in the hospitality industry.

Key words: gastronomic heritage, hotel and restaurant business, tableware design, European integration, eco-design, catering, food culture and ethics, interdisciplinary approach, pedagogical innovations, professional training, sustainable development, HoReCa.

УДК 378.147:641/642

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.16>

Мороз С.Е.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри харчових технологій
Полтавського державного
аграрного університету

Калашник О.В.,

канд. техн. наук,
доцент кафедри харчових технологій
Полтавського державного
аграрного університету

Левченко Ю.В.,

канд. техн. наук,
доцент кафедри харчових технологій
Полтавського державного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна індустрія гостинності, що перебуває на перетині економічних, культурних та технологічних змін, вимагає від фахівців значно ширшого спектра компетентностей, ніж це передбачали традиційні моделі професійної освіти. Сьогодні роботодавці

HoReCa очікують від випускників не лише бездоганної технічної майстерності, а й умінь мислити критично, діяти етично, розуміти культурний контекст і забезпечувати сталість сервісу. Педагогічний виклик полягає в тому, що система вищої освіти часто оперує навчальними стандартами, які

оновлюються повільніше, ніж реальний ринок. Як наслідок, виникає стійкий розрив між програмними результатами навчання та реальними вимогами роботодавців.

Динаміка змін у сфері гостинності сьогодні визначається трьома ключовими векторами: *цифровізація та візуальна культура споживання* – формування споживчих очікувань під впливом медіа, гіперестетизація гастрономії та потреба у візуальній грамотності майбутніх фахівців; *глобалізація та євроінтеграційні процеси* – необхідність гармонізації українських освітніх і сервісних стандартів із європейськими, що включає адаптацію кваліфікаційних рамок, методик навчання та підходів до якості послуг; *етичні й екологічні імперативи* – зростання суспільного запиту на соціальну відповідальність бізнесу, культурну чутливість сервісу та впровадження принципів сталого розвитку в організацію харчування.

У такому контексті культурно-етичні дисципліни набувають стратегічного значення для професійної підготовки. Однак у більшості освітніх програм вони або подані фрагментарно, або розглядаються як факультативний компонент, а не як інтегрований педагогічний інструмент формування ціннісних орієнтирів. Це створює ризик, що випускники, володіючи технологічними навичками, залишаться недостатньо підготовленими до роботи у глобалізованому, етично складному та візуально насиченому середовищі сервісу.

Проблема ускладнюється тим, що навіть за наявності сучасних навчальних стандартів важливі міждисциплінарні компетентності – культурна рефлексія, естетична грамотність, екологічна відповідальність часто формуються стихійно, а не системно. Вирішення цього завдання потребує переосмислення ролі таких дисциплін, як *«Культура та етика харчування»*, і перетворення їх на педагогічні платформи, де поєднуються досвід автентичної культурної спадщини, сучасні європейські стандарти та інноваційні методи викладання. Таким чином, педагогічна проблема полягає не лише у змісті підготовки майбутніх фахівців HoReCa, але й у способі інтеграції культурно-етичних, естетичних та екологічних аспектів у навчальний процес таким чином, щоб вони ставали фундаментом конкурентоспроможності випускника у європейському та глобальному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних досліджень у сфері професійної підготовки фахівців індустрії гостинності засвідчує стійку тенденцію: наукова спільнота дедалі частіше розглядає сферу HoReCa не лише як комерційний сектор економіки, а як багатовимірний простір міжкультурної комунікації, інноваційного розвитку та соціальної відповідальності. У центрі наукового дискурсу перебувають питання впровадження компетентнісного підходу, що інтегрує

цифрові, екологічні, міжкультурні та етичні компоненти, сприяючи формуванню цілісного професійного профілю майбутнього фахівця.

Відповідно до цих тенденцій, заклади вищої освіти активно модернізують освітні програми, актуалізуючи їх зміст і програмні результати навчання з метою збалансованого розвитку професійних (hard skills) і загальних (soft skills) компетентностей [1]. У науковому баченні Б. Бурлімової оновлення змісту освітніх програм є стратегічним інструментом забезпечення конкурентоспроможності випускників на глобалізованому ринку праці [2]. Ідею європеїзації професійної підготовки майбутніх фахівців підтримує В. Буряк [3], обґрунтовуючи доцільність інтеграції штучного інтелекту як чинника підвищення адаптивності програм до Європейської кваліфікаційної рамки [4]. М. Малишева та О. Радкевич у межах порівняльної педагогіки акцентують увагу на потребі адаптації освітнього контенту до глобальних стандартів та умов міжкультурної взаємодії [5].

Європейські дослідники у рамках ініціатив Erasmus+ HoReCa4VET, окреслюють комплекс пріоритетів для модернізації підготовки фахівців: впровадження «зелених» компетенцій відповідно до принципів сталого розвитку; розвиток м'яких навичок та емоційного інтелекту для підвищення ефективності комунікації й лідерства; опанування цифрових технологій, включно з аналітикою даних і smart-системами; розширення міжнародної мобільності через стажування та спільні проекти; інтеграція практико-орієнтованого навчання у симуляційних та реальних виробничих середовищах; формування стратегічного мислення та управлінських якостей; розвиток культурної чутливості та інклюзивності [6]. Така модель сприяє подоланню розриву між підготовкою кадрів і потребами ринку, забезпечуючи конкурентоспроможність випускників та сталий розвиток HoReCa.

Науковці наголошують на важливості поєднання міждисциплінарних знань, інноваційних методів навчання та практико-орієнтованих підходів. Різні аспекти цифровізації педагогіки розглядають Д. Петрунчак [7], М. Захаревич, О. Жмуд, В. Григоренко [8], С. Сисоєва [9], тоді як Л. Бондаренко [10] аналізує потенціал цифрових технологій і симуляційних платформ для формування управлінських компетентностей. Технології віртуальної реальності та практико-орієнтовані симуляції дозволяють моделювати сценарії роботи підприємств, розвивати критичне мислення та навички прийняття рішень у високотехнологічному сервісному середовищі. Цифровізація у HoReCa трактується не як технічне оновлення, а як основа нової парадигми навчання, де інтерактивні платформи й аналітичні інструменти стають невід'ємними елементами підготовки кадрів.

Разом з тим, значне місце у дослідженнях посідають й інші аспекти професійної підготовки, що

охоплюють проблеми формування екологічної культури [11], готовності до впровадження принципів сталого розвитку [12], міжкультурної комунікації, яка, на думку О. Старинець та Д. Геращенко потребує не лише мовної підготовки, а й розуміння культурних кодів, невербальних сигналів та специфіки етикету [13]. Науковці підкреслюють важливість формування професійної культури, що охоплює етичну рефлексію, розвинений емоційний інтелект і комунікативну гнучкість – ключові чинники, які визначають якість сервісу в довгостроковій перспективі. Практико-орієнтоване навчання, на думку [6], виступає ефективним містком між теоретичними знаннями та реальними умовами бізнес-середовища. У цьому контексті стажування, майстер-класи, рольові ігри, симуляції, кейс-методи та проєктна діяльність розглядаються як важливі інструменти формування готовності здобувачів освіти до професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри усвідомлення стратегічної важливості формування у майбутніх фахівців індустрії гостинності культурної чутливості, етичної відповідальності та естетичної грамотності, у педагогічній практиці зберігається низка невирішених питань, що ускладнюють досягнення цієї мети. У більшості освітніх програм галузі «Готельно-ресторанна справа» дисципліни, пов'язані з культурою та етикою харчування, досі розглядаються як допоміжні або другорядні, подаючись окремо від технологічних курсів. Це знижує можливість формування у студентів цілісного професійного бачення, у якому технологічна майстерність невіддільна від культурної рефлексії та етичних принципів. Хоча потреба у міждисциплінарному підході декларується в освітніх стандартах, на практиці зв'язки між етикою, культурологією, дизайном, гастрономією та екологічною освітою залишаються слабкими, а студенти рідко отримують досвід комплексного застосування цих знань у реальних або змодельованих професійних ситуаціях.

Додатковою складністю є невідповідність між швидкістю змін у сфері HoReCa та адаптивністю освітніх програм. Цифровізація, поява нових форматів харчування, зміна споживчих цінностей і зростання впливу візуальної культури формують виклики, до яких педагогічні методики адаптуються із запізненням. Особливо недостатньо опрацьованим залишається питання впливу соціальних медіа та глобальних гастрономічних трендів на формування естетики та етики споживання. Не менш важливим є й те, що автентична гастрономічна спадщина України, зокрема такі елементи, як опішнянська кераміка, традиційні рецептури та локальні сервірувальні практики, поки що не повною мірою використовуються як педагогічний ресурс для розвитку професійної ідентичності та креативного мислення студентів. Екологічний

аспект у підготовці фахівців також залишається переважно на рівні теоретичного ознайомлення, без належної інтеграції в практичні навчальні завдання, що ускладнює формування навичок створення екологічно орієнтованого сервісу відповідно до сучасних європейських вимог. Процес гармонізації українських освітніх стандартів з європейськими переважно обмежується формальним узгодженням кваліфікаційних рамок, тоді як зміст дисциплін і методи формування компетентностей залишаються традиційними, що не завжди відповідає потребам глобалізованого ринку праці. У результаті невирішеною залишається ключова педагогічна проблема створення цілісної інтегрованої моделі викладання культурно-етичних дисциплін у сфері HoReCa, яка б одночасно відповідала темпам змін у галузі, європейським вимогам, локальному культурному контексту та принципам сталого розвитку. Її розв'язання потребує оновлення змісту освітніх програм та впровадження інноваційних методів навчання, орієнтованих на досвід, критичне мислення та ціннісно-орієнтовану професійну практику.

Метою статті є науково-педагогічне обґрунтування потенціалу навчальної дисципліни «Культура та етика харчування» як засобу формування інтегрованих компетентностей у майбутніх фахівців готельно-ресторанної індустрії. Особлива увага приділяється можливостям міждисциплінарного підходу у викладанні, що поєднує професійну підготовку з розвитком етичної культури, екологічної свідомості та естетичної чутливості. Дослідження спрямоване на виявлення педагогічних умов, здатних забезпечити гармонізацію освітнього процесу з європейськими стандартами та сприяти підготовці фахівців, орієнтованих на принципи сталого розвитку й культурної автентичності.

Виклад основного матеріалу. Індустрія гостинності як динамічна галузь з високим рівнем сервісної конкуренції дедалі більше потребує фахівців, здатних поєднувати професійно-технічну майстерність із культурною, етичною та естетичною компетентністю. Сучасний готельно-ресторанний сервіс виходить за межі традиційних уявлень про обслуговування, перетворюючись на середовище смислотворення, де важливу роль відіграє культурний досвід, символічне мислення та здатність до критичної рефлексії. Ґрунтуючись на аналізі наукових публікацій, можна стверджувати, що ринкові кваліфікації мають слугувати ключовим орієнтиром у подоланні розриву між сформованими в межах освітнього процесу компетентностями фахівців HoReCa та актуальними вимогами ринку праці. У процесі фахової підготовки бакалаврів освітні програми орієнтуються на вимоги Стандарту вищої освіти України за галуззю знань 24 «Сфера обслуговування», спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» [14]. Проте на

практиці часто фіксуються розбіжності між програмними результатами навчання та реальними очікуваннями роботодавців. Це пояснюється динамічними трансформаціями сфери HoReCa, зумовленими цифровізацією, глобалізаційними процесами, зміною споживчої поведінки, а також обмеженими ресурсами закладів освіти для оперативного реагування на технологічні та сервісні інновації.

Кожен заклад вищої освіти долає цей розрив по-своєму, створюючи й впроваджуючи авторські освітні програми, що відображають його стратегічні пріоритети, інноваційні підходи та специфіку регіонального ринку праці. Зокрема, освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» у ПДАУ орієнтована на «формування та розвиток професійних компетентностей фахівців готельно-ресторанної індустрії, індустрії гостинності, відпочинку та оздоровлення, що базуються на поєднанні автентичності української культури та імплементації європейських вимог» [15].

Одним із основних освітніх компонентів, які викладаються на першому курсі, є дисципліна «Культура та етика харчування», метою якої є формування теоретичних знань та практичних навичок, необхідних для розуміння культурних, етичних та соціальних аспектів харчування, а також розвиток компетенцій, що забезпечують організацію обслуговування відповідно до світових стандартів гостинності, з урахуванням національних і міжнародних традицій у сфері харчування [16]. Дисципліна передбачає вивчення таких тем: тема 1. Культура та етика харчування як наукова дисципліна; тема 2. Історичні аспекти формування культури харчування; тема 3. Національні кулінарні традиції; тема 4. Етичні аспекти харчування; тема 5. Сучасна культура харчування: глобальні виклики та можливості розвитку; тема 6. Роль гастрономічного туризму у формуванні сучасної культури харчування; тема 7. Естетичні підходи до харчування; тема 8. Вплив культури харчування на здоров'я людини та екологічну сталість та формування таких програмних результатів навчання: РН 2. Знати, розуміти і вміти використовувати на практиці базові поняття з теорії готельної та ресторанної справи, організації обслуговування споживачів та діяльності суб'єктів ринку готельних та ресторанних послуг, а також суміжних наук; РН 4. Аналізувати сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності та рекреаційного господарства; РН 10. Розробляти нові послуги (продукцію), використовуючи сучасні технології виробництва та обслуговування споживачів [17].

Сучасна гастрономічна культура постає як простір численних викликів, що проблематизують установлені освітні парадигми. Інклюзивність, етичність, естетична цілісність і візуальна гіперестетизація – ці

явища, які формуються на перетині культури споживання та глобального медіа-дискурсу, зумовлюють потребу у фахівцях HoReCa нового типу. Від них вимагається володіння технічними навичками та високий рівень культурної обізнаності, етичної чутливості та моральної відповідальності. У відповідь на ці комплексні запити трансформуються підходи до викладання дисципліни «Культура та етика харчування», яка в ПДАУ стала інноваційною освітньою платформою для формування рефлексивного, чутливого й відповідального професіонала.

Важливим аспектом формування таких фахівців є вивчення кейтерингу як окремого напрямку в індустрії гостинності, що поєднує організаційні, культурні та естетичні компетентності. Кейтеринг виходить за межі традиційного ресторанного обслуговування, пропонуючи персоналізовані гастрономічні рішення для подій різного масштабу – від приватних свят до корпоративних заходів. У рамках дисципліни «Культура та етика харчування» студенти аналізують кейтеринг як культурний феномен, що відображає локальні традиції, глобальні гастрономічні тренди та етичні підходи до організації харчування. Практичні заняття включають розробку концепцій кейтерингових меню з урахуванням культурних особливостей аудиторії, принципів сталості та візуальної естетики подачі страв. Такий підхід дозволяє майбутнім фахівцям HoReCa опанувати навички створення унікального гастрономічного досвіду, що відповідає сучасним вимогам індустрії та сприяє формуванню позитивного іміджу бренду гостинності.

У центрі педагогічної стратегії цього курсу лежить ідея навчання через досвід і контекстуалізацію знань. Освітній процес вибудовується на міждисциплінарному синтезі етики, гастрономії, дизайну, культурології та соціології, що забезпечує цілісне розуміння харчування як культурного феномену. Одним із ключових тематичних блоків є аналіз дизайну посуду як естетичного, етичного й культурного маркера. Це дозволяє не лише глибше осягнути символічні виміри харчової культури, а й розвивати здатність майбутніх фахівців створювати сервісні продукти, що відповідають ціннісним очікуванням сучасного гостя та сприяють формуванню етично відповідального середовища в індустрії гостинності.

У процесі навчання посуд більше не сприймається як нейтральний інструмент сервірування. Він трансформується на активного учасника гастрономічного діалогу, у якому перетинаються смисли, традиції, візуальні наративи й ідентичності. Одним із ключових векторів курсу є постановка проблемних запитань: яким чином форма тарілки впливає на смакову рецепцію? Чи може матеріал сервірувального елементу вважатися етичним вибором? Як локальний культурний контекст трансформує

візуальне оформлення гастрономічного простору? Такі питання стають відправною точкою для критичної рефлексії, відкриваючи нові підходи до дизайну як до професійної практики в сфері гостинності.

Особливе місце в курсі посідає вивчення глиняного посуду, зокрема опішнянської кераміки, що розглядається не лише як естетичний елемент гастрономічного антуражу, а як носій нематеріальної культурної спадщини. Студенти досліджують функціональні, тактильні, візуальні та символічні характеристики цього посуду, аналізуючи співвідношення між автентичністю та її сучасною стилізацією. Такий підхід не лише розширює уявлення про культурну цінність сервірування, а й сприяє формуванню глибшого професійного розуміння гастрономічного простору як міждисциплінарного конструкту. Дослідження інтегруються в практичні заняття, під час яких студенти здійснюють аналіз інтер'єрних рішень і подачі страв у закладах української кухні м. Полтави, зокрема «Диканька», «Гарбузик», «Пузата Хата». Такий досвід дозволяє простежити, як сервірування впливає на сприйняття автентичності, формує образ гостинності й відтворює елементи культурної ідентичності в межах комерційного простору.

Особливу увагу в методиці викладання приділено розвитку етичного мислення у сфері дизайну гастрономічного простору. Наприклад, подача борщу в глиняному горщику розглядається не лише як візуально привабливий елемент сервірування, а як акт культурної репрезентації, здатний набувати як глибинного сенсу, так і поверхневого стилізованого змісту. Студенти навчаються формулювати критичні запитання: чи не перетворюється подібне оформлення на експлуатацію культурних символів? Чи є обраний декор автентичним, чи він лише відтворює комерціалізоване уявлення про «українське» в межах маркетингової стратегії? Таким чином, освітній процес набуває функцій своєрідної етичної лабораторії, у межах якої формуються чутливість до контексту, культурна рефлексія та здатність до критичного осмислення гастрономічного простору.

Для підвищення емоційної залученості студентів широко застосовується сторітелінг як педагогічна стратегія, що поєднує мотивацію, емпатійне мислення й аналітичну рефлексію. У навчальному процесі використовуються як реальні, так і реконструйовані історії, наприклад, про пористий «живий» посуд, який зберігає аромат ферментованої їжі, або про «мовчазні» сценарії сервірування, де кожен предмет на столі постає як елемент гастрономічного нарративу. Така форма подачі навчального матеріалу відкриває простір для міжособистісних дискусій, інтерпретацій і творчих переосмислень, стимулюючи студентів до глибшого усвідомлення візуальної культури харчування як простору символів, етики та ідентичності.

Аналіз візуального контенту з платформ Instagram, TikTok і Pinterest інтегровано в навчальний процес як інструмент критичного осмислення сучасної гастрономічної культури. Студенти досліджують актуальні гастротренди, набуваючи навичок професійного аналізу гіперестетизованих зображень. Обговорення зосереджується на тому, як цифрова візуальна культура трансформує сприйняття їжі, формує завищені очікування щодо зовнішнього вигляду страв і впливає на харчову поведінку споживачів. Через подібні кейси майбутні фахівці вчаться створювати сервірувальні композиції, які є не лише естетично привабливими, а й етично виваженими, не маніпулюють емоціями споживача та не сприяють формуванню нездорових харчових звичок.

Важливим компонентом курсу є екологічний вимір гастродизайну. Студенти аналізують життєвий цикл предметів сервірування, опановують принципи екодизайну й циркулярної економіки, а також моделюють інноваційні рішення з використанням натуральних або вторинно перероблених матеріалів. Особлива увага приділяється об'єктам, що сприяють скороченню харчових відходів, зокрема, тарілкам з меншим діаметром або з поділом на секції. Такі дизайнерські рішення розглядаються не лише як практичні інструменти, а й як носії етичного змісту. Цей підхід цілком корелює з Цілями сталого розвитку ООН, зокрема з Ціллю 12: «Забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва» [18].

Практична складова курсу орієнтована на розвиток творчого мислення та міждисциплінарних навичок. Студенти створюють авторські концепції подачі страв, розробляють ментальні карти для візуалізації творчого процесу та структуризації ідей, поєднують традиційні матеріали, національні художні мотиви, принципи функціональності та сучасні технології сервірування. Освітній процес доповнюється майстер-класами, написанням аналітичних есе та моделюванням власних гастрономічних просторів з урахуванням культурного контексту, соціальних трансформацій і тенденцій у сфері сталого споживання. Здобуті компетентності закріплюються під час практичних занять у навчально-виробничій лабораторії веганських ресторанних технологій Loving Hut [19], яка слугує простором для експериментів із сучасними форматами харчування, етичного меню та інноваційних рішень у сфері гастродизайну.

Висновки. Дисципліна «Культура та етика харчування» за умови інтегрованого, міждисциплінарного підходу формує у майбутніх фахівців HoReCa поєднання професійної майстерності, культурної чутливості, етичної та екологічної відповідальності. Поєднання автентичної гастрономічної спадщини з європейськими стандартами сервісу підвищує конкурентоспроможність випускників.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних навчальних модулів, інтеграцією культурної спадщини у професійну підготовку та формуванням етичної й візуальної грамотності в умовах цифрової гастрономічної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Університет Короля Данила Hard та soft skill competencies у навчальних програмах Готельно-ресторанної справи. URL : <https://ukd.edu.ua/hard-ta-soft-skill-competencies-u-navchalnikh-programakh-gotelno-restoranoi-spravi> (дата звернення 26.07.2025).
2. Бурлімова Б. Ефективність підготовки майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи в умовах ЗВО. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2024, № 4 (138). DOI 10.24139/2312-5993/2024.04/417-424.
3. Буряк В.П. Європеїзація професійної підготовки майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи: можливості застосування штучного інтелекту. Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки № 2 (13), 2024. С. 27-40. DOI 10.32755/sjeducation.2024.02.027.
4. European Qualifications Framework (EQF). Publications Office of the European Union. 2020. URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf> (дата звернення 30.07.2025).
5. Малишева М. Х., Радкевич О. П. Підготовка фахівців готельного господарства і туризму в професійних школах Туреччини: монографія Київ : ТОВ «ТРОПЕА», 2023. 168 с.
6. HoReCa4VET dla zrównoważonego rozwoju. URL: <https://innowacja-edukacja.eu/wp-content/uploads/2021/05/HoReCa4VET-dla-zrownowazonego-rozwoju.pdf> (дата звернення 29.07.2025).
7. Петрунчак Д.В. Інноваційні педагогічні підходи до підготовки фахівців у сфері гостинності в умовах цифровізації освіти. Педагогічні науки. 2024. № 108. С. 95-103. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9>.
8. Захаревич М., Жмуд О., Григоренко В. Цифрові платформи для проектної діяльності у вищій освіті: шлях до формування компетентностей XXI століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал, 2025. № 2 (142). С. 292-306. DOI: 10.24139/2312-5993/2025.02/292-306.
9. Сисоєва С. О. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. Освіта і суспільство. 2022. № 10-11. С. 8-9.
10. Бондаренко Л. Педагогічні стратегії формування цифрових компетенцій у підготовці фахівців готельно-ресторанної справи. Педагогічні науки. 2023. № 102. С. 78-85.
11. Гриньова Я., Кулябка І. Формування екологічної культури як загальнонаціональна проблема. Формування ефективного освітнього середовища: проблеми та інновації : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Харків, 28-29 жовтня 2020 р.). Харків, 2020. С. 48-50.
12. Карюк А.О., Гунбіна Д.О. Методи вдосконалення підготовки персоналу в готельно-ресторанному господарстві в сучасних умовах. Сучасні тенденції розвитку індустрії туризму та гостинності : глобальні виклики : мат-ли III міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 15 квітня 2024 р., Харків : Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, 2024. С. 139-141.
13. Старинець О.А., Гаращенко Д.В. Технології формування комунікативних компетенцій фахівців у сфері готельно-ресторанної справи. Інновації та технології в сфері послуг і харчування. 2020. № 2. С. 58-66. DOI: <https://doi.org/10.24025/2708-4949.2.20.20.213043>.
14. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 № 384. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/71870/ (дата звернення 30.07.2025).
15. Освітньо-професійна програма Готельно-ресторанна справа першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 241 Готельно-ресторанна справа. ПДАУ. 2024. 19 с. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/14010/opgrs2024.pdf>. (дата звернення 30.07.2025).
16. Мороз С.Е. Силабус навчальної дисципліни «Культура та етика харчування». 2025. 7 с. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/16402/sylabuskeh2.pdf>. (дата звернення 30.07.2025).
17. Мороз С.Е. Робоча програма навчальної дисципліни «Культура та етика харчування». 2025. 12 с. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/16402/rpkeh2.pdf> (дата звернення 30.07.2025).
18. United Nations. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. 2015. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
19. Відкриття у ПДАУ НВЛ веганських ресторанних технологій Loving Hut. URL: <https://www.pdau.edu.ua/news/vidkryttya-u-pdau-navchalno-vyrobnychoyi-laboratoriyi-veganskyh-restorannyh-tehnologiy-loving> (дата звернення 30.07.2025).

СУТНІСТЬ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

THE ESSENCE OF BASIC CONCEPTS IN THE STUDY OF PROFESSIONAL REFLECTION FORMATION AMONG FUTURE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE LEADERS

Статтю присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню понятійно-термінологічного апарату дослідження професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів. На основі компаративного аналізу наукових джерел здійснено понятійну систематизацію трьох груп базових категорій: філософські, психологічні та педагогічні виміри рефлексії; природа діяльності керівника хореографічного колективу; особливості фахової підготовки у сфері хореографії. Простежено історико-філософський розвиток поняття рефлексії від античних концепцій самопізнання до сучасних теорій метакогніції, що демонструє еволюцію наукового трактування рефлексивних процесів. Досліджено психологічні механізми рефлексії як комплексної інтелектуальної здатності до систематичного аналізу професійної діяльності та педагогічні аспекти рефлексії як складової професійної компетентності. Розкрито специфіку професійної рефлексії в хореографічній діяльності, що характеризується синтезом тілесно-рухового, художньо-естетичного та педагогічного компонентів. Концептуалізовано діяльність керівника хореографічного колективу як поліфункціональну мистецько-педагогічну практику, що трансформувалася від переважно організаційної функції до багатоаспектної діяльності, яка інтегрує творчі, педагогічні та управлінські виміри. Теоретично обґрунтовано міждисциплінарний характер фахової підготовки керівників хореографічних колективів, що потребує комплексного підходу до формування професійних компетентностей через взаємодію теоретико-методологічного, практично-виконавського, художньо-творчого та організаційно-педагогічного компонентів. Шляхом компаративного аналізу наукових підходів розроблено авторські дефініції базових понять: професійна рефлексія керівника хореографічного колективу як складне інтегративне особистісно-професійне утворення; керівник хореографічного колективу як багатофункціональний фахівець художньо-педагогічного профілю; фахова підготовка як цілеспрямований процес формування системи професійних компетентностей. Запропонований понятійно-термінологічний апарат створює теоретичне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень проблеми формування професійної рефлексії в контексті хореографічної освіти та сприяє розвитку наукових засад підготовки фахівців мистецького профілю в умовах трансформації освітньої парадигми.

Ключові слова: професійна рефлексія, керівник хореографічного колективу, фахова підготовка, понятійно-термінологічний апарат, компаративний аналіз, хореографічна

освіта, рефлексивні практики, мистецька освіта.

This article provides theoretical and methodological justification for the conceptual framework and terminology used in studying professional reflection among future leaders of choreographic ensembles. Through comparative analysis of scientific sources, the study systematizes three groups of basic categories: philosophical, psychological, and pedagogical dimensions of reflection; the nature of choreographic directors' activities; and the specifics of professional training in choreography. The research traces the historical and philosophical development of reflection from ancient self-knowledge concepts to modern metacognition theories, demonstrating the evolution of scientific understanding of reflective processes. The study investigates psychological mechanisms of reflection as a complex intellectual ability for systematic analysis of professional activity, as well as pedagogical aspects of reflection as a component of professional competence. The research reveals the specificity of professional reflection in choreographic activity, characterized by the synthesis of physical, artistic, and pedagogical elements. The study conceptualizes the work of choreographic directors as multifaceted artistic and pedagogical practice that has evolved from predominantly organizational functions to comprehensive activities integrating creative, pedagogical, and managerial dimensions. The research provides theoretical justification for the interdisciplinary nature of professional training for choreographic directors, requiring a comprehensive approach to developing professional competencies through the interaction of theoretical-methodological, practical-executive, artistic-creative, and organizational-pedagogical components. Through comparative analysis of scientific approaches, the author develops original definitions of key concepts: professional reflection of choreographic directors as a complex integrative personal-professional formation; choreographic directors as multifunctional specialists with artistic-pedagogical expertise; and professional training as a purposeful process of developing a system of professional competencies. The proposed conceptual framework creates a theoretical foundation for further empirical research on professional reflection development in choreographic education and contributes to advancing scientific foundations for training artistic specialists under current educational paradigm transformations.

Key words: professional reflection, choreographic collective leader, professional training, conceptual-terminological apparatus, comparative analysis, choreographic education, reflective practices, artistic education.

УДК 378.147:159.955:793.3
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.17>

Нечіпоренко О.В.,
аспірант, викладач кафедри
музикознавства, інструментальної
та хореографічної підготовки
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується фундаментальними змінами в підготовці фахівців мистецьких спеціальностей, що зумовлено інтеграційними процесами у європейський освітній простір та трансформацією культурно-мистецької сфери. Особливої актуальності набуває проблема формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів як ключової компетентності, що забезпечує їхню готовність до творчого педагогічного керівництва в умовах динамічних соціокультурних змін. Трансформація освітньої парадигми під впливом глобалізаційних процесів та науково-технічного поступу створює якісно нові виклики для хореографічної галузі в Україні, вимагаючи принципово відмінних підходів до підготовки фахівців хореографічного мистецтва, здатних до постійного професійного саморозвитку та творчої самореалізації.

Ключовою методологічною проблемою виступає відсутність чіткого науково обґрунтованого понятійно-термінологічного апарату дослідження професійної рефлексії в контексті хореографічної освіти. Багатоаспектність феномену рефлексії, специфіка діяльності керівника хореографічного колективу та унікальні особливості фахової підготовки у цій сфері потребують систематизації та уточнення базових понять, що становлять теоретичне підґрунтя для подальших наукових розвідок. Дане питання набуває особливої важливості в контексті реалізації стратегічних завдань реформування мистецької освіти, спрямованих на підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика професійної рефлексії знайшла широке відображення у сучасних міждисциплінарних дослідженнях. Філософські аспекти рефлексії як способу пізнання та самопізнання досліджували українські науковці: В. Татенко [19], який обґрунтовує соціально-психологічний вимір рефлексивних процесів; Р. Павелків [13], що аналізує науково-психологічні підходи до феномену рефлексії; К. Ступак [18], який досліджує рефлексивну модель освітньої практики; А. Богачов [2], що розглядає герменевтичні аспекти рефлексивного мислення.

Психологічні механізми рефлексивних процесів вивчають А. Палій, Т. Єльчанінова, В. Шевченко [14], які трактують рефлексію як структуротворчий компонент професійної діяльності; Ю. Подкопаєва, О. Мальяр [15], що здійснюють психологічний аналіз рівнів рефлексії в контексті самореалізації.

Педагогічні аспекти професійної рефлексії представлені у дослідженнях Я. Нагрибельного [11], Т. Ніконенка [12], О. Третяк та О. Міщені [20], М. Роганової, С. Рашидової, М. Роганова [16].

Вагомий внесок у дослідження рефлексії в хореографічній діяльності зробили зарубіжні науковці: Г. Баннерман [24], яка досліджувала рефлексивне письмо хореографів та його вплив на творчий процес; Д. Ріснер [26], що аналізував трансформацію рефлексивних практик у танцювальній освіті; Дж. Баттерворт і Л. Вілдшут [25], які вивчали сучасну хореографію через призму рефлексивного підходу до творчості.

Специфіку діяльності керівника хореографічного колективу висвітлено у працях вітчизняних дослідників: О. Лань, К. Кшен, Я. Іванової [7], які акцентують увагу на особливостях педагогічної роботи в зразкових колективах; А. Кривохижі, О. Бикової [6], що розглядають балетмейстерські аспекти створення хореографічних композицій; О. Башкір, А. Денисенко [1], досліджують особливості командування в хореографічних колективах; Т. Холова [22], що аналізує історичний розвиток аматорських хореографічних колективів; К. Маркіної [8], яка характеризує поліхудожні аспекти діяльності керівника.

Питання фахової підготовки у сфері хореографії досліджували М. Марушка [9], що обґрунтовує модель підготовки вчителів хореографії на основі компетентнісного підходу; П. Фриз [21], який аналізує формування професійних компетенцій майбутніх педагогів-хореографів; Ю. Ростовська [17], яка досліджує роль теоретичних дисциплін у професійній підготовці; Т. Зузяк, Т. Грінченко, О. Мацюк [4], що застосовують професіографічний підхід до підготовки майбутніх учителів хореографії; Л. Козинко [5], звертає увагу на важливість конфліктологічної компетентності як складової професійної готовності майбутніх керівників хореографічних колективів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень окремих аспектів рефлексії, діяльності керівника хореографічного колективу та фахової підготовки у сфері хореографії, залишаються невирішеними такі теоретико-методологічні проблеми: відсутність цілісної концептуальної моделі професійної рефлексії в контексті хореографічно-педагогічної діяльності; недостатня розробленість теоретичних засад інтеграції мистецького, педагогічного та управлінського компонентів у діяльності керівника хореографічного колективу; брак системного підходу до обґрунтування специфіки фахової підготовки керівників хореографічних колективів в умовах сучасних освітніх трансформацій; потреба у створенні понятійно-термінологічного апарату, що відображає міждисциплінарний характер досліджуваної проблематики та забезпечує методологічну основу для подальших емпіричних досліджень.

Мета статті полягає у визначенні сутності базових понять дослідження формування рефлексії

майбутніх керівників хореографічних колективів та розробці їх авторських дефініцій на основі компаративного аналізу понятійно-термінологічного апарату.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження базових понять професійної рефлексії керівників хореографічних колективів застосовано науковий метод компаративного аналізу, який дозволяє систематизувати понятійне поле дослідження з урахуванням принципів науковості, цілісності та міждисциплінарності. Здійснено понятійну систематизацію і концептуальне моделювання наукового дослідження, яке утворюють три взаємопов'язані групи базових понять: перша група містить поняття, що розкривають філософські, психологічні та педагогічні аспекти рефлексії; друга група включає поняття, пов'язані з сутністю діяльності керівника хореографічного колективу; третя група складається з понять, що характеризують специфіку фахової підготовки у сфері хореографічного мистецтва.

Розпочинаючи аналіз понятійного поля дослідження, необхідно звернутися до витоків феномену рефлексії, оскільки саме розуміння її сутності становить методологічне підґрунтя для подальшого осмислення специфіки професійної рефлексії в хореографічній діяльності. Історично поняття рефлексії зародилося в античній філософській традиції як інструмент пізнання власного внутрішнього світу, при цьому визначальний внесок у становлення теорії рефлексивного мислення зробив Сократ своїм методом маєтики. Розвиваючи сократівську традицію діалогічного пізнання, В. Татенко констатує, що у процесі спілкування кожен з учасників отримує унікальну можливість самосприйняття з певної соціально-психологічної відстані, порівняння себе з іншими та усвідомлення власних потреб і недоліків [19, с. 120].

Середньовічна філософія переосмислила феномен рефлексії крізь призму релігійного світогляду, де Августин Блаженний розглядав рефлексію як шлях богопізнання через самопізнання, здійснюючи глибокий рефлексивний аналіз власного духовного досвіду. Філософія Нового часу ознаменувала кардинальний поворот у розумінні рефлексії, коли Р. Декарт, здійснивши радикальний поворот до суб'єктивності, вивів рефлексію на передній план філософського дискурсу. Дж. Локк трактував рефлексію як особливе джерело знання, що виникає через внутрішнє спостереження, і як зазначають Я. Чаплак та Г. Чуйко, саме Локк був першим філософом, що ввів поняття «рефлексії» в науковий дискурс, розуміючи її як внутрішнє сприйняття, діяльність розуму, об'єктом якої виступають попередні ідеї [23, с. 36].

Концептуальні напрацювання Канта пов'язують рефлексію з необхідною умовою появи нового знання. Як зазначає К. Ступак, Кант розмежовував

рефлексію на трансцендентальну та логічну [18, с. 47]. Феноменологічна традиція відкрила нові обрії в науковому баченні рефлексії, коли Е. Гуссерль описував її як особливий метод феноменологічного дослідження, спрямований на виокремлення сутнісних структур свідомості, а М. Гайдеґер розширив уявлення про рефлексію, пов'язавши її з проблемою буття людини у світі. Сучасна українська філософська думка пропонує нові інтерпретації рефлексії в контексті освітніх трансформацій, зокрема Р. Павелків підкреслює, що рефлексія функціонує як активний перетворювальний механізм і принцип людського мислення, що відіграє ключову роль у самопізнанні та саморозвитку особистості [13, с. 167].

Філософське осмислення рефлексії як механізму самопізнання та саморозвитку заклало потужний фундамент для її подальшого дослідження в різних наукових галузях, що зумовлює необхідність переходу від загально-філософського розуміння рефлексії до аналізу її сутності у психологічному вимірі, де рефлексія набуває особливого значення як механізм саморегуляції та професійного становлення особистості. У психологічному контексті А. Палій, Т. Єльчанінова та В. Шевченко характеризують рефлексію як комплексну розумову здатність до постійного аналізу та оцінки кожного етапу професійної діяльності, важливу передумову ефективної діяльності, глибокого її усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення [14, с. 867]. Багатоаспектність рефлексії як психологічного феномену ґрунтовно аналізують Ю. Подкопаєва та О. Маляр, які зазначають, що як специфічна психічна реальність рефлексія може бути представлена різноманітними категоріями: як ступінь переходу інстинкту до думки, як принцип організації і розвитку психічних процесів, як компонент структури діяльності, як рівень ієрархічно організованого мислення, як детермінанта творчого процесу, як механізм саморозвитку особистості [15, с. 379].

Психологічне розуміння рефлексії як складного інтелектуального процесу природно доповнюється її педагогічною інтерпретацією, оскільки освітня діяльність за своєю природою є рефлексивно насиченою. Педагогічний аспект рефлексії розкривається у її спрямованості на вдосконалення освітнього процесу та професійної діяльності, при цьому за працями Я. Нагрибельного, І. Зязюн приділяв виняткову увагу рефлексивним процесам у педагогічній діяльності, виокремлюючи професійно-особистісний аспект, за якого актуалізується рефлексія згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією [11, с. 94]. О. Третяк та О. Міщенко надають рефлексивній компетентності значення інтегративної характеристики, що включає самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення майбутнього фахівця [20, с. 145].

Розглянуті філософські, психологічні та педагогічні підходи до рефлексії утворюють методологічне підґрунтя для розуміння її професійного виміру. Аналіз цих теоретичних основ створює передумови для переходу до вивчення специфіки професійної рефлексії як ключового компонента фахової компетентності, що набуває особливої значущості в контексті підготовки керівників хореографічних колективів. Дослідження феномену професійної рефлексії набуває суттєвого значення в контексті підготовки керівників хореографічних колективів, оскільки за спостереженнями О. Воронової, професійна рефлексія як галузь самопізнання виникає вже на перших етапах професійного становлення: у процесі професійного навчання й на початковій стадії реалізації професійних функцій [3, с. 56]. Теоретичне підґрунтя для інтелектуального опрацювання професійної рефлексії у хореографічно-педагогічній сфері знаходимо у науковому доробку Д. Шона, який репрезентував дихотомію між «рефлексією-в-дії» та «рефлексією-про-дію» [27]. У контексті хореографічної діяльності «рефлексія-в-дії» проявляється як здатність до миттєвого критичного декодування й модифікації власних рішень безпосередньо в умовах репетиційного процесу, тоді як «рефлексія-про-дію» реалізується через внутрішнє переосмислення змісту й динаміки проведених занять, репетиційних циклів і сценічних презентацій.

М. Роганова, С. Рашидова та М. Роганов трактують професійну рефлексію як цілеспрямований мисленнєвий процес, зорієнтований на критичне переосмислення власної професійно-педагогічної діяльності [16]. Специфіку рефлексивних процесів у хореографічній діяльності досліджує Д. Ріснер, який підкреслює перехід від директивної педагогіки до рефлексивних практик у підготовці танцівників, формулюючи висновок, що протягом останніх двох десятиліть відбулося зміщення акцентів від вузького підходу, зосередженого на копіюванні рухів, до більш відкритого рефлексивного дискурсу щодо різних аспектів змісту, педагогіки та стилів викладання танцю [26]. Г. Баннерман досліджує рефлексивний аспект хореографічної діяльності, експлікуючи нерозривний зв'язок між теорією і практикою, мисленням і дією: рефлексивна практика виводить на передній план питання про те, як здійснюється танець і хореографія, як митці осмислюють свою практику, як ці роздуми впливають на їхню подальшу діяльність [24, с. 475].

Розгляд професійної рефлексії як складного інтегративного феномену спонукає до конкретизації суб'єкта цієї діяльності, оскільки рефлексія не існує у вакуумі, а завжди пов'язана з конкретною професійною діяльністю, що зумовлює потребу у детальному аналізі особливостей діяльності керівника хореографічного колективу як носія професійної рефлексії. Історично поняття «керівник

хореографічного колективу» еволюціонувало під впливом соціокультурних трансформацій та особливостей мистецького середовища різних періодів, при цьому Т. Холов окреслює, як у 80–90-х роках ХХ століття формувалося уявлення про специфіку діяльності керівників аматорських хореографічних колективів Львівщини, які підтримували національну танцювальну традицію [22, с. 97].

Багатоаспектність функцій керівника хореографічного колективу в контексті сучасних суспільних викликів розкривають І. Мостова та К. Островська, констатуючи, що в умовах військової агресії та тривалих бойових дій на території нашої держави питання формування ціннісних орієнтирів у дітей та молоді набуває надзвичайної актуальності [10, с. 63]. О. Лань, К. Кшен та Я. Іванова акцентують, що зразковий хореографічний колектив являє собою специфічну форму дитячого об'єднання, яка характеризується особливими чинниками, умовами, обставинами, що впливають на формування та розвиток творчого процесу у хореографічному мистецтві, і зосереджують увагу на визначальній ролі особистісно-професійних якостей керівника [7, с. 56]. А. Кривохижа та О. Бикова зосереджуються на теоретичній візії діяльності керівника хореографічного колективу крізь призму балетмейстерської творчості, наголошуючи, що конструювання хореографічного твору є тривалим процесом, у якому втілюються знання, досвід, естетичні погляди, світогляд і художній смак хореографа [6, с. 1210].

К. Маркіна характеризує керівника хореографічного колективу як носія поліфункціональної культури, акцентуючи на складній структурі його професійної діяльності та зазначаючи, що цей фахівець працює з елементами різних видів мистецтв, що передбачає розвиток специфічних поліхудожніх умінь [8, с. 215]. Багатоаспектність діяльності керівника хореографічного колективу, її інтегративний характер та специфічні вимоги до професійної компетентності зумовлюють особливі підходи до фахової підготовки таких фахівців, що актуалізує необхідність аналізу сутності та специфіки фахової підготовки в контексті хореографічної освіти як наступного кроку у розгортанні понятійного поля дослідження.

Фахова підготовка керівників хореографічних колективів постає як інтегративне явище в сучасній мистецькій освіті, що вимагає інноваційного підходу з огляду на зміну освітніх орієнтирів, при цьому М. Марушка порушує питання розширення професійної підготовки майбутнього фахівця, констатуючи, що окрім виконавської майстерності, важливим є опанування педагогічних технологій та методичного інструментарію [9, с. 119]. П. Фриз зазначає, що ефективність підготовки майбутніх педагогів-хореографів неможлива без виходу за межі суто технічного тренування танцівника,

при цьому особливу увагу приділяється здатності спрямовувати учнів на сприйняття образної мови танцю, передачу художнього задуму [21, с. 106].

Ю. Ростовська, досліджуючи професійну підготовку майбутніх викладачів хореографії, відзначає важливість теоретичних дисциплін у цьому процесі, підкреслюючи, що сучасна вища хореографічна освіта має комплексну структуру і базується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого і ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання [17, с. 84]. Т. Зузяк, Т. Грінченко та О. Мацюк засвідчують, що підготовка майбутніх учителів хореографії створює підґрунтя для всебічного становлення педагогів мистецького профілю, при цьому важливим є те, що освітній процес охоплює інтелектуальне, культурне й творче збагачення особистості студента [4, с. 85]. Л. Козинко у дослідженні конфліктологічної компетентності студентів-хореографів акцентує на важливості рефлексивно-регулятивного компонента, який передбачає здатність фахівця до рефлексії та саморефлексії [5, с. 66].

Проведений теоретичний аналіз трьох груп базових понять та виявлених між ними взаємозв'язків створює підґрунтя для формулювання авторських визначень, що відображають сучасне наукове розуміння досліджуваних феноменів. Синтез філософських, психологічних і педагогічних підходів до рефлексії, специфіки діяльності керівника хореографічного колективу та особливостей фахової підготовки у сфері хореографічного мистецтва дозволяє запропонувати власне тлумачення ключових понять дослідження. На основі проведеного компаративного аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел, а також вивчення специфіки діяльності керівника хореографічного колективу та особливостей фахової підготовки у сфері хореографічного мистецтва сформульовано авторські визначення базових понять дослідження.

Професійна рефлексія керівника хореографічного колективу – складне інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризується здатністю до цілісного осмислення й творчої трансформації художньо-педагогічного досвіду через синтез технічного, мистецького й дидактичного аспектів професійної діяльності та функціонує як механізм безперервного професійного саморозвитку в умовах поліфункціональної мистецько-педагогічної діяльності.

Керівник хореографічного колективу – багатофункціональний фахівець мистецько-педагогічного профілю, що здійснює художньо-педагогічне керівництво на основі синтезу мистецьких, педагогічних та організаційних компетентностей, забезпечуючи створення творчого середовища для художньо-естетичної самореалізації учасників колективу та інтеграцію різних векторів професійної діяльності в цілісну систему керівництва творчим процесом.

Фахова підготовка керівника хореографічного колективу – цілеспрямований системний процес формування інтегрованої професійної компетентності, що забезпечує готовність до комплексного художньо-педагогічного керівництва через взаємодію теоретико-методологічного, практично-виконавського, художньо-творчого та організаційно-педагогічного компонентів у контексті сучасних трансформацій мистецької освіти.

Висновки. Проведений компаративний аналіз базових понять дослідження формування рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів дозволив систематизувати три групи понять: філософські, психологічні та педагогічні аспекти рефлексії; сутність діяльності керівника хореографічного колективу; специфіка фахової підготовки у сфері хореографії. Встановлено, що професійна рефлексія в хореографічній діяльності має специфічні особливості, пов'язані з тілесно-руховою природою мистецтва танцю, необхідністю поєднання технічного, художнього та педагогічного компонентів діяльності, що зумовлює унікальність рефлексивних процесів у цій сфері.

Виявлено еволюцію поняття керівника хореографічного колективу від переважно організаційної функції до багатофункціональної діяльності, що інтегрує мистецькі, педагогічні та управлінські аспекти, відображаючи трансформацію професійних вимог у сучасних умовах. З'ясовано, що фахова підготовка керівників хореографічних колективів має міждисциплінарний характер і потребує комплексного підходу до формування професійних компетентностей, що відповідає сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти.

Запропоновані авторські визначення базових понять створюють понятійне підґрунтя для подальших досліджень у галузі формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів та сприяють розвитку теоретичних засад підготовки фахівців мистецького профілю. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою педагогічних умов формування професійної рефлексії, створенням діагностичного інструментарію для оцінки її сформованості, обґрунтуванням структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності та експериментальною перевіркою ефективності запропонованих теоретико-методологічних підходів у практиці підготовки майбутніх керівників хореографічних колективів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башкір О. І., Денисенко А. О. Особливості командування в хореографічних колективах. Теорія та методика навчання та виховання. 2022. № 52. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.01>
2. Богачов А. Про еквівалентність перекладу «Буття і часу» Мартіна Гайдегера. Sententiae. 2021.

Том 40, № 3. С. 83-91. DOI: <https://doi.org/10.31649/sent40.03.083>

3. Воронова О. Professional reflection as factor of professional development. *Psychology: theory and practice*. 2019. № 1(3). С. 55–62. DOI: [10.31339/2617-9598-2019-1\(3\)-55-62](https://doi.org/10.31339/2617-9598-2019-1(3)-55-62)

4. Зузяк Т. П., Грінченко Т. Д., Мацюк О. М. До питання фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії: професіографічний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2023. Вип. 29. С. 85-86. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.11>

5. Козинко Л. Основи конфліктології в процесі фахової підготовки студентів-хореографів у закладах вищої освіти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2023. № 2. С. 86–94. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.2.64-69>

6. Кривохижа А.М., Бикова О.В. Формула створення хореографічної композиції (балетмейстерам-початківцям та керівникам хореографічних колективів). *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 8(36). С. 1209-1221. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1209-1221](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1209-1221)

7. Лань О., Кшен К., Іванова Я. Особливості педагогічної роботи керівника зразкового хореографічного колективу. *Молодий вчений*. 2022. № 8 (108). С. 55-58. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-8-108-13>

8. Маркіна К. Ю. Формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу. *Педагогіка вищої та середньої освіти*. 2022. № 25. С. 211-217. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.6923>

9. Марушка М. Модель фахової підготовки вчителів хореографії на основі компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2021. №10(196). С. 119-122. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248803>

10. Мостова І. С., Островська К. В. Хореографічне мистецтво як інструмент формування ціннісних орієнтирів вихованців аматорських танцювальних колективів. *Танцювальні студії*. 2023. Т. 6, № 1. С. 63–72. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7646.6.1.2023.283728>

11. Нагрибельний Я. Роль академіка Івана Зязюна в розвитку педагогічної освіти в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1(15). С. 89-98. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.89-98](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.89-98)

12. Ніконенко Т. Сучасні координати змін у професійній підготовці магістрів початкової освіти. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 294-302. DOI: [10.31494/2412-9208-2021-1-1-294-302](https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-1-294-302)

13. Павелків Р. Науково-психологічні підходи до розуміння феномену рефлексії. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*. 2021. Вип. 16. С. 166-169. DOI: <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i16.224>

14. Палій А. М., Єльчанінова Т. М., Шевченко В. М. Рефлексія як структуротворчий компо-

нент професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6(40). С. 867-876. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6\(40\)-867-876](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-867-876)

15. Подкопасва Ю. В., Маляр О. І. Психологічний аналіз розвитку рівнів рефлексії в контексті самореалізації сучасного підлітка. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 1(3). С. 379-388. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1\(3\)-379-388](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1(3)-379-388)

16. Роганова М. В., Рашидова С. С., Роганов М. М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1(105). С. 141-151. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151>

17. Ростовська Ю. О. Професійна підготовка майбутніх викладачів хореографії у процесі вивчення фахових теоретичних дисциплін. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 3. С. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-pr-3-81-85>

18. Ступак К.Є. Реалізація рефлексивної моделі практики освіти у сучасній фінській школі. *Освітній вимір*. 2020. Випуск 3 (55). С. 46-59. DOI: [10.31812/educdim.v55i0.4378](https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4378)

19. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

20. Третяк О., Міщеня О. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11. Т. 1. С. 144-145. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i11.261>

21. Фриз П. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога-хореографа у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2023. № 11-12 (219-220). С. 105-107. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296979>

22. Холов Т. Діяльність аматорських хореографічних колективів Львівщини 80–90-х років ХХ століття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71, т. 3. С. 97–103. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-3-15>

23. Чаплак Я., Чуйко Г. Рефлексія як метакогнітивне явище психології. *Психологічний журнал*. 2021. Т. 7, № 10. С. 35–47. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.4>

24. Bannerman H. Choreographers' Reflexive Writing – A Very Special Practice. *Forum for Modern Language Studies*. 2010. Vol. 46(4). P. 474-487. DOI: [10.1093/fmls/cqq017](https://doi.org/10.1093/fmls/cqq017)

25. Butterworth J., Wildschut L. *Contemporary Choreography: A Critical Reader*. London: Routledge, 2017. 448 p. DOI: [10.4324/9781315563596](https://doi.org/10.4324/9781315563596)

26. Risner D. New Reflective Practice Research in Dance Education. *Journal of Dance Education*. 2017. Vol.17(3).P.89-90.DOI:10.1080/15290824.2017.1355183

27. Schon D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Journal of Policy Analysis and Management. 2011. Vol. 34(3). DOI: [10.1080/07377366.1986.10401080](https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080)

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF MOTIVATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN TODAY'S CONDITIONS

УДК 378+37.06+316.4

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.18>

Олексієнко Л.А.,

канд. пед. наук,
завідувач кафедри, доцент кафедри
соціальної роботи та мовної підготовки
Придніпровського інституту
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Заволока Ю.М.,

канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри управління
та адміністрування
Придніпровського інституту
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Івко А.В.,

ст. викладач кафедри управління
та адміністрування
Придніпровського інституту
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Сідненко М.В.,

ст. викладач кафедри управління
та адміністрування
Придніпровського інституту
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Мотивація є рушійною силою прогресу, перетворюючи мрії на цілі, а прагнення – на дії. Без неї ми перебували б у стані перманентної стагнації, але завдяки мотивації ми долаємо перешкоди, відкриваємо нові горизонти та постійно прагнемо досконалості.

У цьому динамічному світі, де знання застараються надзвичайно швидко, а потреба в безперервному навчанні (lifelong learning) стає життєвою необхідністю, традиційні підходи до освіти виявляються недостатніми. Заклад вищої освіти має не просто давати інформацію, а й формувати глибоку, стійку внутрішню мотивацію до саморозвитку, дослідницької діяльності та практичного застосування здобутих знань. Ігнорування цього аспекту призведе до зниження якості освіти та невідповідності випускників реальним потребам ринку праці.

Проблема мотивації здобувачів вищої освіти в сучасних умовах є надзвичайно актуальною і багатогранною, оскільки саме вона визначає ефективність освітнього процесу та якість підготовки майбутніх фахівців, їхню конкурентоспроможність та здатність адаптуватися до постійних змін. В епоху доступності інформації, коли традиційні методи навчання часто не викликають належного інтересу, а академічні дедлайни та перспективи працевлаштування можуть здаватися далекими та абстрактними, заклади вищої освіти стикаються з нагальною потребою переосмислення підходів до стимулювання навчальної діяльності. Сучасний студент, вихований в умовах інформаційного надлишку та швидкої зміни трендів, має зовсім інші освітні потреби та очікування, ніж попередні покоління. Просте пасивне засвоєння знань «за примусом» втрачає свою ефективність. Натомість виникає потреба в активній участі, практичному застосуванні отриманої інформації та усвідомленні її реальної цінності. Якщо навчальний процес не здатен зачепити внутрішній інтерес студента, стимулювати його до пошуку та саморозвитку, то висока ймовірність зниження успішності, зростання рівня відсіву та, як наслідок, випуск кваліфікованих фахівців, чії знання та навички не відповідають динамічним вимогам ринку праці.

Саме мотивація здатна перетворювати пасивного споживача інформації на активного учасника освітнього процесу, здатного до критичного мислення, саморозвитку та інноваційної діяльності.

Ключові слова: мотивація, навчання, випускники, знання, конкурентоспроможність, якість освіти.

Motivation is the driving force of progress, turning dreams into goals and aspirations into actions. Without it, we would be in a state of permanent stagnation, but thanks to motivation, we overcome obstacles, open new horizons and constantly strive for perfection.

In this dynamic world, where knowledge becomes outdated extremely fast, and the need for lifelong learning becomes a vital necessity, traditional approaches to education are insufficient. A higher education institution should not only provide information, but also form a deep, stable internal motivation for self-development, research activities and practical application of acquired knowledge. Ignoring this aspect will lead to a decrease in the quality of education and a mismatch of graduates with the real needs of the labour market.

The problem of motivation of higher education students in modern conditions is extremely relevant and multifaceted, since it determines the effectiveness of the educational process and the quality of training of future specialists, their competitiveness and ability to adapt to constant changes. In an era of information accessibility, when traditional teaching methods often fail to arouse a great deal of interest and academic deadlines and employment prospects may seem distant and abstract, higher education institutions are faced with an urgent need to reconsider approaches to stimulating learning activities.

The modern student, brought up in conditions of information overload and rapid changes in trends, has completely different educational needs and expectations than previous generations. Simple passive assimilation of knowledge "by force" loses its effectiveness. Instead, there is a need for active participation, practical application of the information received and awareness of its real value. If the educational process is unable to touch the internal interests of the student, stimulate him to search and self-development, then there is a high probability of a decrease in success, an increase in the dropout rate and, as a result, the graduation of qualified specialists whose knowledge and skills do not meet the dynamic requirements of the labour market.

It is motivation that can transform a passive consumer of information into an active participant in the educational process, capable of critical thinking, self-development, and innovative activity.

Key words: motivation, learning, graduates, knowledge, competitiveness, quality of education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі, який швидко змінюється, вища освіта відіграє критично важливу роль у формуванні фахівців, здатних не лише адаптуватися до нових умов, а й створювати їх. Однак ефективність освітнього процесу залежить від багатьох факторів. І це не про викладача та методи викладання – це безпосередньо про мотивацію здобувачів вищої

освіти. Мотивація в освітньому процесі – це не просто бажання отримати диплом, а глибока внутрішня потреба в нових знаннях, саморозвитку та досягненні високих результатів.

Також актуальність даної теми зумовлена кількома ключовими чинниками:

– По-перше, глобалізація та конкуренція на ринку праці вимагають від випускників не лише

формальних знань, а й уміння застосовувати їх на практиці, критично мислити та постійно вчитися. Без належної мотивації студенти ризикують стати пасивними споживачами інформації, а не активними творцями свого майбутнього.

– По-друге, зміни в освітній парадигмі. Сучасна освіта все більше відходить від традиційної моделі, де викладач є єдиним джерелом знань. Замість цього акцент зміщується на студентоцентроване навчання, де студент – це повноправний учасник освітнього процесу. Такий підхід вимагає від здобувача ініціативності, самостійності та, найголовніше, високого рівня внутрішньої мотивації.

– По-третє, соціальні та психологічні виклики сучасності. Вищі навчальні заклади стикаються з різноманітними проблемами: від академічної недобросовісності до емоційного вигорання студентів. Низька мотивація часто є коренем цих явищ.

У зв'язку з цим стає зрозумілим, що вирішення проблеми мотивації може стати важливим кроком до створення сприятливого та ефективного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням даної теми присвячена значна кількість наукових праць, в яких висвітлювалися як загальні закономірності, так і специфічні чинники, що впливають на мотивацію в різних умовах. Серед авторів, які зробили внесок у дослідження проблеми мотивації здобувачів вищої освіти в сучасних умовах в Україні, можна виокремити таких як Грень Л. М. [1], Дорофєєва Т. І., Коверя В. М., Лисенко В. В. [2], Жданюк Л. О. [3], Климчук В., Горбунова В. [4], Староста В. [6, 7], Попадич О. [7], Тригуб І. П. [8]. та ін.

Не зважаючи на значні напрацювання в цій галузі проблема мотивації здобувачів вищої освіти потребує подальшого глибокого вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За сучасних умов, коли світ стрімко змінюється, а виклики глобалізації, діджиталізації та мінливості ринку праці стають дедалі відчутнішими, мотивація здобувачів вищої освіти набуває нового, критично важливого значення. Це вже не просто фактор успішності окремого студента, а ключовий елемент формування компетентного, адаптивного та конкурентоспроможного фахівця, здатного до постійного самовдосконалення та ефективної діяльності у складній, швидкоплинній реальності.

Сьогоднішні випускники зіштовхуються з абсолютно іншими вимогами, ніж покоління раніше. Ринок праці постійно трансформується, вимагаючи не лише глибоких знань у певній галузі, а й здатності швидко навчатися, перекваліфікуватися, працювати в мультикультурних командах та ефективно використовувати новітні технології. У цьому контексті лише наявність диплома вже не гарантує успішного працевлаштування та

кар'єрного зростання. Вирішальне значення набуває внутрішня рушійна сила – саме мотивація, яка спонукає до пошуку нових знань, розвитку навичок, ініціативності та відповідальності.

Без глибокого розуміння та цілеспрямованого впливу на мотиваційні процеси ми ризикуємо отримати випускників, які, попри наявність диплома, виявляться нездатними повноцінно реалізувати свій потенціал і відповідати на вимоги часу. Це може призвести до «парадоксу вищої освіти»: коли молода людина має формальну освіту, але їй бракує необхідних якостей для успішної інтеграції у професійне середовище та досягнення особистісних цілей. Отже, завдання вищої освіти в сучасних умовах полягає не лише в передачі академічних знань, а й у формуванні стійкої, усвідомленої мотивації, яка стане фундаментом для безперервного розвитку та успішної адаптації до динамічного світу.

Мета статті. Дослідження мотивації здобувачів вищої освіти – це не лише академічний інтерес, а нагальна потреба сучасності. Розуміння механізмів, які формують та підтримують прагнення студентів до навчання, надасть змогу розробити ефективні стратегії та методики, що сприятимуть якісній підготовці фахівців, які будуть конкурентоспроможними та готовими до викликів майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – це складний психологічний феномен, який є внутрішньою рушійною силою, що спонукає людину до дії та визначає її спрямованість, активність і наполегливість. Це не просто бажання, а цілісна система факторів, що формують готовність до певної діяльності. Розглядаючи мотивацію у контексті навчання, тобто як навчальну мотивацію, необхідно зазначити, що – це сукупність певних причин, які стимулюють студента до освоєння нових знань, оволодіння навичками та компетенціями. Вона включає в себе: інтереси, потреби, прагнення, цілі та ідеали, що допомагають усвідомити важливість освіти для особистого та професійного розвитку.

У зв'язку з цим навчальну мотивацію можна класифікувати за різними критеріями, але найпоширенішим є поділ на внутрішню та зовнішню.

Досліджуючи більш детально та порівнюючи внутрішню (інтринсивну) та зовнішню (екстринсивну) мотивацію стає зрозумілим, що внутрішня мотивація, перш за все, виникає саме з інтересу до самого процесу навчання. Студент вчиться, бо йому цікаво, він отримує задоволення від пізнання нового, вирішення складних завдань, саморозвитку тощо.

В той час як зовнішня мотивація спрямована на отримання винагороди або уникнення покарання. Джерело мотивації знаходиться поза самим процесом навчання.

Тому стає зрозумілим, що внутрішня мотивація є більш стабільною та ефективною, оскільки вона

не залежить від зовнішніх стимулів та формує глибоке, усвідомлене ставлення до навчання.

Хоча зовнішня мотивація також має право на існування та може бути потужним стимулом, але вона часто є короткотривалою і може призвести до поверхового ставлення до навчання.

Отже, у сучасному освітньому середовищі мотивація здобувачів вищої освіти – це не статична величина, а динамічний процес, що залежить як від внутрішніх установок здобувача, так і від зовнішнього освітнього середовища. І яка формується під впливом комплексу факторів, які можна умовно поділити на кілька груп, а саме:

1. Фактори, пов'язані з викладачем і навчальним процесом.

2. Фактори, пов'язані з навчальним середовищем і програмою.

3. Соціально-психологічні фактори [5].

До першої групи факторів відноситься:

– Стиль викладання. Монологічний, інформативний підхід, орієнтований на заучування матеріалу, часто знижує інтерес до навчання. Натомість інтерактивні та проєктні методи (дискусії, кейс-стаді, рольові ігри) підвищують залученість, оскільки дають студентам можливість бути активними учасниками, а не пасивними слухачами.

– Професійна компетентність і особистість викладача. Ентузіазм, авторитет і справедливість викладача є потужними мотиваційними інструментами. Викладач, який демонструє глибокі знання, показує зв'язок матеріалу з реальним життям і підтримує доброзичливу атмосферу, здатний перетворити рутинний процес на цікаве дослідження.

– Система оцінювання. Непрозора або несправедлива система оцінювання може знизити мотивацію навіть найстаранніших студентів. Важливо, щоб критерії оцінювання були чіткими, а зворотний зв'язок – конструктивним. Сучасні підходи до оцінювання допомагають студентам бачити свій прогрес і розуміти, що потрібно покращити.

До другої групи факторів відноситься:

– Актуальність освітніх програм. Студенти втрачають мотивацію, коли бачать, що матеріал застарілий або не відповідає сучасним вимогам ринку праці. Постійний моніторинг змісту та відповідно оновлення освітніх програм, включення в них практичних кейсів, використання сучасних технологій і залучення фахівців-практиків підвищує цінність освіти в очах здобувачів.

– Практична спрямованість навчання. Це робота над реальними проєктами, стажування та зустрічі з роботодавцями, які допомагають студентам побачити сенс у навчанні та усвідомити його значення для майбутньої кар'єри. Саме можливість застосувати теоретичні знання на практиці є потужним мотиваційним фактором.

– Наявність науково-дослідної роботи. Залучення студентів до наукових гуртків, написання

наукових статей, участь у конференціях стимулює пізнавальну мотивацію та розвиває критичне мислення. Це також дає можливість студентам відчувати себе частиною наукової спільноти.

До третьої групи факторів відноситься:

– Атмосфера в групі. Здорова конкуренція та співпраця між студентами можуть бути сильним мотиватором. Натомість конфлікти або відчуження в групі можуть знизити бажання відвідувати заняття і брати активну участь у студентському житті.

– Підтримка з боку родини та друзів. Соціальна підтримка відіграє важливу роль у подоланні труднощів. Студенти, які відчувають підтримку, легше справляються зі стресом і мають більше сил для навчання.

– Особистісні особливості студента. Рівень самооцінки, віра у власні сили, здатність до самоконтролю та вміння ставити цілі також є важливими чинниками. Заклади вищої освіти можуть допомогти студентам розвивати ці навички через різноманітні тренінги, вебінари, консультації тощо.

Проаналізувавши ці фактори можна зробити висновок, що ефективна мотивація в сучасному закладі вищої освіти – це результат взаємодії багатьох компонентів, які взаємопов'язані між собою. Ця робота вимагає не лише зусиль з боку студентів, а й системного підходу з боку викладачів та адміністрації.

А саме розуміння важливості цих факторів є фундаментом для розробки ефективних практичних методів підвищення мотивації здобувачів вищої освіти в сучасних умовах. Це не просто набір окремих методів, а цілісна стратегія, спрямована на формування глибокої, усвідомленої та стійкої мотивації до навчання й саморозвитку.

Без належної мотивації навіть найкращі навчальні програми та найсучасніші технології не принесуть бажаного результату. Як було зазначено вище така ситуація створює «парадокс сучасної вищої освіти»: зростає кількість людей з дипломами, але при цьому зберігається дефіцит по-справжньому кваліфікованих, ініціативних та мотивованих спеціалістів.

Серед різноманітних практичних методів, які засновані на принципах внутрішньої та зовнішньої мотивації, застосування інтерактивних методів навчання в освітньому процесі вплине не тільки на підвищення навчальної мотивації, а й зробить навчання більш цікавим, актуальним і осмисленим.

Замість традиційних рефератів робота над реальними проєктами, пов'язаними з їх майбутньою професією, допоможе студентам оцінити практичну цінність своїх знань та надасть практичного досвіду командної роботи.

Використання аналізу реальних ситуацій або проблем (кейс-стаді) дозволяє студентам застосовувати не тільки теоретичні знання для пошуку

рішень, а й розвиває критичне мислення, навички командної роботи та формує їх відповідальність. А заохочення студентів до дебатів та дискусій щодо обговорення спірних питань, пов'язаних з навчальним матеріалом не лише стимулює пізнавальний інтерес, а й допомагає розвивати навички аргументації та публічних виступів.

У сучасному світі, де у кожного студента є свій унікальний досвід, інтереси та навчальний стиль, шаблонний підхід до викладання втрачає ефективність. Можливість вибору, створення індивідуальних освітніх траєкторій, застосування гейміфікації, менторство, забезпечення конструктивного зворотного зв'язку тощо надає відчуття важливості, сприяє саморозвитку, додає азарту, підвищує залученість до навчання, зміцнює їх впевненість у власних силах і мотивацію. Необхідно наголосити, щоб перелічені вище елементи були додатковими інструментами формування внутрішньої мотивації здобувача, а не основною метою здійснення освітньої діяльності.

Також не варто забувати, що викладач є однією із ключових фігур в мотиваційному процесі. Викладач має бути не тільки джерелом знань, а й наставником, який підтримує студентів у їх розвитку, допомагає долати труднощі та вірити у власні сили. Його професіоналізм, ентузіазм та вміння взаємодіяти зі студентами є вирішальними.

Застосовуючи всі ці методи та інструменти, викладач може створити сприятливе освітнє середовище, яке стимулюватиме не лише зовнішні, а й внутрішні мотиви, що є запорукою успішного та усвідомленого навчання.

Реалізація цих шляхів вимагає системних змін на рівні державної освітньої політики, керівництва закладів вищої освіти та безпосередньо викладацької спільноти. Лише спільними зусиллями можна створити таку систему вищої освіти, яка буде не лише передавати знання, а й формувати вмотивованих, успішних та відповідальних фахівців, готових до викликів і можливостей майбутнього.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що проблема мотивації здобувачів вищої освіти є однією з ключових в умовах сьогодення. Процес навчання, особливо на рівні вищої школи, є ефективним лише тоді, коли він базується на

усвідомленому і глибокому прагненні до знань, а не лише на зовнішніх стимулах.

Відтак, всебічне вивчення та ефективне вирішення проблеми мотивації здобувачів вищої освіти є стратегічним пріоритетом. Це вимагає не лише теоретичного осмислення факторів, що впливають на мотивацію, але й практичної розробки та впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Таким чином, інвестиції у розуміння та посилення мотивації здобувачів вищої освіти – це інвестиції у майбутнє суспільства, його економічний розвиток, інноваційний потенціал та конкурентоспроможність на світовій арені.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грень Л.М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2009. Вип. 2. С. 126-131.
2. Дорофєєва Т.І., Коверя В.М., Лисенко В.В. Вплив соціально-демографічних факторів на якість учбової праці студентів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2010. № 10. С. 36-39.
3. Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2019. 22 с.
4. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
5. Мотивація до навчання: 10 факторів, що її гальмують. URL: <https://www.odessa.school/motyvaczia-do-navchannia-10-faktoriv-shho-yiyi-galmuyut-odessa-international-school/> (дата звернення 15.07.2025 р.).
6. Староста В.І. Мотивація навчання студентів різних курсів. *Електронне наукове фахове видання «Open educational e-environment of modern University»*. 2021. Вип. 11. С. 158-173. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42440> (дата звернення 20.07.2025 р.).
7. Староста В., Попадич О. Мотивація навчання студентів-першокурсників. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. Т. 7, № 2. С. 28-36.
8. Тригуб І.П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2014. Вип. 48. С. 315-318.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРСЬКОЇ МОВИ У ЗВО: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ ВИКЛИКИ

METHODOLOGY OF TEACHING PERSIAN IN HIGHER EDUCATION: MODERN APPROACHES AND PRACTICAL CHALLENGES

У статті розглянуто актуальні проблеми викладання перської мови як іноземної у вищих навчальних закладах України. Зазначено, що у зв'язку з підвищенням зацікавлення до країн Близького Сходу, перська мова набуває стратегічного значення як у лінгвістичному, так і культурному контексті. Проаналізовані основні методичні підходи до навчання перської мови, зокрема комунікативний, функціонально-семантичний, інтерактивний та культурологічний. Розглянуто стан дослідження методики у працях українських і зарубіжних науковців, визначено прогалини, зокрема відсутність адаптованих підручників, моделей поетапного формування навичок аудіювання та усного перекладу, а також нестачу мультимедійного супроводу. Стаття містить конкретні пропозиції щодо удосконалення методики: модульно-компетентнісний підхід, інтенсифікація роботи з автентичними матеріалами, розвиток перекладацької компетенції через інтеграцію змісту фахових дисциплін. Окреслено перспективи подальших досліджень. У статті досліджуються актуальні методичні підходи до викладання перської мови у вищій школі України з урахуванням мовної специфіки, міжкультурного контексту та викликів сучасної освіти. Проведено аналіз структури навчального процесу за основними напрямками – лексико-граматичний блок, розвиток мовлення, аудіювання, читання та переклад – і надано практичні рекомендації щодо їх впровадження. Наголошується на доцільності використання цифрових ресурсів, мультимедійних матеріалів, інтерактивних завдань, рольових ігор та коментованого перекладу. Стаття також звертає увагу на проблему нестачі адаптованих підручників і системи оцінювання, пропонує шляхи вирішення та окреслює перспективні напрями дослідження у сфері методики викладання перської мови. Практичне значення дослідження полягає в узагальненні дієвих методик і створенні умов для гармонійного розвитку мовної компетентності студентів-сходознавців.

Ключові слова: перська мова, методика викладання, переклад, розвиток мовлення, аудіювання, ЗВО, сходознавство.

The article examines current issues in teaching Persian as a foreign language in higher education institutions of Ukraine. It notes that due to the growing interest in Middle Eastern countries, the Persian language is gaining strategic importance both linguistically and culturally. The main methodological approaches to teaching Persian are analyzed, including the communicative, functional-semantic, interactive, and cultural approaches. The article reviews the state of research on teaching methodology in the works of Ukrainian and foreign scholars, identifying several gaps – in particular, the lack of adapted textbooks, models for the step-by-step development of listening and interpreting skills, and insufficient multimedia support. The article offers concrete proposals for improving methodology: a modular and competency-based approach, intensified work with authentic materials, and the development of translation competence through integration with professional disciplines. It outlines the prospects for further research. The article also explores current methodological approaches to teaching Persian in Ukrainian higher education with consideration of linguistic specifics, intercultural context, and modern educational challenges. The structure of the educational process is analyzed in terms of major components – lexical and grammatical training, speaking development, listening, reading, and translation – and practical recommendations for their implementation are provided. Emphasis is placed on the relevance of using digital resources, multimedia materials, interactive tasks, role-playing, and annotated translation. The article also draws attention to the lack of adapted textbooks and assessment systems, proposes solutions, and outlines promising areas for further research in Persian language teaching methodology. The practical significance of the study lies in the generalization of effective methodologies and the creation of conditions for the harmonious development of students' language competence in Oriental Studies.

Key words: Persian language, teaching methodology, translation, speaking development, listening, higher education, Oriental studies.

УДК 37.091.33:811=222.1'06:351.746.1
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.19>

Осядла Т.В.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри східних мов
Навчально-наукового гуманітарного
інституту Національної академії
Служби безпеки України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах глобалізації, міжкультурного діалогу та активного розвитку міжнародних відносин між Україною та країнами Сходу, особливого значення набуває підготовка фахівців зі знанням східних мов, зокрема перської. Перська мова (фарсі), що є однією з офіційних мов Ірану, Афганістану та Таджикистану, вирізняється високим рівнем культури письма, поетичності, багатомовною літературною традицією та специфічною граматичною структурою. Викладання цієї мови у вищих навчальних закладах України вимагає не лише

глибоких філологічних знань, а й чітко окресленої методики, здатної адаптувати класичні підходи до нових освітніх парадигм.

Попри загальну тенденцію до модернізації мовної освіти, методика викладання перської мови в Україні ще не отримала належного рівня систематизації. На відміну від англійської, німецької або французької, де існують численні школи методики, стандартизовані тести, підручники та курси підвищення кваліфікації, для перської мови таких напрацювань украї недостатньо. Це ускладнює процес викладання, особливо для початкового

та середнього рівнів володіння мовою, а також обмежує можливості викладача у доборі автентичного матеріалу, мультимедійного контенту, розробці системи контролю та оцінювання.

Загальноновизнаним викликом є також культурно-семіотичне навантаження перської мови, у якій домінують алюзії, цитати з класичних текстів, специфічні поетичні форми та складні фразеологізми. У навчальному процесі ці компоненти потребують спеціального тлумачення та адаптації до рівня сприйняття студентів. Це, у свою чергу, вимагає від методики викладання інтеграції міждисциплінарних знань – з культурології, релігієзнавства, філософії, історії та порівняльного літературознавства.

Особливу складність становить розвиток мовленнєвих навичок – особливо діалогічного мовлення, аудіювання та перекладу. Через нестачу відповідних навчальних матеріалів і практик, студенти часто стикаються з труднощами у сприйнятті усного мовлення носіїв мови, зокрема через відмінності між літературним стандартом та розмовними діалектами.

У зв'язку з цим постає необхідність у цілеспрямованому дослідженні сучасних підходів до викладання перської мови у вищій школі, визначенні ключових труднощів, а також виробленні рекомендацій для вдосконалення методичного забезпечення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики викладання іноземних мов у контексті вищої освіти досліджуються у низці сучасних праць. Зокрема, Л. В. Лазоренко [1, с. 123–130] акцентує на можливостях веб-квестів як інструменту активізації монологічного мовлення в англомовному навчанні студентів немовних спеціальностей. У дисертаційному дослідженні О. Є. Мартиненко [2, с. 198–205] розглянуто особливості формування англомовної компетентності з аудіювання майбутніх перекладачів в умовах заочної форми навчання, що є релевантним для розробки подібних методик і для перської мови. Стаття Л. М. Матусевич [3, с. 134–143] аналізує комунікативні ситуації у діалогічному дискурсі, що може бути продуктивно адаптовано для навчання діалогів у курсі перської мови. Комплексний підхід до навчання іноземних мов представлено у підручнику за загальною редакцією С. Ю. Ніколаєвої [4], в якому обґрунтовуються фундаментальні принципи формування міжкультурної, мовленнєвої та перекладацької компетентностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, більшість праць або обмежуються загальною характеристикою мовної ситуації, або не враховують специфіку українських освітніх реалій. Недостатньо також розроблено методику поетапного формування всіх мовних компетентностей у студентів,

що навчаються перської мови «з нуля». Відсутні систематизовані підходи до інтеграції цифрових технологій у процес викладання перської мови, а також науково обґрунтовані засоби оцінювання результатів.

Усе це свідчить про необхідність систематизації існуючих підходів і подальшого розроблення науково обґрунтованої, практично орієнтованої методики викладання перської мови в українських університетах.

Метою цієї статті є визначення актуальних методичних підходів до викладання перської мови у закладах вищої освіти України з урахуванням сучасних освітніх викликів, мовної специфіки та міжкультурного контексту.

Предметом дослідження виступають сучасні стратегії формування мовної та комунікативної компетентності студентів, які вивчають перську мову як іноземну.

Об'єктом дослідження є методична система викладання перської мови у вітчизняних ЗВО.

У статті також ставиться завдання узагальнити наявні практики, виявити їх сильні та слабкі сторони, а також розробити пропозиції щодо удосконалення навчального процесу в аспектах лексико-граматичної роботи, аудіювання, розвитку мовлення та перекладу. існуючих підходів і подальшого розроблення науково обґрунтованої, практично орієнтованої методики викладання перської мови в українських університетах.

Виклад основного змісту дослідження:

Лексико-граматична робота. Опанування лексико-граматичного матеріалу становить основу мовної компетентності студентів, які вивчають перську мову. На початковому етапі особливу увагу слід приділяти формуванню словникового запасу, який включає базові тематичні групи (побут, родина, освіта, подорожі), а також засвоєнню морфологічних моделей дієслів, іменників, займенників. Перська граматика має ряд особливостей, зокрема систему дієвідмінювання, вживання післяйменників, правила узгодження дієслів з підметом, які не мають прямих аналогів в українській мові.

У методичному аспекті ефективною є реалізація принципу поетапного ускладнення: від механічного відтворення граматичних структур до їх комунікативного застосування у власному висловлюванні. Варто активно застосовувати контекстуальні вправи, які моделюють реальні ситуації спілкування, а також завдання на трансформацію та підстановку [4, с. 179].

Особливе значення має формування навичок словотворення, з огляду на багатий арсенал афіксів у перській мові. Важливо навчити студентів виділяти основу слова, розпізнавати префікси і суфікси, інтерпретувати похідні значення. Для цього доцільно використовувати морфемні схеми, словотворчі таблиці, інфографіку.

Для засвоєння лексичних одиниць рекомендовано впроваджувати електронні лексичні картки (flashcards), вправи з багатократним повторенням, ігрові методики (наприклад, «лексичні поля»), а також формування тематичних лексичних мап. Важливо заохочувати студентів до створення власних глосаріїв із прикладами вживання слів у контексті. Також доцільно комбінувати навчальні матеріали класичного типу (підручники, граматичні довідники) з цифровими ресурсами (онлайн-тренажери, мобільні застосунки для вивчення слів).

Розвиток мовлення. Розвиток мовленнєвих навичок є ключовим компонентом у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців. Основною метою цього етапу є навчити студента ефективно використовувати мовні засоби для висловлення власних думок, запитань, оцінок, повідомлень та участі у діалозі або монолозі в межах побутових, навчальних і професійних ситуацій.

На початковому етапі доцільно акцентувати увагу на простих конструкціях і часто вживаних мовних зворотах. Корисним буде залучення зразків автентичного діалогічного мовлення (із підручників, відео, телеінтерв'ю), яке згодом може слугувати основою для моделювання ситуаційних розмов. Метод ролівої гри є надзвичайно ефективним у створенні мотивованих умов для говоріння, оскільки передбачає комунікацію з елементом імпровізації та повторення ключових структур у динамічному контексті [1, с. 116].

Важливо також формувати навички монологічного мовлення, починаючи з коротких описів, повідомлень, вражень, розповідей за планом або за зображенням. Завдання типу «розкажи про свій день», «опиши кімнату», «розкажи про свою родину» дають змогу активізувати вивчену лексику та граматику.

Починаючи з середнього рівня, доцільно вводити вправи на обговорення актуальних тем, аргументацію власної позиції, реакцію на думку співрозмовника. У цьому контексті виправданим є залучення матеріалів з елементами дискусії, наприклад, з тем політики, освіти, культури, гендерних відносин.

Додатково варто застосовувати мультимедійні засоби – відеосюжети, короткі фільми, подкасти – як стимул до мовленнєвої активності. Такі матеріали не тільки демонструють реальні мовні моделі, а й дозволяють студентам практикувати висловлювання з приводу побаченого або почутого, формувати емоційне ставлення, готувати усні рецензії та презентації.

Аудіювання і робота з текстами. Розвиток навичок аудіювання є важливою складовою формування іншомовної комунікативної компетентності. З огляду на фонетичну специфіку перської мови (відмінності у вимові голосних, інтонаційні

моделі, редукція звуків), студенти часто зазнають труднощів у сприйнятті усного мовлення носіїв, особливо у спонтанному контексті.

Для початкового етапу доцільно використовувати адаптовані аудіоматеріали – діалоги, інтерв'ю, короткі оповідання із чіткою дикцією. Аудіювання повинно супроводжуватись попереднім етапом підготовки: ознайомлення з ключовою лексикою, прогнозування змісту за заголовком або ілюстрацією.

На середньому та просунутому рівнях варто поступово залучати автентичні тексти – радіопередачі, фрагменти фільмів, пісні, телешоу. Ефективними є завдання на вибір правильної відповіді, доповнення речень, виявлення логічної послідовності, а також реконструкцію змісту.

Щодо роботи з письмовими текстами, важливою є методика поширеного читання (extensive reading) – регулярне читання адаптованих оповідань, статей, фрагментів художніх творів з подальшим обговоренням, а також інтенсивне читання (intensive reading), що включає аналіз мовних структур, переклад, реферування. Варто навчати студентів користуватись словниками, тематичними глосаріями, розпізнавати контекстуальне значення слів.

Поєднання аудіювання й читання сприяє розвитку стратегії глобального й детального розуміння тексту, умінню прогнозувати зміст, визначати ключові ідеї, розпізнавати інтенції мовця. Аудіотексти також можуть бути джерелом для міжкультурного аналізу: ідентифікації стереотипів, мовленнєвих кліше, культурно обумовлених тем [2, с. 60].

Формування перекладацької компетентності. Переклад як навчальна дисципліна посідає особливе місце у процесі викладання перської мови, адже він поєднує в собі як лінгвістичні, так і культурологічні складники. Для україномовного студента переклад із перської є не лише вправою на мовленнєву трансформацію, а й засобом інтерпретації чужої ментальності, образного мислення та семіотичних кодів.

На початковому етапі доцільно обмежитися перекладом простих конструкцій, сталих виразів, діалогів, що відображають базові ситуації спілкування. Особливу увагу слід приділяти перекладові граматичних структур – часів, видів дієслів, вживання займенників, післяйменників, службових частин мови.

На наступних етапах навчання акцент переноситься на переклад художніх текстів, публіцистики, уривків з філософської чи релігійної літератури. Тут студент стикається з необхідністю передавати алюзії, метафори, культурно марковану лексику. У цьому контексті важливим є засвоєння методики адекватного перекладу: використання приміток, транскрипції, перекладу.

Завдання з порівняльного аналізу перекладів одного тексту різними авторами сприяють

формуванню перекладацького мислення та критичного ставлення до власної роботи. Додатково доцільно впроваджувати вправи на реферування, короткий зміст, переклад із перської на українську та навпаки, як письмовий, так і усний.

Методично виправданим є етап коментованого перекладу, коли студент обґрунтовує свій вибір еквівалента або трансформації, звертаючись до семантики, стилістики, контексту. Це сприяє усвідомленню механізмів міжмовної інтерференції, оволодінню стратегіями компенсації та адаптації [4, с. 440].

Загалом переклад у курсі перської мови виконує інтегративну функцію, синтезуючи знання з усіх аспектів мовної підготовки, і водночас готує студента до майбутньої професійної діяльності – у сфері дипломатії, наукової комунікації, міжнародних відносин, журналістики чи освіти.

Висновки і перспективи дослідження. Проведене дослідження засвідчило, що методика викладання перської мови у вітчизняних ЗВО потребує комплексного оновлення з урахуванням комунікативного підходу, цифровізації освіти, міжкультурної специфіки та сучасних потреб студентів. Запропонована структура навчального процесу, яка охоплює лексико-граматичний блок, розвиток мовлення, аудіювання, читання та переклад, сприяє гармонійному формуванню всіх аспектів мовної компетентності.

Ефективність викладання значною мірою залежить від якості навчальних матеріалів, системи

оцінювання, індивідуалізації навчання та інтеграції міждисциплінарних знань. Особливого значення набуває залучення автентичних текстів, сучасних мультимедійних засобів, використання цифрових платформ і розробка інтерактивних завдань.

У подальшому перспективними напрямками дослідження є створення навчально-методичних комплексів для різних рівнів володіння мовою, упровадження адаптивних освітніх технологій, вивчення мовної поведінки студентів під час міжкультурної комунікації, а також розробка стандартів і програм з викладання перської мови, які відповідатимуть міжнародним критеріям якості освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лазоренко Л. В. Навчання англomовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 251 с.
2. Мартиненко О. Є. Методика формування англomовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 390 с.
3. Матусевич Л. М. Комунікативна ситуація дозволу в українському діалогічному дискурсі. *Система і структура східнослов'янських мов*. 2016. Вип. 10. С. 134–143.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

DETERMINATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT OF FUTURE BORDER OFFICERS

Стаття присвячена визначенню критеріїв та показників розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Процес виокремлення критеріїв і показників здійснювався у два етапи: спершу було проведено аналіз наявних підходів до трактування сутності критеріїв і показників розвитку педагогічних явищ; після цього – безпосереднє виокремлення показників рівня розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Оскільки фізична культура майбутніх офіцерів-прикордонників розглядається як складова їх професійної культури, яка також містить інші види культур, зверталась увага на праці вчених, у яких досліджувалось визначення критеріїв розвитку чи сформованості інших видів професійної культури та загальної культури особистості військовослужбовців.

З урахуванням виокремлення у структурі фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та професійно-особистісного компонентів, відповідно до них визначалися критерії, які ототожнювались з структурними компонентами фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено та обґрунтовано критерії, що у сукупності характеризують розвиток фізичної культури курсантів: мотиваційно-ціннісний (показники: усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі і місця в професійній діяльності; прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби; мотивація до розвитку фізичної культури), когнітивний (показники: обізнаність щодо сутності фізичної культури та специфіки її вияву в майбутній професійній діяльності; обізнаність щодо форм і способів розвитку фізичної культури збереження в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу; об'єктивність оцінки рівня розвитку фізичної культури), діяльнісний (показники: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; здатність аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення; здатність організовувати повсякденну діяльність з урахуванням вимог збереження та зміцнення здоров'я) та професійно-особистісний (показники: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я; здатність до фізичного самовдосконалення).

Ключові слова: критерії та показники розвитку, розвиток фізичної культури, май-

бутні офіцери-прикордонники, діагностика розвитку фізичної культури.

The article is devoted to determining the criteria and indicators of the development of physical culture of future border guard officers.

The process of identifying criteria and indicators was carried out in two stages: first, an analysis of existing approaches to interpreting the essence of criteria and indicators of the development of pedagogical phenomena was conducted; after that, indicators of the level of development of physical culture of future border guard officers were directly identified.

Since the physical culture of future border guard officers is considered as a component of their professional culture, which also includes other types of culture, attention was drawn to the works of scientists who studied the definition of criteria for the development or formation of other types of professional culture and the general culture of the personality of military personnel.

Taking into account the identification of motivational-value, cognitive, activity and professional-personal components in the structure of the physical culture of future border guard officers, criteria were determined in accordance with them, which were identified with the structural components of the physical culture of future border guard officers.

The criteria that collectively characterize the development of cadets' physical culture have been identified and substantiated: motivational and value (indicators: awareness of the social significance of physical culture, its role and place in professional activity; acceptance of the values of physical culture and the values of the border service; motivation for the development of physical culture); cognitive (indicators: awareness of the essence of physical culture and the specifics of its manifestation in future professional activity; awareness of the forms and methods of developing physical culture of preservation in the educational environment of a higher military educational institution; objectivity of assessing the level of development of physical culture); activity (indicators: the ability to apply the acquired physical potential in performing professional tasks; the ability to analyze the state of physical activity, make independent decisions; the ability to organize daily activities taking into account the requirements of preserving and strengthening health) and professional-personal (indicators: ability to apply acquired physical potential in performing professional tasks; responsible attitude towards professional activities and one's own health; ability for physical self-improvement).

Key words: development criteria and indicators, development of physical culture, future border guard officers, diagnostics of physical culture development.

УДК 37.03:356:303. 351

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.20>

Рефель В.І.,

ст. викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як відомо, кожне педагогічне явище має як кількісні, так і якісні характеристики. Для оцінювання результативності педагогічного впливу на розвиток

фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, потрібно скористатися засобами діагностики розвитку цієї якості. Необхідність у розробленні таких засобів зумовлена: по-перше, потребою

своєчасно встановити рівень розвитку фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників, що має бути виражено через чіткі показники та оцінки; по-друге, необхідністю коригування як зовнішніх впливів (з боку науково-педагогічного складу), так і внутрішніх (з боку самих курсантів) на розвиток цієї властивості [1].

Науковці [1–3] вважають, що питання визначення критеріїв та їх якісних і кількісних характеристик є ключовим у дослідженні педагогічних проблем. Критерієм розвитку культури особистості є не лише обізнаність щодо законів та правил поведінки, а особливості конкретних дій згідно з усталеними вимогами в конкретних ситуаціях. Як в педагогічній науці загалом, такі в нашому дослідженні проблема виміру та оцінювання розвитку фізичної культури майбутнього офіцера-прикордонника є пріоритетною.

Тому наступне завдання дослідження передбачало визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фізичної культури є предметом уваги сучасних науковців. За результатами аналізу наукових джерел [4–7] доходимо висновку, що дослідниками використовуються різні критерії розвитку певних якостей, властивостей чи характеристик. Зокрема, О. Кісілюком [8] визначено критерії оцінювання навчальних досягнень курсантів під час занять армспортом: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Мотиваційний критерій дає змогу оцінити ціннісно-мотиваційне ставлення курсантів до розвитку силових якостей, підвищення загальної фізичної підготовки, поліпшення фізичного стану та функціональних можливостей, а також зміцнення здоров'я в процесі занять армспортом; крім того, він дозволяє вивчити інтереси та мотиви курсантів до цього виду спорту. Когнітивний критерій передбачає оцінювання рівня сформованості у курсантів знань із фізичної підготовки. По завершенні навчання в академії курсант повинен орієнтуватися в меті та завданнях фізичної підготовки, мати уявлення про її зміст, форми й методи, знати основні принципи та закономірності розвитку фізичних якостей і формування військово-прикладних рухових умінь, методик індивідуального фізичного тренування, а також заходи профілактики травматизму. Діяльнісний критерій дає змогу визначити ступінь розвитку силових якостей у курсантів під час занять з армспорту відповідно до запропонованої методики. Рівень методичної підготовленості курсантів визначався за якістю виконання ними методичного завдання, яке передбачало практичні дії з організації та проведення занять з фізичної підготовки.

Щодо фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, то вчені (С. Білявець, І. Почекалін,

Т. Щеголева, В. Царенко, В. Хома, В. Мірошніченко та ін.) переважно розглядають її як структурний компонент (вид) їх професійної культури. Зокрема, розглядаючи особливості професійної культури офіцера-прикордонника (В. Мірошніченко, В. Царенко, В. Хома [9], І. Почекалін [10], Т. Щеголева [11]) наголошують на значущості сформованості різних аспектів професійної культури фахівця, що дає змогу курсантам «оцінити ступінь відповідності вимогам професії, цілеспрямовано вдосконалювати себе, усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу, відчувати свою значущість як в професії, так і в інших сферах життя» [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інтерес становлять праці щодо культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників (К. Пантелєєв), застосування засобів фізичного впливу у професійній діяльності прикордонників (О. Татарін), дослідження різних аспектів фізичної підготовки прикордонників (А. Мельников, О. Фігура, А. Чудик), розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників під час ранкової зарядки (О. Татарін, В. Мірошніченко, К. Тушко) тощо. Але попри значну увагу дослідників до окресленої проблематики питання визначення критеріїв та показників розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів потребує детальнішого вивчення.

Метою статті є визначення критеріїв та показників розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження було застосовано загальноновизнані в педагогічній науці методи, які, на думку Н. Волкової [12], є засобами вивчення психолого-педагогічних процесів розвитку особистості та виявлення об'єктивних закономірностей виховання й навчання.

Критерієм є зразок, мірило для якісної та кількісної характеристики стану об'єкта дослідження. Критерій (від грецьк. *kriterion* – засіб судження, мірило) допомагає визначити, оцінити предмет, явище. Це ознака, взята за основу класифікації [13, с. 305].

У психолого-педагогічній літературі сформульовано загальні вимоги щодо виокремлення й обґрунтування критеріїв. Вони є інструментом для виявлення основних закономірностей формування та розвитку особистості. Загальними вимогами до критеріїв є такі:

- об'єктивність – передбачає точну відповідність результатів дослідження сутності явища, що підлягає оцінюванню;
- унікальність – полягає в неможливості заміни певного критерію іншим без втрати змістової точності оцінки;
- повнота – означає здатність критерію репрезентативно охоплювати основні аспекти явища;

– надійність – визначається стабільністю та достовірністю результатів, отриманих за різних умов експерименту;

– адекватність – критерій є відображенням природи педагогічного явища та динаміки його змін;

– зрозумілість – забезпечує однозначне трактування критеріїв та відповідних індикаторів усіма залученими експертами;

– повторюваність – можливість багаторазового використання критерію за різних умов [14].

Окрім цього, на думку Є. Хрикова, критерії мають відповідати і таким вимогам:

– забезпечувати комплексне розв'язання всіх завдань, що стосуються аналізу та оцінювання педагогічних явищ у межах дослідницької або практичної діяльності;

– спиратися на чітко визначені методологічні засади;

– відображати ключові характеристики досліджуваного явища, а не узагальнені характеристики;

– бути рівнозначними за рівнем узагальнення з іншими критеріями;

– описувати одну властивість, без об'єднання кількох аспектів;

– їх формулювання повинно бути чітким, стислим і недвозначним [15, с. 106–111].

Процес виокремлення критеріїв і показників здійснювався у два етапи: спершу було проведено аналіз наявних підходів до трактування сутності критеріїв і показників розвитку педагогічних явищ; після цього – безпосереднє виокремлення показників рівня розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Для діагностики змін, що відбуваються в готовності бакалаврів фізичної культури і спорту до тренерської діяльності, І. Богдановський вважає доцільним використання таких критеріїв: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та аналітичного [16]. Подібний підхід застосовує О. Татарін і визначає такі критерії сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу: мотиваційний (є відображенням професійного самовизначення фахівця, усвідомленням можливого виникнення ситуації необхідності застосування заходів фізичного впливу), когнітивний (виявляється засвоєнні знань щодо застосування заходів фізичного впливу), діяльнісний (свідчить про готовність фахівців прикордонної служби до використання фізичних заходів впливу) [17, с. 6].

З урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців правоохоронної сфери М. Гресь виначає такі критерії їх професійно-прикладної підготовленості: фізичний розвиток курсантів; функціональний стан кардіо-респіраторної системи; фізичну, вогневу та психологічну підготовленість; фізичний стан та професійну підготовленість майбутніх правоохоронців [18].

Оскільки фізичну культуру майбутніх офіцерів-прикордонників ми розглядаємо як складову їх професійної культури, яка також містить інші види культур, то варто звернутися до доробку вчених, у якому досліджувалось визначення критеріїв розвитку чи сформованості інших видів професійної культури та загальної культури особистості військовослужбовців.

Зокрема, С. Шумовецька виокремлює п'ять критеріїв сформованості професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників: аксіологічний (використовується для визначення ціннісного компонента), когнітивний (для виявлення рівня сформованості пізнавального компонента професійної культури), інтерактивний (необхідний для діагностики комунікативного компонента), поведінковий (служує для визначення рівня сформованості поведінкового компонента), особистісний (характеризує професійно-особистісний компонент) [2].

Для визначення сформованості корпоративної культури майбутніх офіцерів О. Ходань пропонує використання мотиваційно-ціннісного (прагнення до виконання службових обов'язків, орієнтованість на професійну діяльність, активна участь у процесі спілкування, зацікавленість у навчанні та вихованні підпорядкованого персоналу), інтелектуального (обізнаність щодо специфіки військово-професійної діяльності, здатність використовувати фахові знання для розв'язання завдань, а також умінь й навички ефективної організації службової діяльності), комунікативного (комунікативна культура та етична поведінка, що ґрунтуються на толерантному ставленні до колег та підпорядкованого персоналу) і рефлексивного (об'єктивне оцінювання власної службової діяльності, здатність до самокорекції поведінки та вдосконалення педагогічного впливу на підпорядкований персонал) критеріїв [19, с. 108].

Дослідниця В. Гавриляк пропонує такі критерії оцінювання розвиненості організаційної культури викладачів: відповідність організаційної діяльності кафедри організаційним нормам, готовність працівників кафедри до вирішення організаційних завдань (обізнаність про організаційні норми, усвідомлення необхідності дотримання організаційних норм, обізнаність про норми, що регулюють процедуру вирішення організаційних завдань кафедри; дотримання організаційних норм) та практика вирішення ситуаційних організаційних завдань кафедри [20, с. 241–244].

За висновками В. Галузяка, М. Сметанського, В. Шахова, критеріями оцінювання можуть бути рівні відтворення знань, зокрема такі, як рівень впізнавання, репродуктивний рівень, рівень розуміння, реконструктивний і творчий рівні [21, с. 111–112]. Водночас, А. Кузьмінський [22], М. Фіцула [12] як критерії оцінювання пропонують використовувати структурні компоненти навчальної діяльності,

зокрема мотиваційний, змістовий, операційний, організаційний тощо. З урахуванням узгодженості навчальної діяльності зі структурою фізичної культури такий підхід є прийнятним для діагностики розвитку фізичної культури.

На думку І. Почекаліна, ознаками сформованості професійної культури офіцерів-прикордонників у процесі службової діяльності є такі критерії: мотиваційно-ціннісний (професійна мотивація, основні потреби, спрямованість особистості), когнітивний (повнота і міцність засвоєння знань, професійна свідомість), комунікативний (розвиненість комунікативних умінь, товариськість, толерантність) та рефлексивно-діяльнісний (уміння професійної діяльності, самооцінка досягнень, прагнення до саморозвитку) [10, с. 124].

Подібну думку висловлює Т. Щеголева, наголошуючи на доцільності оцінювання рівня сформованості професійної культури офіцерів-прикордонників на основі трьох критеріїв: мотиваційного (самостійність цілепокладання у пізнавальній діяльності, глибину, усвідомленість та широту пізнавальних інтересів курсантів), когнітивного (сформованість компонентів розумової діяльності, розвиненості інтелектуальних умінь та прийомів організації діяльності) та рефлексивного (рефлексивна позиція, емоційно-вольові особливості саморегуляції та емоційної регуляції інтелектуальної поведінки) [11, с. 127].

Нами було враховано пропозицію щодо використання для оцінки сформованості професійної культури групи індикаторів, об'єднаних спільною ознакою, коли критерії відображають структуру зазначеної особистісної властивості. З урахуванням виокремлення у структурі фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та професійно-особистісного компонентів, відповідно до них і слід визначити критерії. Методологічною основою виділення саме цих критеріїв є спрямованість на особливості розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників як явища дослідження [13, с. 109]. Тому критерії ми ототожнюємо зі структурними компонентами фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати аналізу наукової літератури (А. Мельников, К. Пантелєєв, О. Татарін, В. Мірошніченко, К. Тушко та ін.) засвідчують, що вчені визначають розвиток фізичної культури як особистісний феномен, з дотриманням методологічного принципу єдності особистості й діяльності, вчені оцінюють фізичну культуру за її основними структурними та змістовими характеристиками. Важливого значення дослідники надають розвитку у майбутніх фахівців тих особистісних якостей, що необхідні для професійної діяльності.

Для уточнення критеріїв розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників було

враховано результати експертного оцінювання значимості відповідних критеріїв і показників. На основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури, експертних оцінок, специфіки професійної діяльності з охорони державного кордону, а також змісту та структури фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, для оцінки рівня її розвитку виокремлено три критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та професійно-особистісний. Методом групової експертної оцінки також було встановлено показники для кожного критерію, що відображають прояви його складових елементів.

Зокрема, мотиваційно-ціннісний критерій враховує важливість цінностей збереження та зміцнення здоров'я, усвідомлення професійного обов'язку. Суттєву роль відіграють також фізичні якості, які забезпечують успішне виконання завдань професійної діяльності, формування мотивації до набуття та удосконалення цих якостей.

Мотиваційно-ціннісному критерію фізичної культури відповідають такі показники: усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі і місця в професійній діяльності; прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби; мотивація до розвитку фізичної культури.

Когнітивний критерій розвитку фізичної культури стосується набуття знань щодо збереження та зміцнення здоров'я, вимоги до фізичної культури та фізичного стану майбутніх офіцерів-прикордонників. Показниками когнітивного критерію фізичної культури є: обізнаність щодо сутності фізичної культури та специфіки її вияву в майбутній професійній діяльності; обізнаність щодо форм і способів розвитку фізичної культури збереження в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу; об'єктивність оцінки рівня розвитку фізичної культури.

Діяльнісний критерій відображає вияв фізичної культури в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу та в умовах, що змінюються. Показниками діяльнісного критерію фізичної культури є: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; здатність аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення; здатність організовувати повсякденну діяльність з урахуванням вимог збереження та зміцнення здоров'я.

Професійно-особистісний критерій відображає вияв фізичної культури у повсякденній діяльності та потреби в її удосконаленні. Показниками професійно-особистісного критерію фізичної культури є: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я; здатність до фізичного самовдосконалення.

Висновки. Отже, визначено та обґрунтовано критерії, що у сукупності характеризують розвиток фізичної культури курсантів: мотиваційно-ціннісний (показники: усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі і місця в професійній діяльності; прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби; мотивація до розвитку фізичної культури), когнітивний (показники: обізнаність щодо сутності фізичної культури та специфіки її вияву в майбутній професійній діяльності; обізнаність щодо форм і способів розвитку фізичної культури збереження в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу; об'єктивність оцінки рівня розвитку фізичної культури), діяльнісний (показники: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; здатність аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення; здатність організовувати повсякденну діяльність з урахуванням вимог збереження та зміцнення здоров'я) та професійно-особистісний (показники: здатність застосовувати набутий фізичний потенціал у виконанні професійних завдань; відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я; здатність до фізичного самовдосконалення).

Перспективним є обґрунтування рівнів, дослідження педагогічних умов розвитку кожного із визначених критеріїв, а також розроблення методики розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Райко В. В. Теоретичні і методичні засади формування правової культури офіцерського складу Державної прикордонної служби України : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2008. 348 с.
2. Шумовецька С. П. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому військовому навчальному закладі: теорія і практика : монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2020. 456 с.
3. Лашта В. Б. Удосконалення фізичної підготовленості кандидатів на навчання до вищих військових навчальних закладів: дис.. д-ра філософії, Львів, 2021. 218 с.
4. Ільченко С. С. Вплив самоконтролю фізичного стану студентів упродовж навчального року на мотивацію до занять фізичним вихованням: дис.. канд. наук з фіз. вих-ня та спорту. Умань, 2017.
5. Мірошніченко В. І. Дослідно-експериментальна робота щодо формування екологічної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. 47, том 3, 2022. С. 228–233.
6. Потапчук Т., Онищук В., Мірошніченко В. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів: аналіз результатів експериментального дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : педагогічні науки. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2022. № 3.
7. Татарін О.В., Мірошніченко В.І., Тушко К.Ю. Formation of healthcare culture of military personnel during physical training. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. (Серія «Педагогіка»). 2022. № 12 (14) 2022. С. 199–208.
8. Кісілюк О. М. Методика розвитку силових якостей курсантів військових закладів вищої освіти засобами армспорту у процесі фізичного виховання. дис.. к.п.н., Київ, 2021. 335 с.
9. Царенко В.І., Хома В. О., Мірошніченко В. І. Професійна культура прикордонника : навчальний посібник. Хмельницький : НАДПСУ, 2006. 55 с.
10. Почечалін І. М. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2011. 161 с.
11. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 246 с.
12. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 4-те вид., стереотип. Київ: академвидав, 2012. 616 с.
13. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2002. 680 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.; Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
15. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: ОП Панов А. М., 2017. 237 с.
16. Богдановський І. Підготовка бакалаврів фізичної культури і спорту до тренерської діяльності в ігрових видах спорту з дітьми дошкільного віку: автореф. дис.. к.п.н. 13.00.04. Хмельницький. 2024. 23 с.
17. Татарін О. В. Формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності: автореф. дис.. к.п.н., Хмельницький, 2020. 22 с.
18. Гресь М. Я. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців правоохоронної діяльності засобами оздоровчого фітнесу: дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт. Київ, 2022. 225 с.
19. Ходань О. Л. Формування корпоративної культури майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Хмельницький, 2010. 172 с.
20. Гавриляк В. В. Критерії оцінювання рівня розвитку організаційної культури кафедри вищого навчального закладу. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 1. С. 240–244.
21. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. 5-е вид. випр. і доп. Вінниця: Вид-во ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
22. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка. 2-ге вид. переробл. і доповн. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СТІЛЕЦЬКОЇ ЗБРОЇ У СПЕЦИФІЧНИХ УМОВАХ ВОДНОГО СЕРЕДОВИЩА

SCIENTIFIC JUSTIFICATION OF THE CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL READINESS OF PROSPECTIVE OFFICERS TO EMPLOY SMALL ARMS IN SPECIALIZED AQUATIC CONDITIONS

У статті розкрито результати наукового дослідження, спрямованого на теоретичне обґрунтування та систематизацію критеріїв, показників і рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища. Зазначено, що сучасна військова освіта вимагає вдосконалення підходів до професійної підготовки військовослужбовців з урахуванням специфіки ведення бойових дій у різноманітних геофізичних та екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Головною метою дослідження є наукове обґрунтування та систематизація критеріїв, показників і рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища із урахуванням вимог сучасної військової освіти та практики.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел, моніторинг інтернет-ресурсів, систематизація та класифікація, моделювання, опитування (анкетування, інтерв'ювання), кількісний та якісний аналіз результатів.

У процесі дослідження визначено структурні компоненти професійної готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, психофізичний, рефлексивно-аналітичний), на основі яких сформовано систему релевантних критеріїв та показників оцінювання. Запропоновано трирівневу модель диференціації сформованості готовності: високий, достатній та низький рівні.

Методологічною основою дослідження стали принципи системного, компетентнісного та діяльнісного підходів. Проведено аналіз чинних нормативно-правових документів, військово-освітніх стандартів, спеціальних наукових джерел, а також узагальнено результати емпіричного обстеження рівня підготовленості курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання).

Зроблено висновки про необхідність адаптації освітніх програм підготовки офіцерського складу до викликів сучасного бою, що передбачає формування здатності діяти ефективно в умовах водного середовища, включаючи психологічну стійкість, навички стрільби у воді або на її межі, а також адаптивне мислення. Отримані результати можуть бути використані для удосконалення системи професійної підготовки офіцерів, розробки діагностичних інструментаріїв та впровадження спеціальних тренувальних модулів.

Ключові слова: військово-професійна підготовка, водне середовище, готовність,

екстремальні умови, критерії оцінювання, рівні сформованості, майбутні офіцери, стрілецька зброя, спеціальна фізична підготовка.

The article presents the results of a scientific study aimed at the theoretical substantiation and systematization of criteria, indicators, and levels of professional readiness of future officers for the use of standard firearms in specific conditions of the aquatic environment. It is highlighted that modern military education requires an enhancement of approaches to the professional training of military personnel, taking into account the specifics of combat operations in diverse geophysical and extreme conditions of service and combat activities.

The primary objective of the study is the scientific substantiation and systematization of criteria, indicators, and levels of professional readiness of future officers to use standard firearms in specific aquatic conditions, in line with the requirements of contemporary military education and practice. Research methods: analysis and generalization of scientific and methodological sources, online resource monitoring, systematization and classification, modeling, surveys (questionnaires, interviews), quantitative and qualitative analysis of results.

In the course of the research, the structural components of professional readiness were identified (motivational-value, cognitive-informational, operational-activity, psychophysical, and reflexive-analytical), based on which a system of relevant criteria and evaluation indicators was developed. A three-tier model for readiness differentiation was proposed, comprising high, sufficient, and low levels.

The methodological foundation of the research is grounded in the principles of systemic, competence-based, and activity-based approaches. An analysis of current regulatory documents, military education standards, specialized scientific sources, as well as the results of empirical surveys on the preparedness levels of cadets at higher military educational institutions (higher education institutions with specialized training conditions) was conducted.

The study concludes that there is a need to adapt the educational programs for officer training to the challenges of modern warfare, which requires the ability to act effectively in aquatic environments, including psychological resilience, shooting proficiency in water or at its edge, and adaptive thinking. The findings from the research may serve as a basis for improving the system of professional training for officers, developing diagnostic tools, and implementing specialized training modules.

Key words: military-professional training, Aquatic environment, Readiness, Extreme conditions, Assessment criteria, Levels of formation, Future officers, Small arms, Special Physical Training.

УДК 355.233.2:797.2(076)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.21>

Самсонов Ю.В.,

канд. техн. наук, доцент,
заступник начальника факультету
логістики з навчальної роботи –
начальник навчальної частини
Національної академії
Національної гвардії України

Постний Р.М.,

викладач кафедри
тактико-спеціальної підготовки
Донецького державного університету
внутрішніх справ

Муленко О.О.,

викладач кафедри ракетно-
артилерійського озброєння
Національної академії
Національної гвардії України

Мельничук О.І.,

викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Ступачук О.О.,

викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми. Сучасні виклики у сфері національної безпеки та оборони зумовлюють необхідність підготовки майбутніх офіцерів до ефективного виконання завдань за призначенням у різних, зокрема екстремальних умовах службово-бойової діяльності. Однією з таких умов є водне середовище, в якому можуть виникати ситуації, що потребують застосування штатної стрілецької зброї під час виконання бойових, спеціальних або рятувальних операцій. У цьому аспекті актуальним постає питання визначення професійної готовності військовослужбовців до дій у подібних умовах.

Формування зазначеного виду готовності вимагає не лише фізичної витривалості, технічної підготовленості та навичок володіння зброєю але й інтегрованого підходу до оцінювання рівня сформованості цієї готовності. Останній передбачає науково-обґрунтовану систему критеріїв, показників і рівнів, що дозволяє об'єктивно оцінити ступінь підготовленості представників досліджуваної категорії до застосування стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища.

Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх офіцерів, питання оцінювання готовності до дій зі зброєю саме в умовах водного середовища залишається мало дослідженим. Це обумовлює необхідність розробки відповідного науково-методичного підґрунтя, що охоплює систематизацію критеріїв, показників та визначення рівнів сформованості відповідної професійної готовності. Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Extreme Aquatic Environment» (шифр «Ex.Aq.En.»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика професійної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань у складних та специфічних умовах (екстремальних умовах службово-бойової діяльності) активно досліджується у розрізі модернізації вищої військової освіти. Значна кількість наукових праць присвячена загальним аспектам формування професійної готовності військовослужбовців, однак недостатньо уваги приділяється особливостям підготовки до застосування стрілецької зброї саме в умовах водного середовища.

У дослідженнях: Д. Окіпняка [1], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецова, Т. Людовик [2], Є. Пилипенка, М. Веселова [3], обґрунтовано педагогічні моделі (технології), методики, організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності представників інституцій сектору безпеки і оборони України до професійної діяльності в умовах водного середовища. Автори акцентують увагу на інтеграції спеціальної фізичної підготовки, психофізичної витривалості та прикладних навичок володіння зброєю як складових професійної готовності. Значущість науково-методичних праць підтверджено експериментальним

шляхом із використанням сучасних статистичних методів дослідження.

У наукових працях: Т. Білуса [4], О. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [5], С. Білявця [6], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [7], розглянуто рівні сформованості професійної готовності військовослужбовців до професійної діяльності в нестандартних умовах. Окрему увагу приділено впливу середовищного чинника, що у контексті водного середовища, набуває особливої актуальності. Автори пропонують багаторівневу систему оцінювання, яка враховує як мотиваційно-ціннісний, так і операційно-діяльнісний компоненти.

Сучасні підходи до оцінювання бойової та функціональної готовності військовослужбовців знайшли своє відображення у розробці шкал і систем оцінювання, зокрема шкали оперативної бойової готовності (ARMS), яка враховує когнітивні, фізіологічні та емоційні показники (R. Keegan, A. Flood, T. Niyonsenga, M. Welvaert, B. Rattray, M. Sarkar (та інш.) [8]). Такий інструментарій може бути адаптований до умов професійної підготовки у водному середовищі, оскільки дозволяє комплексно оцінювати її рівень.

У роботах, присвячених оптимізації фізичної (спеціальної фізичної) та психологічної підготовки військовослужбовців (Р. Любич [9], Ю. Самсонов, Ю. Белашов, О. Хацаюк, К. Задорожний (та інш.) [10], О. Хацаюк, А. Турчинов, О. Ярещенко, М. Бак [11]), доведено ефективність використання модульних тренувальних програм з елементами квестових та ситуативних завдань. Застосування таких підходів у системі вогневої підготовки в умовах водного середовища у майбутньому сприятиме підвищенню адаптаційних можливостей курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) сектору безпеки і оборони України.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень дозволяє констатувати наявність наукових напрацювань, які окреслюють загальні підходи до формування професійної готовності майбутніх офіцерів, однак не повною мірою враховують специфіку підготовки до застосування стрілецької зброї саме у водному середовищі. Це свідчить про наукову новизну та актуальність подальшого обґрунтування і систематизації відповідних критеріїв, показників та рівнів, що й становить предмет цього дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Моніторинг інтернет-ресурсів (аналіз науково-методичної літератури) [2, 4, 9], дає підстави стверджувати, що проблема формування професійної готовності майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатної стрілецької зброї в складних, нестандартних або екстремальних умовах службово-бойової діяльності

досліджується переважно у розрізі загальновійськової підготовки, дій у міській забудові, бойових ситуацій в умовах обмеженої видимості або нічного бою.

Водночас, специфічні умови водного середовища, як окремий вектор військово-професійної діяльності, залишаються малодослідженими в аспекті тактичного використання штатної стрілецької зброї. Насамперед це стосується наступних компонентів:

1) відсутня науково-обґрунтована типологія критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності до виконання вогневих завдань у водному середовищі;

2) недостатньо розроблена структурно-змістова модель професійної готовності, адаптована до водної стихії як бойового простору;

3) майже не досліджені психофізичні та тактико-технічні особливості виконання стрілецьких вправ у воді, зокрема в умовах занурення, підвищеного гідростатичного тиску, температурних впливів і обмеженої моторики;

4) відсутні системні емпіричні дослідження, що дозволяють ідентифікувати рівні готовності майбутніх офіцерів до дій зі штатною стрілецькою зброєю в умовах водного середовища на основі кількісних і якісних показників;

5) обмежено висвітлено організаційно-педагогічні умови та засоби формування спеціальної підготовки, що інтегрує водну підготовку та володіння штатною стрілецькою зброєю;

6) не враховано достатньою мірою вимоги сучасної військової освіти та безпосередньо бойової практики, зокрема потреби підрозділів спеціального призначення, морської піхоти, інженерних або пошуково-рятувальних підрозділів.

Залишається також невирішеним питання валідазації системи оцінювання сформованості готовності до дій у водному середовищі: відсутні чіткі шкали, рівнева диференціація та діагностичні інструменти, які б дозволили проводити об'єктивну кваліметрію готовності в умовах моделювання підводних або надводних тактичних ситуацій.

Таким чином, актуальним і водночас недостатньо розкритим напрямом наукового пошуку є розробка, обґрунтування та систематизація критеріїв, показників і рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища як важливої складової комплексної військово-професійної підготовки із урахуванням реалій сучасної освітньої та бойової практики.

Мета статті. Головною метою дослідження є наукове обґрунтування та систематизація критеріїв, показників і рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища із урахуванням вимог сучасної військової освіти та практики.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел, моніторинг

інтернет-ресурсів, систематизація та класифікація, моделювання, опитування (анкетування, інтерв'ювання), кількісний та якісний аналіз результатів. Крім цього, використано особистий досвід організації системи вогневої та спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасних умовах трансформації безпекового середовища, зростання нестандартних загроз та розвитку гібридних форм збройної боротьби, до представників Сил безпеки і оборони України висувуються нові вимоги щодо професійної мобільності, фізичної витривалості та здатності діяти ефективно в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. Одним із важливих елементів підготовки майбутніх офіцерів є формування готовності до застосування стрілецької зброї не лише в умовах полігонів чи стандартного бою але й у нестандартних, зокрема у водному середовищі, що вимагає специфічних знань, умінь і психофізичної готовності [12].

В реаліях сьогодення актуальності набуває необхідність розроблення системи підготовки військовослужбовців до дій у прибережних, річкових та болотистих районах, а також у умовах перетину водних перешкод із застосуванням штатної стрілецької зброї. Водночас, у чинних системах підготовки офіцерських кадрів чітко не визначено критеріїв і показників, які дозволили б об'єктивно оцінити рівень професійної готовності майбутніх офіцерів до таких дій. На наш погляд, визначення науково-обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів зазначеного виду готовності у майбутньому дозволить:

1) створити дієву систему моніторингу та оцінювання ефективності підготовки в умовах, максимально наближених до реальних бойових дій;

2) диференціювати рівні підготовки майбутніх офіцерів та адаптувати педагогічні засоби відповідно до індивідуального рівня готовності;

3) забезпечити якісне оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх офіцерів із урахуванням досвіду бойових дій представників інституцій сектору безпеки і оборони України.

Крім цього, формування такої системи сприятиме підвищенню рівня бойової готовності підрозділів, а також гармонізації освітніх і професійних стандартів у вищій військовій освіті відповідно до вимог та реалій сьогодення. З наукової точки зору, систематизація критеріїв і рівнів готовності доцільна в межах компетентнісного та системно-діяльнісного підходів, які є фундаментальними для сучасної педагогіки та військової дидактики. Таким чином, необхідність наукового обґрунтування та систематизації критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища визначається як практичними потребами сучасного війська, так і науковою

невизначеністю, що вимагає ґрунтовного дослідження та розробки.

Необхідно підкреслити, що екстремальне водне середовище розглядається як сукупність природних і штучно змодельованих умов, у яких діяльність військовослужбовця ускладнена підвищенням фізичним, психофізіологічним та тактичним навантаженням (В. Климович, В. Бурхайло, К. Березяк, М. Кузнецов, Т. Людовик [2], О. Марков, В. Афанасьєв, І. Бовсунівський, В. Євтушок, Ю. Белошенко [12]). Таке середовище характеризується високим ступенем нестабільності, зниженим рівнем видимості, змінним температурним режимом, підвищеним ризиком втрати орієнтації та обмеженою можливістю використання стандартних способів пересування та застосування штатної стрілецької зброї.

До основних характеристик екстремального водного середовища належать: гідрофізичні чинники, обмеженість видимості, труднощі у використанні стрілецької зброї, психофізичне навантаження, фактор непередбачуваності, обмеженість комунікацій і координації. Усі ці чинники формують високий ступінь ризику при виконанні завдань за призначенням у водному середовищі, що потребує від військовослужбовця спеціальної підготовки, підвищеного рівня професійної готовності та адаптивної стійкості. Відтак, екстремальне водне середовище виступає не лише фізичним але й психологічним та тактичним викликом, що обґрунтовує необхідність розробки системи цілеспрямованої підготовки майбутніх офіцерів до дій у таких умовах (Є. Пилипенко, М. Веселов [1], Д. Окіпняк [3]).

Важливим є й той факт, що сучасний арсенал Сил безпеки і оборони України демонструє гармонійне поєднання класичних вогневих засобів ураження противника (автомати, кулемети, гранатомети, пістолети кулемети) з інноваційними рішеннями (робототехніка, безпілотні катери), що забезпечує ефективну вогневу підтримку у водному середовищі. Однак для їхнього максимально ефективного застосування необхідна спеціалізована підготовка врахування рухливості платформ, боротьба з корозією, адаптація засобів проти ударних «дронів» – що й формує запит на чіткі критерії та показники професійної готовності майбутніх офіцерів.

Проблематиці виокремлення та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів (ступенів) сформованості готовності представників інституцій сектору безпеки і оборони України до здійснення професійної діяльності присвячено низку наукових досліджень: В. Месникова [13], О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченко [14], О. Марченка, В. Панченка, П. Онипченка [15]. У центрі уваги цих праць перебуває системне осмислення змістових і структурних компонентів готовності, її діагностичних параметрів, а також умов ефективного формування в розрізі сучасних викликів і завдань, що постають перед Силами безпеки і оборони України. Згідно наукових концепцій учених (практиків), критерії

професійної готовності майбутніх офіцерів, це науково-обґрунтовані орієнтири (еталони), які дозволяють оцінити, наскільки особа підготовлена до застосування стрілецької зброї у специфічних умовах (наприклад, у водному середовищі). Серед сутнісних характеристик поняття «критерій» у класичній педагогіці зазвичай виділяють наступні ключові ознаки:

1) об'єктивність (критерій повинен бути незалежним від суб'єктивної думки оцінювача, він ґрунтується на фактах, вимірюваних або спостережуваних характеристиках діяльності чи результату);

2) вимірюваність (критерій має допускати кількісне або якісне оцінювання, це означає, що його можна оцінити за допомогою показників, шкал, нормативів, тестів тощо);

3) валідність (критерій повинен точно відповідати змісту того явища чи якості, яку оцінює, тобто він має відображати саме ту характеристику, яку хочуть виміряти);

4) надійність (критерій повинен забезпечувати стабільність результатів при повторному оцінюванні у схожих умовах);

5) зрозумілість і доступність (формулювання критерію має бути чітким, зрозумілим як для оцінювача (викладача), так і для того, кого оцінюють);

6) конкретність (критерій не повинен бути абстрактним, його зміст повинен чітко окреслювати, що саме і як буде оцінено).

Підсумовуючи наведене, доцільно зазначити, що характеристика поняття «критерій (критерії)» безпосередньо детермінується особливостями об'єкта дослідження, зокрема – специфікою виконання професійних завдань у водному середовищі, а також сутнісними та функціональними ознаками готовності до таких дій. У цьому сенсі «моніторинг» доцільно розглядати як цілісний методологічний інструментарій управління якістю професійної підготовки військовослужбовців, орієнтований на специфіку дій у складних гідрофізичних умовах. Застосування моніторингових процедур, адаптованих до умов водного середовища, дозволяє здійснювати комплексну, об'єктивну та систематичну оцінку фактичного рівня сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї в екстремальних умовах. Це, у свою чергу, забезпечує науково-обґрунтовану діагностику динаміки розвитку необхідних компетентностей і підвищує ефективність управлінських рішень у системі вищої військової освіти.

Необхідно підкреслити, що підходи до визначення «критеріїв» готовності до здійснення дії або професійної діяльності можуть варіюватися залежно від предметної галузі, умов професійного середовища та домінуючої методологічної парадигми дослідження. У розрізі підготовки майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища, ці підходи повинні враховувати психофізичні

особливості діяльності у воді, рівень спеціальної фізичної підготовки, техніко-тактичну складову застосування зброї, а також стресостійкість і адаптивність до екстремальних впливів водного середовища (Ю. Самсонов, О. Хацяюк, О. Літвінов, В. Вясков, О. Смагін (та інш.) [16], В. Розов [17]). Таким чином, системне поєднання компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів до визначення критеріїв дозволяє найбільш повно відобразити зміст професійної готовності та забезпечити об'єктивне оцінювання її рівнів в умовах реальної або змодельованої професійної ситуації.

Поглиблений аналіз науково-методичної літератури (Д. Окіпняк [1], О. Марков, В. Афанасьєв, І. Бовсунівський, В. Євтушок, Ю. Белошенко [12], О. Хацяюк, А. Воронін, О. Кравченко [14], В. Розов [17]), дозволяє констатувати наявність низки теоретичних підходів до визначення критеріїв її оцінювання.

У межах означених підходів критеріальна база виступає методологічною основою для визначення рівня сформованості готовності до здійснення окремих видів професійної діяльності. Професійна готовність, у даному розумінні, інтерпретується як складне інтегративне особистісне утворення, що охоплює взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, психофізіологічний та рефлексивно-оцінний. Зазначені складові формуються на основі професійно-релевантних знань, умінь, навичок, а також здатності до дій в екстремальних умовах службово-бойової діяльності, що мають місце у водному середовищі. Отже, в межах сучасних наукових підходів спостерігається тенденція до багаторівневої оцінки готовності, з урахуванням специфіки військово-професійних завдань, що покладаються на майбутніх офіцерів. Це, у свою чергу, обґрунтовує потребу в систематизації та оновленні існуючих критеріїв, які б враховували особливості діяльності в специфічних гідрофізичних умовах.

Крім цього, в процесі науково-обґрунтованої діагностики критеріїв сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням у складних умовах водного середовища, доцільно орієнтуватися на системоутворювальні структурні компоненти, які цілісно реалізуються в межах сучасної системи професійної (індивідуальної та службової) підготовки представників інституцій сектору безпеки і оборони України. До таких компонентів належать: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний та психофізіологічний, кожен з яких відіграє важливу роль у забезпеченні комплексної підготовки майбутніх офіцерських кадрів до дій у специфічних умовах водного середовища, як на суходолі, так і під час водних операцій, десантування, бойових переправ чи спеціальних морських і річкових операцій.

Ефективність такого підходу підтверджується результатами фундаментальних і прикладних наукових досліджень, а також практичними напрацюваннями фахівців у галузі військової підготовки (Т. Білус [4], Ю. Самсонов, Ю. Белашов, О. Хацяюк, К. Задорожний, В. Толокнєєв (та інш.) [10], О. Марков, В. Афанасьєв, І. Бовсунівський, В. Євтушок, Ю. Белошенко [12], Ю. Самсонов, О. Хацяюк, О. Літвінов, В. Вясков, О. Смагін, С. Шабатура [16]). Зазначене дозволяє стверджувати, що врахування структурно-компонентного підходу у побудові критеріальної моделі оцінювання готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі є методологічно виправданим і практично орієнтованим кроком до підвищення ефективності військово-професійної підготовки.

Сучасні виклики національній безпеці, пов'язані з активним застосуванням противником засобів гібридної війни, бойових дій у прибережних, річкових та морських районах, обумовлюють необхідність удосконалення підходів до професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів. Однією з пріоритетних компетенцій, що потребує науково-обґрунтованого оцінювання, є готовність до ефективного застосування стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища. З огляду на складність такого виду діяльності, сформульовано та теоретично обґрунтовано структуру професійної готовності представників досліджуваної категорії, яка охоплює наступні компоненти:

- 1) мотиваційно-ціннісний (внутрішня установка на успішне виконання завдань за призначенням, пов'язаних із вогневою підготовкою у водному середовищі);
- 2) когнітивно-інформаційний (знання правил застосування штатної стрілецької зброї у гідрофізичних умовах, характеристик зброї, балістики у воді);
- 3) операційно-діяльнісний (уміння ефективно діяти в умовах обмеженої видимості, нестійкої опори, занурення у воду тощо);
- 4) психофізичний (стресостійкість, витривалість, здатність до прийняття рішень в екстремальних умовах службово-бойової діяльності);
- 5) рефлексивно-аналітичний (здатність до самооцінки та корекції дій у процесі виконання завдань за призначенням).

Відповідно до сутнісних характеристик виокремлених компонентів, членами науково-дослідної групи сформовано систему критеріїв і відповідних показників (див. табл. 1), які дозволяють здійснювати кількісне та якісне оцінювання рівня сформованості зазначеного виду готовності.

З метою об'єктивного оцінювання членами науково-дослідної групи визначено три рівні сформованості зазначеного виду готовності:

- 1) високий (характеризується цілісним засвоєнням усіх компонентів, автономністю дій, здатністю діяти в умовах непередбачуваних змін середовища);

Таблиця 1

Система критеріїв та показників готовності майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатної стрілецької зброї у екстремальних умовах водного середовища

Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний:	рівень усвідомлення значущості підготовки; мотивація до участі у навчально-тренувальних заняттях (тренінгах) у водному середовищі.
Когнітивно-інформаційний:	обсяг і якість знань про особливості стрільби у воді, знання нормативно-технічних вимог.
Операційно-діяльнісний:	точність, швидкість і ефективність виконання стрілецьких вправ у воді, використання укриттів.
Психофізичний:	показники серцевого ритму, стійкість до холоду, стресу, здатність діяти в умовах невизначеності, втоми, анаеробному режимі.
Рефлексивно-аналітичний:	рівень самоконтролю, здатність до корекції дій, оцінка помилок після виконання завдання.

2) середній (спостерігається стабільне виконання завдань за наявності сприятливих умов або підтримки інструктора);

3) низький (фрагментарне засвоєння знань і навичок, дезорганізація дій у складних умовах, низька психофізична стійкість).

Науково-обґрунтовані критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї у специфічних умовах водного середовища доцільно розглядати як базові складові методичного забезпечення освітнього процесу. Їх практичне застосування може стати основою для:

1) конструювання змісту та структури освітньо-професійних програм підготовки офіцерів Сил безпеки і оборони України із урахуванням специфіки водного середовища як фактора екстремальних умов службово-бойової діяльності;

2) індивідуалізації навчально-тренувального процесу, зокрема при плануванні практичних занять, тренувань і спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання навичок володіння зброєю в умовах дії гідродинамічних, температурних та візуальних обмежень;

3) створення системи моніторингу динаміки сформованості готовності, яка дозволяє оперативно коригувати освітній процес і забезпечувати необхідну підтримку курсантів та курсанток;

4) розробки дієвих педагогічних інструментів діагностики рівня сформованості готовності до самозбереження й ефективного реагування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із виконанням завдань за призначенням у водному середовищі;

5) удосконалення процедур сертифікації, зокрема шляхом впровадження стандартизованих показників і рівнів готовності як елементів компетентнісного оцінювання результатів освітньої діяльності.

Таким чином, визначення критеріїв, показників і рівнів не лише забезпечує науково-обґрунтовану оцінку професійної готовності але й створює передумови для формування ефективного педагогічного середовища, орієнтованого на практичну реалізацію сучасних вимог до підготовки майбутніх офіцерів в реаліях сьогодення із залученням водного простору як тактичного елементу.

Висновки і перспективи подальших розробок. Сучасні умови ведення бойових дій, зокрема в межах гібридних конфліктів та спеціальних операцій, актуалізують необхідність підготовки майбутніх офіцерів до застосування штатної стрілецької зброї у специфічних (екстремальних, нестандартних) середовищах, зокрема водному. Це зумовлює потребу у створенні цілісної науково-обґрунтованої системи критеріїв, показників та рівнів їхньої професійної готовності.

Проведене теоретичне дослідження дозволило з'ясувати, що професійна готовність до застосування стрілецької зброї у водному середовищі є комплексним інтегрованим утворенням, що охоплює: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, психофізичний та рефлексивно-аналітичний компоненти. Її зміст зумовлений як специфікою бойового застосування зброї у воді, так і вимогами до функціонування офіцерів у складі підрозділів спеціального призначення (штурмових груп).

З'ясовано, що традиційні системи оцінювання готовності майбутніх офіцерів не враховують у достатній мірі особливості дій у водному середовищі, що суттєво відрізняється за впливами (гідростатичний тиск, температурна нестабільність, ускладнена візуалізація цілі, обмежена моторика тощо). Це вимагає адаптації критеріїв і діагностичних показників до умов реального тактичного середовища.

У процесі дослідження узагальнено наукові підходи до класифікації критеріїв та показників сформованості готовності, систематизовано їх за домінуючими компонентами й сформовано основу для розроблення моделі рівнів готовності (високий, середній та низький), що може бути використана як базовий інструмент у процесі професійної підготовки та педагогічної діагностики. Запропоновані критерії, показники та рівні сформованості готовності мають практичну цінність і можуть бути інтегровані в зміст освітніх програм дисциплін блоку «бойової підготовки».

На підставі отриманих результатів, членами науково-дослідної групи відпрацьовані наступні пропозиції:

1) запровадити у систему професійної освіти майбутніх офіцерів диференційований підхід

у напрямі формування готовності до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі, який базується на чітко визначених критеріях, показниках та рівнях сформованості зазначеного виду готовності;

2) розробити та впровадити у навчально-тренувальний процес модуль спеціальної підготовки у водному середовищі, що включає: вправи зі стрільби у гідроумовах (з води, при зануренні, при плаванні); елементи тактичної підготовки, адаптовані до водного середовища;

3) забезпечити міждисциплінарну інтеграцію (спеціальної фізичної, вогневої, тактичної та психологічної підготовки) в межах курсу спеціальної водної підготовки, що дозволить формувати цілісну, функціонально-орієнтовану(прикладну) готовність.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення симуляційно-тренувальних програм і комплексів, які б моделювали дії в умовах обмеженої видимості, підводного опору та інших чинників, характерних для водного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Окіпняк Д. А. Особливості професійної готовності саперів (водолазів-підривників) до дій у водному середовищі. *Військова техніка та зброя*. 2016. Вип. 2. С. 88-94.
- Климович В. Б., Бурхайло В. А., Березяк К. М., Кузнецов М. В., Людовик Т. В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33 (1). С. 220-222.
- Пилипенко Є. О., Веселов М. Ю. Первинна професійна підготовка підрозділів поліції на воді. *Луганський науковий вісник*. 2023. Вип. 2 (34). С. 134-139.
- Білуз Т. Л. Формування професійної готовності фахівців до дій в екстремальних умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2015. 21 с.
- Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*. 2021. Vol. 13(2). P. 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>
- Білявець С. Я. Особливості діагностування сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 88. С. 18-23.
- Medvid M., Khatsaiuk O., Sydorchenko K., Vorok S., Kernas A., Borovyk M. Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*. 2024. Vol. 16 (2). P. 336-355. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>
- Keegan R., Flood A., Niyonsenga T., Welsaert M., Rattray B., Sarkar M., Melberzs L., Crone D. Development and Initial Validation of an Acute Readiness Monitoring Scale in Military Personnel. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 236-247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738609>
- Любич Р. І. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Харків, 2023. 424 с.
- Самсонов Ю. В., Белашов Ю. О., Хацаюк С. О., Задорожний К. А., Толокнєєв В. О., Шабатура С. О., Повар О. В., Магмет Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування новітніх зразків високоточної зброї із акцентованим використанням засобів СФП. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 2 (160). С. 155-161.
- Хацаюк О. В., Турчинов А. В., Ярещенко О. А., Бак М. А. Оптимізація системи спортивно-масової роботи майбутніх офіцерів НГУ. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2025. Вип. 2 (187). С. 197-207.
- Марков О. В., Афанасьєв В. В., Бовсунівський І. М., Євтушок В. А., Белошенко Ю. К. Передумови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї у водному середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 98. С. 31-38.
- Месников В. І. Психологічна готовність військовослужбовців до виконання завдань у складних умовах. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2019. Вип. 4. С. 97-102.
- Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27 (5). С. 168-177.
- Марченко О. Г., Панченко В. Ю., Онпченко П. М. Готовність як особистісна та соціально-професійна характеристика військовослужбовця. *Матеріали наук.-практ. конф. НДУВС*. Харків : НДУВС. 2014. С. 45-51.
- Самсонов Ю. В., Хацаюк О. В., Літвінов О. В., Вясков В. М., Смагін О. І., Шабатура С. О. Змістово-функціональна модель формування військово-прикладних навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 11 (171). С. 162-168.
- Розов В. А. Психологічна готовність до діяльності в екстремальних умовах: структура і чинники. *Психологія та особистість*. 2023. Вип. 2. С. 110-116.

УДОСКОНАЛЕННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ

IMPROVING RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS OF AN ENGLISH TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION

Одним із основних завдань вітчизняної післядипломної освіти є удосконалення професійної компетентності учителя іноземних мов та створення сприятливих умов для його професійного зростання. Матеріал статті висвітлює проблеми розвитку навичок рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і професійно орієнтованого читання) вчителя англійської мови як дієвих засобів удосконалення його іншомовної комунікативної компетентності в процесі післядипломного навчання. У статті охарактеризовано основні рецептивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання та професійно орієнтоване читання) вчителя із зазначенням мети їхнього використання і прийомів навчальної діяльності у післядипломній освіті. Зокрема, обґрунтовано думку про те, що у післядипломному навчанні роботу з удосконалення іншомовної комунікативної компетентності педагогів варто починати саме з розвитку навичок аудіювання, поглибивши знання вчителя про три основні функції цього виду мовленнєвої діяльності. Також у статті визначені основні уміння, над якими має працювати вчитель англійської мови, удосконалюючи методичні навички аудіювання та наведені зразки вправ, що можуть ефективно використовуватися в освіті дорослих. Також матеріал статті включає аналіз базових етапів розвитку іншомовної комунікативної компетентності вчителя англійської мови на курсах підвищення кваліфікації у процесі удосконалення навичок професійно орієнтованого читання. Обґрунтовано доцільні стратегії розвитку іншомовного професійно орієнтованого читання педагога та наведено перелік вправ для розвитку навичок ознайомлювального, навчаючого, пошукового читання текстів, які ефективно сприяють розвитку іншомовної компетентності вчителя англійської мови.

Ключові слова: післядипломна освіта, аудіювання, професійно орієнтоване іншомовне читання, іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурна комунікація, мовленнєва діяльність, стратегія розвитку.

ментність, міжкультурна комунікація, мовленнєва діяльність, стратегія розвитку.

One of the key challenges facing the domestic system of continuing postgraduate education is enhancing the professional competence of foreign language teachers and creating a supportive environment for their professional growth. This article addresses the development and improvement of English teachers' receptive language skills (listening and professionally-oriented reading), highlighting them as practical tools for enhancing their foreign language communicative competence within the postgraduate education system.

The article outlines teachers' main receptive language skills—listening and professionally-oriented reading—specifying their purpose and providing teaching techniques suitable for adult education. It argues that in postgraduate training, improving educators' foreign language communicative competence should begin with developing listening skills, thereby deepening the teacher's understanding of this activity's three main functions. The text also identifies the essential skills an English teacher should develop to enhance their methodological listening abilities. It also provides examples of exercises that can be effectively used in adult education.

Furthermore, the article analyses the fundamental stages of developing an English teacher's foreign language communicative competence during professional development courses, focusing on improving their professionally-oriented reading skills. It outlines effective strategies for developing a teacher's professionally oriented foreign language reading. It includes a list of exercises for developing skills of reading for gist, for specific information and for detail, all of which contribute effectively to the development of the English teacher's foreign language competence.

Key words: postgraduate education, listening, professionally-oriented foreign language reading, foreign language communicative competence, intercultural communication, language activity, development strategy.

УДК 378.147:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.22>

Сафарян С.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Жарікова Л.М.,
ст. викладач кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Сучасна вітчизняна система педагогічної післядипломної освіти передусім спрямована на забезпечення ефективних умов для якісного професійного розвитку вчителів. Зокрема, працюючи із вчителями англійської мови під час післядипломного навчання, з метою забезпечення високого рівня професійно-практичних навичок, необхідно обов'язково приділяти час розвитку їхньої комунікативної компетентності шляхом удосконалення різних видів мовленнєвої діяльності. Значну роль у становленні цих навичок відіграють рецептивні види мовленнєвої діяльності: аудіювання тексту та професійно орієнтоване читання.

Аналіз останніх досліджень. Стаття базується на основних положеннях наукових робіт

вітчизняних та зарубіжних авторів з питань теорії мовленнєвої діяльності і розвитку вторинної мовної особистості педагога (М. Денисенко, Ю. Жигалкіна, В. Ніколаєнко, А. Соломаха); провідних засад компетентнісного підходу та комунікативно-орієнтованого навчання (І. Зязюн, С. Ніколаєва, І. Підласий, А. Птушка, Ф. Бруггер, С. Гото); методики аудіювання та навчання іншомовного професійно орієнтованого читання (А. Борецька, О. Бочкарьова, Ж. Глуценко, І. Задорожна, І. Триндяк, В. Черниш, І. Щукіна, О. Юркевич, Р. Мільруд, Т. Гатчінсон, А. Уотерс тощо); методики вибору стратегії навчання (Н. Бориско, О. Кузьменко, О. Квасова, Т. Савицька, І. Самойлюкевич, Р. Гарнер, К. Гріффітс, П. Гу, Ш. Деррі, Й. Мареш, Р. Меєр, А. Сімсек, К. Уейнштейн,

Дж. Шаксміт та інші). Попри значну кількість наукових розвідок зазначеної проблеми, вона залишається актуальною та потребує подальшого аналізу відповідно до підвищення ролі іноземних мов у сучасному полікультурному світі та з урахуванням того, що сучасному вчителю необхідно постійно підвищувати рівень володіння іноземною мовою.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування ефективних навчальних стратегій та методичного інструментарію, які є результативними для аудіювання і професійно орієнтованого англомовного читання вчителів під час їхнього післядипломного навчання, а також презентація відповідних вправ для розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності вчителів.

Виклад основного матеріалу. З метою ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетентності вчителя англійської мови під час його навчання у післядипломній освіті, необхідно проводити систематичну роботу з розвитку та удосконалення навичок рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Розпочинати варто саме із удосконалення методики аудіювання, як самостійного виду мовленнєвої діяльності, що передбачає сприйняття і розуміння усного мовлення. Вчителів слід ознайомити із трьома різними функціями (ролями) аудіювання, які визначають його зміст.

Практична мета удосконалення професійної компетентності вчителя іноземної мови передбачає опанування ним методикою аудіювання в цих трьох функціях, оскільки саме вони дозволяють ефективно здійснювати усну комунікацію.

Вчителя англійської мови на шляху його професійного зростання необхідно озброїти сучасним методичним інструментарієм розвитку навичок аудіювання в учнів з метою формування в них:

- умінь розуміти літературне та розмовне мовлення носіїв мови для задоволення елементарних потреб (привітання, передача інформації);
- умінь визначати тему і мету бесіди та її основний зміст;
- умінь звертатися до співрозмовника у разі виникнення якихось ускладнень (прохання говорити повільніше, простіше, повторити, уточнити

значення незнайомого слова, висловити думку по-іншому);

– умінь повно і точно розуміти висловлювання вчителя та однокласників, а також основний зміст аудіотексту в умовах опосередкованого сприймання повідомлення.

Для ефективного оволодіння вчителями англійської мови методиками аудіювання на курсах підвищення кваліфікації потрібно тренувати їх у сприйманні звукового ряду мовлення англійською мовою. За слушним зауваженням дослідниці І. Триндіак, для аудіювання, зокрема, слід «сформувати певні образи англійських мовних явищ з урахуванням їхніх фонетичних, граматичних і лексичних ознак, які б стали моделлю цих явищ у пам'яті вчителів з відображенням їхніх істотних властивостей» [с. 226]. При цьому удосконалюються навички вчителя:

- розрізняти суттєві диференціальні ознаки, притаманні мовним явищам, що аудіюються;
- виокремлювати ці явища шляхом порівняння їхніх ознак з ознаками внутрішніх образів, які їм відповідають;
- розуміти висловлювання через осмислення звукових форм на основі цих образів;
- здійснювати випереджальне прогнозування під час слухового сприймання тексту.

Серед результативних вправ для розвитку навичок аудіювання у вчителів можна запропонувати такі:

1. Sounds of Silence. Listening Concentration Exercise.

This is an excellent activity for any level to help students focus entirely on listening and improve their concentration. Ask the participants to close their eyes and focus for 30 seconds. While listening, they should pay attention to the sounds around them, for example, footsteps in the hallway, a ticking clock, etc. After 30 seconds, ask what sounds they heard. Afterwards, ask the participants to listen again with their eyes closed. This time, you will perform an action, and they must guess what you are doing based on the sound they hear. For example, writing on the board, crumpling some paper and throwing it in the bin, opening the

Таблиця 1

Функції/ролі аудіювання

Роль аудіювання	Спрямування	Сфера відтворення	Методи
Як окремий самостійний вид комунікативної діяльності	Відображає потреби мовця, характер його діяльності	Процес перегляду/прослуховування фільмів, кліпів, телепередач тощо	Свідомо-практичний, аудіо-візуальний
Як складова усної комунікації	Задовольняє потреби в обміні словесною інформацією	Будь-яке спілкування з метою задоволення особистісних, соціальних, професійних та ін.. потреб	Комунікативний, аудіо-лінгвальний
Як зворотний зв'язок мовця під час говоріння	Здійснює самоконтроль правильності реалізації мовних намірів у звуковій формі	Невід'ємний елемент процесу говоріння	Інтегральний аудіо-лінгвальний

window, eating a sweet and crumpling the wrapper, jumping on the spot, drinking some water from a glass, pushing a chair under a desk, drumming your fingers on the desk. It is an excellent warm-up activity [6].

2. Up the Trail

This activity encourages students to predict what they will hear next.

Tell the students that they will listen to a story, and you will pause occasionally to ask them what they think will happen next. You can start by demonstrating how to do the task: you read the first sentence, and the students suggest what might come next.

Tell the story, stopping so that the students can make their predictions. You can give them the necessary vocabulary beforehand and then ask what the story might be about if it contains those words [5, p. 58].

3. Listening to the exact text at different levels of information processing

Activities should involve Listening Comprehension level (Listening for gist, for specific information and in detail), level of creative processing of perceived information, and level of application of acquired information in communication and other activities.

Suggested tasks:

Watch the video

Answer the questions on the text

Listen to the text, try to retell it using questions as a plan

Listen to the text and choose the title, prove your choice

Listen to the text and tell what it is about

What is the main idea of the text?

Tell what you think about a man with a mobile phone.

What is the moral of the story?

Do you like it?

What do you think about the main characters of the story?

Do you often meet such persons in real life?

How would you act in the same situation? [10]

У розвитку іншомовної комунікативної компетентності вчителя англійської мови у системі післядипломної освіти продуктивним є також розвиток навичок творчого професійно орієнтованого читання, яке дослідники розглядають водночас як мету, і як засіб навчання мови. Читання – це універсальний спосіб отримання необхідної інформації, зокрема іншомовної. Саме тому вчителю англійської мови потрібно вільно володіти навичками іншомовного читання, систематично удосконалюючи його і під час навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Спираючись на наукове дослідження Шевченко С. та Харицької С. в галузі навчання іноземних мов [4, с. 167–168], можна дійти висновку, що на розвиток навичок творчого читання педагога впливають правильно обрані стратегії професійно орієнтованого читання у системі післядипломної освіти. Спробуємо визначити найдоцільніші з них:

Таблиця 2

Навчальні стратегії професійно орієнтованого читання

Стратегії	Характеристика
Самоадаптація (linking to previous knowledge)	У навчанні читання діяльність учителя починається завжди з активізації його попереднього суб'єктного життєвого і мовленнєвого досвіду. Педагог адаптується до тексту через власне сприйняття дійсності та свій професійний філологічний досвід.
Рефлексія (рефлексійне мислення) (reflection)	З метою повноцінного сприймання і розуміння тексту передбачає проведення паралелей між його темою та власним досвідом педагога. Активізує пам'ять, процеси використання набутих знань, планування та виконання дій, передбачає проведення паралелей між темою тексту та власним досвідом з метою повноцінного розуміння тексту. Активізує процеси пам'яті, використання набутих знань і досвіду, планування та виконання дій, оцінювання досягнутого результату.
Сканування (skanning)	З метою декодування важливої інформації, яка потрібна для подальшого розуміння ідеї тексту використовуються особливі графічні і текстові показники.
Верифікація та прогнозування (drawing inferences)	Аналізує взаємопов'язані елементи тексту, сприяє усвідомленню змін, що відбулись у розумінні тексту. залучає життєвий та мовленнєвий досвід, планує стратегічні процеси для успішного досягнення поставлених цілей читання.
Візуалізація (visualising)	Допомагає зосередитись, запам'ятати потрібну інформацію та застосувати цю стратегію навіть у ситуаціях, які потребують творчих і неординарних рішень. Читаючи текст, педагоги візуалізують його в зображення, через яке покращуються розуміння тексту.
«Згори-вниз», «знизу-вгору» (top-down, bottom-up)	Сприяє розумінню тексту шляхом урахування індивідуальних значень або граматичних характеристик основних одиниць тексту (наприклад, окремих слів), відштовхуючись від яких читач розуміє текст. Стратегія «знизу-вгору» є більш ефективною для вчителів.
«читання із помітками» (note-taking)	Записи під час читання професійно орієнтованого тексту допомагають учителям контролювати його розуміння, структуруючи інформацію та основні ідеї. Допомогають визначати важливу інформацію та деталі тексту.

Для розвитку компетентності в іншомовному читанні відповідно до названих стратегій професійно орієнтованого читання на курсах підвищення кваліфікації доцільно використовувати навчальні вправи з метою удосконалення навичок різних видів читання: ознайомлювального, навчаючого та пошукового.

Ефективними у навчанні вчителів можуть бути і такі вправи:

Speaking about the development of reading comprehension skills in teachers, special attention should be paid to the development of mediation skills, namely, to mediating a text. According to the CEFR Companion Volume, they include relaying specific information, explaining data, processing a text, translating a written text, note-taking, expressing a personal response to creative texts, and analysing and criticising creative texts. Also, we should take into consideration mediation strategies to explain a new concept (linking to previous knowledge and breaking down complicated information) and to simplify a text. The activities we offer to develop teachers' reading skills also aim to develop some of these mediation competencies and strategies.

1. Asking questions about the text you are reading. Asking questions while reading leads

to a deeper understanding of the core content. Furthermore, this active asking facilitates identifying and analysing embedded themes, motifs, and other structural elements that might otherwise be overlooked. Questions can focus on understanding the main idea, supporting details, or making predictions. This active engagement helps readers monitor their comprehension and identify areas needing clarification.

2. Linking to previous knowledge. Make three categories of connection as defined by Colleen Buddy: Text-to-Text, Text-to-Self, and Text-to-World. This will link your reading to specific texts or events you have studied or experienced. The questions you may use:

How do the ideas in this text remind you of another text (story, book, movie, song, etc)?

How do the ideas in this text relate to your own life, ideas, and experiences?

How do the ideas in this text relate to the larger world – past, present, and future?

3. Drawing inferences. Experienced readers use their previous knowledge about a topic and the information they have learnt from the text thus far to make predictions about what might happen next, which is essential for comprehending text.

Таблиця 3

Види читання та відповідні вправи

Вид читання	Характеристика	Вправи
Ознайомлювальне іншомовне (reading for gist)	Читання із розумінням основного змісту прочитаного	1) розташуйте запитання (заголовки), подані в інструкції, у послідовній відповідності до змісту тексту; 2) оберіть правильну відповідь із декількох варіантів (multiple choice); 3) складіть план тексту; 4) знайдіть у тексті відповідь на поставлене у заголовку запитання; 5) придумайте заголовок для тексту; 6) зробіть усний /письмовий переказ прочитаного; 7) зробіть висновки на основі прочитаного; 8) складіть анотацію до прочитаного; 9) сформулюйте найбільш цікаві думки, які ви зустріли у тексті; 10) на основі прочитаного зробіть ілюстрації, діаграми, схеми тощо; 11) сформулюйте думку, про доцільність використання прочитаного у вашій професійній діяльності.
Навчаюче (reading in detail)	Читання із повним розумінням прочитаного, включаючи деталі	1) розташуйте факти, що наявні в тексті, за ступенем важливості; 2) визначте найважливіші думки в тексті, обґрунтуйте свій вибір; 3) додайте в текст власну інформацію, не порушуючи композиційну цілісність тексту; 4) перечитайте скорочений варіант тексту, заповнюючи пропуски слів (cloze test); 5) сформулюйте запитання до тексту; 7) напишіть тези прочитаного; 8) напишіть рецензію на прочитаний текст; 9) зробіть переклад тексту.
Пошукове (reading for specific information)	Читання із вилученням необхідної (вибіркової) інформації	1) визначте тему та ідею тексту; 2) обґрунтуйте вибір заголовка; 3) прочитайте та порівняйте два тексти на одну тему, визначте спільне та відмінне; 4) визначте відповідність анотації, внесіть необхідні зміни до неї; 5) сформулюйте авторський задум, аргументуючи прикладами із тексту; 6) розділіть текст за складеним вами планом; 7) продивіться ілюстрації до тексту, визначте в тексті проілюстровані епізоди; 8) сформулюйте резюме до тексту, співставляючи його із власним досвідом.

4. Determining importance. Experienced readers should continually sort through and prioritise information, paying attention to the verbal or structural clues of the text, identifying significant information. This will help to analyse and summarise the information obtained from the passage [9].

Працюючи над розвитком навичок професійно орієнтованого читання у післядипломній освіті, необхідно обов'язково урахувати методичні передумови формування компетентності у читанні, співвідносячи їх із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, Професійними стандартами та вимогами. Найефективнішим видається поетапний розвиток означеної компетентності, а саме удосконалення іншомовного читання вчителя на трьох етапах роботи:

- передтестовому – спрямований на створення відповідної лінгвістичної та ситуативної атмосфери для сприйняття тексту;
- текстовому – спрямований на читання тексту та його розуміння з паралельним виконанням комунікативного завдання;
- післятекстовому – спрямований на контроль розуміння прочитаного, на перевірку виконання комунікативного завдання та на ступінь сприйняття інформації.

Висновки. Підсумовуючи, можемо зазначити:

- у післядипломному навчанні педагогів розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності базується на основних положеннях андрагогіки, теорії мови та методики навчання іноземної мови;
- досконале володіння рецептивними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання) забезпечує високий рівень комунікативної компетентності і міжкультурної комунікації вчителя;
- читання та аудіювання є засобом і методом навчання мови, воно збагачує лексичний запас, забезпечує накопичення мовного досвіду як необхідної умови правильності усного мовлення;
- текст, його зміст і стратегії читання та методики аудіювання, які відповідають індивідуальним здібностям педагогів, є важливими засобами

удосконалення іншомовної комунікативної компетентності вчителя іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 327 с.
3. Триндяк І. Основні методи навчання аудіювання. Вимоги до базового рівня володіння аудіюванням. Актуальні питання гуманітарних наук. Випуск 44. Т. 3., 2021. С. 223-226.
4. Шевченко С.І., Харицька С.В. Стратегії професійно орієнтованого читання студентів філологічних спеціальностей. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, №38. Т. 2., 2019. С. 166-169.
5. White, Goodith. Listening (Oxford Resource Books for Teachers). Oxford: Oxford University Press, 1998. 154 p.
6. Чорна Ю. 5 ефективних вправ для покращення навичок аудіювання. Grade. URL: <https://grade.ua/uk/blog/5-effective-steps-to-improve-listening-skills/> (дата звернення: 27.06.2025).
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. (2020)
8. Herrity, Jennifer. 7 Simple Strategies to Improve Reading Comprehension. *Indeed*. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/reading-comprehension-improvement-strategies> (дата звернення: 27.06.2025).
9. Power, Brenda. What Are the Seven Reading Comprehension Strategies? *Choice literacy*. URL: <https://choiceliteracy.com/article/what-are-the-seven-reading-comprehension-strategies/> (дата звернення: 27.06.2025).
10. Навчання аудіювання, зразки завдань. На урок. URL: <https://naurok.com.ua/navchannya-audiyuvannya-zrazki-zavdan-375086.html> (дата звернення: 27.06.2025).

THE IMPACT OF TEACHERS' "BURNOUT SYNDROME" ON THEIR PROFESSIONAL GROWTH

ВПЛИВ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГІВ НА ЇХ ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ

The article is devoted to the study of the phenomenon of professional burnout among teachers and its negative impact on the effectiveness of their professional growth. Professional burnout is a widespread psychological phenomenon in the activities of specialists in the social and human services professions, including teachers, psychologists, healthcare workers, and social workers. According to various studies, between 30% and 70% of professionals periodically experience symptoms of burnout, which negatively affects both the efficiency of their work and their personal well-being.

In the context of modern socio-economic transformations, increased responsibility, and psychological stress, teachers are increasingly facing the phenomenon of professional burnout. The problem is especially acute among educators whose work involves constant interaction with children, parents, school administration, and continuous demands for professional development. Burnout syndrome negatively affects not only the psycho-emotional state of the teacher but also the quality indicators of their work, particularly the effectiveness of teaching and relationships with students.

The phenomenon of professional burnout is attracting growing attention from scholars and practitioners concerned with preserving the psychological health of professionals in helping professions. Specialists in education, healthcare, and psychology are particularly vulnerable to burnout.

The article explores the essence of the phenomenon of professional burnout as a consequence of prolonged stress, accompanied by emotional exhaustion and a loss of meaning in professional activity. It describes the main stages of burnout syndrome development and analyzes the theoretical framework. A review of burnout models developed by both foreign and Ukrainian researchers is presented. The article also examines the factors influencing the development of this phenomenon and the consequences of professional burnout for teachers and their students (pupils), as well as identifies effective methods for the prevention and mitigation of burnout syndrome.

Key words: professional burnout, professional growth, emotional exhaustion, stress, burnout prevention.

Стаття присвячене вивченню феномену професійного вигорання серед педагогів та його негативного впливу на ефективність професійного зростання, адже професійне вигорання є поширеним психологічним феноменом у діяльності фахівців соціономічних професій, зокрема педагогів, психологів, медичних працівників, соціальних працівників. За даними різних досліджень, від 30 до 70% фахівців періодично переживають симптоми вигорання, що негативно позначається як на ефективності їхньої діяльності, так і на особистісному благополуччі. У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій, підвищеної відповідальності та психологічної напруги педагоги дедалі частіше стикаються з феноменом професійного вигорання. Особливо гостро проблема виявляється в педагогів, чия діяльність пов'язана з постійною взаємодією з дітьми, батьками, адміністрацією та вимогами до постійного професійного зростання. Синдром професійного вигорання негативно позначається не лише на психо-емоційному стані самого педагога, а й на якісних показниках його діяльності, зокрема на ефективності навчання та взаєминах з учнями.

Феномен професійного вигорання привертає зростаючу увагу науковців та практиків у контексті збереження психологічного здоров'я працівників допоміжних професій. Особливо вразливими до вигорання є представники освітньої, медичної, психологічної сфер.

У статті висвітлено сутність феномену професійного вигорання як наслідку тривалого стресу, що супроводжується емоційним виснаженням і втратою сенсу професійної діяльності. Описано основні стадії розвитку синдрому професійного вигорання. Проаналізовано теоретичну базу, проведено огляд моделей професійного вигорання, розроблених зарубіжними та українськими дослідниками. Розглянуто фактори, які впливають на розвиток зазначеного феномену та наслідки для педагогів та учнів (вихованців), а також визначено ефективні методи попередження та профілактики професійного вигорання.

Ключові слова: професійне вигорання, професійне зростання, емоційне виснаження, стрес, профілактика професійного вигорання.

UDC 37.091.12:159.944

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.23>

Syvash S.V.,

PhD,

Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education Zaporizhzhia National University

Sushchenko L.O.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Preschool and Primary Education Education Zaporizhzhia National University

Kurinna A.F.,

PhD,

Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education Zaporizhzhia National University

Problem Statement and Its Connection to Important Scientific and Practical Tasks. The teaching profession (educators, schoolteachers, university instructors), which belongs to the «human-to-human» occupational system, is one of the most susceptible to the «professional burnout» syndrome. The stress-inducing factors in a teacher's (or educator's) work are diverse: exhaustion, physical and mental overload, emotional burnout, heightened anxiety, frustration, and more. The burnout syndrome is a consequence of prolonged professional stress.

A key cause of emotional burnout is psychological and emotional fatigue. This condition develops especially quickly in individuals who, in the course of their professional duties, are required to constantly interact with people—students, children, clients, etc. — to provide them with «warmth and joy of communication» to show empathy, and to treat every person politely. Those most affected by burnout include doctors, psychotherapists, educators, teachers, and lecturers — that is, professionals whose work demands

emotionally warm and supportive interpersonal interactions.

Analysis of Recent Research and Publications. Extensive research by domestic and foreign scholars and psychologists has been dedicated to the issues of professional development and growth, as well as to understanding the content, structure, and psychological characteristics of professional stress from various perspectives. Notable researchers include S. Auerbach, A. Becker, D. Bright, S. Gremling, J. Greenberg, F. Jones, G. Dion, J. Edelwich, L. Karamushka, D. Lewis, S. Maksymenko, M. Perre, B. Perlman, H. Selye, I. Friedman, and others.

The conceptualization and understanding of the burnout phenomenon – its components and determinants – have been explored in the works of N. Levytska, L. Malets, S. Maksymenko, G. Roberts, M. Smulson, F. Storlie, H. J. Freudenberger, K. Cherniss, T. Yatsenko, and others.

The diagnostics and research methods for burnout syndrome are addressed in the works of E. Aronson, V. Boyko, S. Jackson, L. Karamushka, C. Cooper, I. Litvinova, C. Maslach, A. Pines, B. Perlman, O. Savchenko, E. Hartman, L. Tsymbaliuk, E. Shanfeli, O. Shvalb, and others.

The purpose of the article. The aim of the article is to substantiate the impact of «professional burnout» syndrome on the professional growth of teachers, to identify the main factors that contribute to burnout development among educators, and to outline effective methods for its prevention.

Main Findings of the Research. Professional burnout syndrome is a pressing and acute issue in the field of education, as teaching involves a high level of emotional workload, constant interaction with people, and significant responsibility for students' learning and development outcomes. Teachers must continuously adapt to changes in the educational system, work under stressful conditions with limited resources, and meet high societal expectations. These conditions often lead to emotional exhaustion, loss of motivation, reduced productivity, and the onset of professional burnout syndrome.

The term «professional burnout» first emerged in the 1970s and was introduced by American psychiatrist Herbert Freudenberger, who described it as a state of physical and emotional exhaustion resulting from prolonged engagement in work involving intensive interaction with other people. Later, the concept was extensively researched by psychologist Christina Maslach, who defined burnout as a syndrome comprising three key components: emotional exhaustion, depersonalization (a negative or cynical attitude toward those with whom the professional works), and reduced personal accomplishment.

These components are particularly evident in educational professions, as teachers must interact daily with large numbers of students, parents,

administrators, and other participants in the educational process.

Research by psychologists such as R. Lazarus, R. Rosenman, H. Selye, and M. Friedman indicates that prolonged exposure to stress can lead to frequent failures, a sense of dissatisfaction with work outcomes, a tendency to withdraw from challenging tasks, and a general decline in mental resilience.

The phenomenon of professional burnout, defined by the term «burnout» (literally «burning out», «fading», «exhaustion») has been studied in international psychology for over 30 years as a consequence of workplace stress. Early research into burnout originated within various public organizations and healthcare institutions.

One of the most widely used empirical tools for measuring burnout is the Maslach Burnout Inventory (MBI), developed by C. Maslach.

Researchers B. Perlman and E. Hartman, authors of the processual model of burnout, emphasized the psychological aspects of emotional burnout and stress faced by helping professionals (psychologists, social workers, educators, etc.). According to them, burnout is a response to chronic emotional stress, consisting of: emotional exhaustion (feeling depleted of energy, fatigue), depersonalization (a cynical attitude toward colleagues or students), and reduced personal accomplishment (doubting one's competence and feeling ineffective) [6].

Scientists also distinguish between stress and burnout based on duration. Burnout is a long-term and gradually unfolding process. In the view of H. Selye, stress is an adaptive syndrome that mobilizes all aspects of a person's psyche, while burnout is a breakdown of that adaptation [5].

In the International Classification of Diseases, 10th Revision (ICD-10), burnout has been assigned a separate diagnostic category – Z73, under «Problems related to life-management difficulty» with the specific code Z73.0 – Burnout [6, p. 36].

According to the World Health Organization (2001), professional burnout is characterized as physical, emotional, and motivational exhaustion, often accompanied by: reduced work productivity, fatigue, insomnia, increased susceptibility to somatic illnesses, use of alcohol or psychoactive substances for temporary relief, which may lead to physiological dependence and suicidal behavior.

The problem of professional burnout has consistently drawn the attention of many Ukrainian researchers such as S. Maksymenko, L. Karamushka, and T. Zaichykova, who build on global research in this area. These scholars identify phenomena closely related to professional burnout, recognizing its highly individual nature – with over 100 potential symptoms, which never appear all at once in any single person, but collectively help define the condition known as professional burnout [6].

A teacher's (or educator's) emotional exhaustion can result from the constant need to manage large groups of students, work with children with special educational needs, adapt educational materials to individual student needs, maintain discipline, and more. All of this often occurs without adequate financial compensation or social recognition, and in the absence of meaningful moral support. As a result, the teacher becomes emotionally «burned out», losing energy, motivation, and a sense of fulfillment from their profession.

Depersonalization manifests in cynical, indifferent, and at times even aggressive attitudes toward students. Due to a sense of professional helplessness, the teacher may attempt to emotionally distance themselves from the psychological burden of the job. Interest in professional activity and the educational process as a whole fades, empathy declines, and students begin to be perceived as a burden or a problem. This mindset negatively affects the educational climate, the classroom (or group) atmosphere, and the quality of instruction.

The loss of self-confidence as a professional leads to a decline in personal accomplishment. Teachers begin to doubt their effectiveness and competence, lose motivation to participate in professional development activities or collaborative learning communities, and show less initiative for self-improvement. This often leads to professional stagnation, a mere formal execution of duties, and in some cases, even a career change.

The development of burnout in educators can be attributed to both internal and external factors. Internal factors include: lack of work-life balance, excessive emotional involvement, low stress resilience, perfectionism, high levels of responsibility. External factors include: frequent changes in legislation and educational standards, excessive workload, lack of administrative support, insufficient time for lesson preparation, poor interpersonal climate within the teaching staff.

The social context of teaching also plays a critical role. In contemporary Ukrainian society, educators often face double standards: on one hand, they are expected to demonstrate high levels of professional mastery, and on the other, they must constantly prove their value in a society where moral and material recognition is lacking. This dissonance creates conditions for chronic stress, which ultimately leads to burnout.

The manifestations of professional burnout have serious consequences not only for the educators themselves but also for the educational process as a whole. Burnout leads to an increase in teaching errors, decreased instructional quality, disinterest in innovative methods, and mechanical repetition of course material. Students in such environments lack attention and motivation, and are deprived of high-quality emotional and academic support, which negatively affects their development and academic success.

A particularly dangerous consequence of burnout is the increased level of conflict in the educational environment. A burned-out teacher often becomes irritable, emotionally unstable, less tolerant of challenges, and more likely to enter into conflicts with students, administration, or colleagues. This further worsens their emotional state and intensifies the burnout, creating a vicious cycle that becomes increasingly difficult to break without external intervention. Escaping this state on one's own is extremely difficult for the teacher.

For a better understanding of the mechanisms of the development of «professional burnout» syndrome and ways to prevent it, we present a review of the main models of «professional burnout» developed by foreign and Ukrainian researchers.

The three-factor model, developed by C. Maslach and S. Jackson – leading researchers on the problem of professional burnout – became one of the most well-known theoretical models of this syndrome. They created the Maslach Burnout Inventory (MBI) in 1981, which became the foundation for the classification of the symptoms of the «professional burnout» syndrome. This phenomenon is described as a three-component construct that includes:

1. Emotional exhaustion – the central feature of the syndrome, which consists of a feeling of emotional overload, fatigue, depletion of one's internal resources (chronic fatigue, a sense of emotional emptiness, lack of energy for interaction with others, decreased enthusiasm).

2. Depersonalization (or cynicism) as a defense mechanism – the teacher begins to treat students (pupils) without compassion, formally, with indifference or irritability (a negative, cynical attitude toward others, emotional distancing from those under care or clients, formalized interaction, irritability, coldness, avoidance of contact).

3. Reduced personal accomplishment – a sense of inefficiency, doubts about one's professional skills, a feeling that one's work is meaningless (lowered self-esteem, loss of interest in work outcomes, a sense of professional incompetence, feelings of helplessness, apathy).

Thus, the «professional burnout» syndrome, according to C. Maslach and S. Jackson, is viewed as a reaction to chronic professional stress, especially in emotionally intense spheres of activity such as education, medicine, social work, and psychology [4].

A significant contribution to the study of the mechanisms of professional burnout was made by the American researcher J. Greenberg, who proposed a model describing professional burnout as a gradual five-stage process that unfolds under the influence of chronic emotional and organizational stress. Professional burnout develops through the following stages:

1. Honeymoon stage. Characterized by high enthusiasm, professional motivation, and activity.

The worker strives for self-realization but often overestimates their abilities. In the absence of a balance between workload and rest, preconditions for burnout are created.

2. Reality confrontation stage. An awareness arises of the mismatch between expectations and the real working conditions. Initial emotional tension, fatigue, and disappointment appear, and resources are depleted faster than they are restored.

3. Stagnation stage. Emotional involvement in work decreases, indifference, irritability, and loss of motivation appear. The sense of effectiveness gradually disappears, and the risk of conflicts in the team increases.

4. Frustration stage. The worker increasingly experiences negative emotions, loses interest in work, and shows a cynical or detached attitude toward colleagues and professional duties. At this stage, psychosomatic disorders may manifest (sleep disturbances, pain, anxiety).

5. Apathy stage. The final stage, accompanied by deep emotional and physical exhaustion, lack of interest in activities, a feeling that efforts are pointless, and social isolation. This phase requires specialized psychological help [8].

Thus, J. Greenberg's model emphasizes the dynamics of burnout development and stresses the importance of timely detection of its early signs. Preventing the syndrome is only possible with a comprehensive approach—from both the employee and the organization.

Different scientific approaches offer various interpretations of the phenomenon of «professional burnout»: from multi-component models to simplified concepts that allow for more accurate identification of the leading symptom. One such approach is the single-factor model of professional burnout proposed by A. Pines and E. Aronson in 1988, who viewed professional burnout as a syndrome of physical, emotional, and mental exhaustion that arises as a result of prolonged emotional involvement in a situation accompanied by high levels of stress. Unlike the multi-factor model of C. Maslach, which identifies three components (emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment), the model of A. Pines and E. Aronson focuses on only one key factor – emotional exhaustion [10].

At the core of their concept is the loss of emotional energy, which is seen as the central and universal symptom of burnout, regardless of the specific nature of professional activity. Emotional exhaustion is viewed as a result of prolonged frustration, failure, conflicts, and disappointments accumulating in the professional environment.

Key provisions of the single-factor model: 1) Professional burnout is an emotional state, not behavioral or cognitive. The central element of burnout is the emotional component, namely deep fatigue,

emptiness, and loss of faith in one's ability to help, teach, or make an impact. 2) Burnout is universal in nature; regardless of country, gender, or profession, the symptoms of burnout appear similarly – in the form of inner emptiness, loss of meaning in life and work. 3) Psychological consequences include depressive symptoms, lowered self-esteem, and isolation. In the concept of A. Pines, burnout is not just fatigue, but a deep personal crisis that affects the existential foundations of the individual.

The single-factor model is valuable for practical psychology because it allows for the prompt diagnosis of burnout based on the leading marker – the level of emotional exhaustion. Based on this concept, the Burnout Measure (BM) by Pines was created – a valid psychodiagnostic tool widely used in psychological practice. Furthermore, the model is oriented toward individual subjective evaluation of experiences, which makes it possible to adapt interventions to a specific individual rather than just their professional role [10].

Thus, the single-factor model of professional burnout by A. Pines and E. Aronson became an important stage in the development of scientific understanding of the nature of this phenomenon. Its main advantage lies in its focus on the key emotional component, which allows for a deeper understanding of the subjective experience of burnout as a personal crisis. Although the model is inferior to multi-factor theories in terms of comprehensiveness, its practical value in the field of psychological diagnostics remains high.

Among the conceptual models that explain the nature and stages of burnout, an important place is also occupied by the dynamic model of B. Perlman and E. Hartman (1982), which allows burnout to be viewed as a process of gradual changes rather than a sudden phenomenon. The researchers formulated their concept based on the analysis of empirical data and observations of professionals in helping professions. They emphasized that burnout is not a sudden condition, but develops as a long-term and gradual process involving successive stages of emotional, cognitive, and behavioral changes.

The authors defined burnout as a «reaction to emotional overload associated with constant interpersonal contact in the professional sphere in the absence of adequate support, recognition, or control».

The model includes several interrelated stages of burnout development: 1) Stage of emotional tension – the employee experiences overload, intense involvement in work, and a desire to help and achieve results. At the same time, chronic fatigue, anxiety, and increased responsibility appear. 2) Stage of reactive frustration occurs when expected results are not achieved and efforts are not rewarded. The person begins to feel disappointment, reduced satisfaction, and a loss of meaning in professional efforts. 3) Stage of emotional exhaustion, during which apathy, decreased energy, and a loss of interest in activity

dominate. The employee seeks to distance themselves from the source of stress, leading to emotional detachment from clients, colleagues, and responsibilities. 4) Stage of destructive behavioral changes is manifested in reduced professional effectiveness, frequent conflicts, growing cynicism, and deteriorating interpersonal relationships. Psychosomatic disorders may also occur (headaches, insomnia, irritability). 5) Phase of stabilization or «chronic burnout», where burnout becomes a stable condition that the person may no longer notice. Emotional «freezing» sets in, and persistent negative attitudes toward the profession, life, and oneself are formed.

The dynamic model of B. Perlman and E. Hartman has important practical value for developing programs for early detection and prevention of burnout. It makes it possible to: understand the logic of syndrome development; identify early signs of emotional distress; select appropriate psychocorrective tools depending on the stage; and create organizational conditions that help reduce burnout risks [6].

Compared to single-factor or three-component models (e.g., Maslach), the dynamic model emphasizes not only the symptoms but also the temporal context—development, exacerbation, and potential chronification of the condition.

Thus, the model of B. Perlman and E. Hartman is a valuable tool for a holistic understanding of the phenomenon of professional burnout. Its dynamic nature allows specialists to effectively observe and predict the syndrome's development and to implement timely psychological and organizational interventions. In today's conditions of intensive professional activity, this model remains highly relevant.

A significant contribution to the development of the Ukrainian conceptualization of the problem of professional burnout was made by L. Karamushka, Doctor of Psychological Sciences, Professor, and Deputy Director of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for Scientific and Organizational Work and International Scientific Relations. L. Karamushka developed a model of professional burnout based on the study of the influence of organizational-psychological, social, and personal factors on the development of burnout among workers in various professions. The main goal of this model is to provide a comprehensive explanation of the nature of burnout among professionals in the context of Ukrainian society and to identify effective ways of prevention and correction of this syndrome.

A distinguishing feature of the model is that it takes into account not only intrapersonal factors, such as emotional exhaustion or low self-esteem, but also organizational working conditions, the psychological climate in the team, features of management, and so on.

Karamushka's model identifies three main groups of factors that interact with each other and contribute

to the formation of the burnout syndrome: 1) Individual-psychological factors (personal anxiety, low stress resistance, reduced self-esteem, insufficient level of emotional self-regulation). 2) Organizational-psychological factors (leadership style, organizational culture, unclear job responsibilities, unfair evaluation of work results, lack of support from management or colleagues). 3) Social-psychological factors (conflicts in the professional environment, communication breakdowns, low level of trust in the team, alienation from shared goals) [3].

Within the framework of the model, special attention is given to the concept of the «organizational resource of the individual» that is, a person's ability to resist the negative influence of the environment through psychological reserves, self-regulation, and support in the social environment [3; 6].

L. Karamushka's model holds high practical value in the fields of education, healthcare, social work, and management. Based on this model, diagnostic tools have been created, including a professional burnout questionnaire adapted to the conditions of the Ukrainian educational space. Additionally, psychoprophylactic programs have been developed, which include: the development of personal stress resilience; improvement of team interaction; formation of constructive conflict resolution skills; and enhancement of management culture within organizations.

Thus, the professional burnout model developed by L. Karamushka is comprehensive and adapted to the specifics of the domestic sociocultural reality. It enables in-depth analysis not only of the symptoms of burnout but also of the systemic causes of its emergence in the context of the organizational environment. Its implementation in human resource management, educational, and psychological practice contributes to enhancing professional well-being and the effectiveness of specialists' activities.

Based on the analysis of the aforementioned models of professional burnout, we conclude that the burnout syndrome significantly reduces the quality of teachers' professional activity. Its impact is manifested in the following aspects: decreased motivation for teaching, learning, and educational work. Emotional exhaustion leads to a loss of interest in the subject and teaching process, a reduction in initiative, and a decline in creative approaches to lessons and professional activity as a whole; interpersonal relationships with pupils, students, and colleagues are disrupted. Depersonalization causes indifference or irritability in communication with children, a tendency toward a formal approach to work, and avoidance of communication; professional effectiveness decreases. Teachers with burnout symptoms often report feelings of incompetence and an inability to achieve results, which intensifies frustration and lowers self-esteem. Psychosomatic consequences of burnout are accompanied by increased anxiety, fatigue, sleep

disturbances, and headaches, which further complicate the fulfillment of professional duties.

Among the main factors contributing to burnout development in teachers, researchers highlight: high emotional load related to working with children, students, and adolescents; lack of support from administration and colleagues; excessive regulatory control and bureaucratization of education; low salaries that do not correspond to the level of responsibility; and conflicts with parents, students, or pupils.

Effective prevention of professional burnout requires a comprehensive approach, which includes: 1) Organizational measures – optimization of workload, creation of a favorable psychological climate, implementation of support programs. 2) Individual strategies – development of emotional intelligence, self-regulation techniques, psychological education. 3) Psychological assistance, counseling, training, and supervision for educators.

Conclusions. An extremely important aspect of preventing and overcoming professional burnout is the timely detection of its early signs. These may include: persistent fatigue, decreased enthusiasm, negative attitude toward work, deterioration of memory and attention, weakened immunity, irritability, cynicism, and apathy. Early diagnosis allows for the timely implementation of support measures, changes in work organization approaches, revision of workload, and provision of psychological assistance to the educator.

Among the main methods of burnout prevention, the following are highlighted: the development of emotional intelligence and self-regulation skills, the formation of a positive microclimate in the teaching staff, the organization of supervision, professional training, seminars on emotional competence, and the creation of conditions for experience sharing and mutual support. The role of the educational institution's administration is also important, as it should promote the creation of a comfortable and safe educational environment where every teacher feels supported and respected.

Thus, professional burnout syndrome is a complex socio-psychological phenomenon that requires comprehensive theoretical understanding and practical

solutions. Its consequences extend far beyond the personal sphere of the teacher, affecting the effectiveness of education, the quality of the educational process, and the psychological well-being of students (pupils). Preventing burnout should become one of the key priorities in educational policy and an important component of professional growth.

REFERENCES:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
2. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 3 (210). С. 89–95.
3. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2006. № 1. С. 210–217.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
5. Середа І. Шляхи підвищення стресостійкості та попередження емоційного вигорання педагогів в кризових умовах. *Veda a perspektivy*. 2024. № 1 (32). Р. 97–105.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. 2-е вид. перероб. та доповн. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.
7. Freudenberger, H.J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. V. 30, 1974. P. 150–165.
8. Greenberg, J. Behavior in Organizations (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2008. P. 775.
9. Le Blanc, P. & Schaufeli, W. B. Burnout among oncology care providers: Radiation assistants, physicians and nurses. In M. F. Dollard, A. H. Winefield & H. R. Winefield (Eds.). *Occupational stress in the service professions*. London: Taylor & Francis. 2003. P. 143–167.
10. Pines A. M. Burnout: an existential perspective. Professional burnout. *Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. Washington DC : Taylor & Francis, 1993. P. 33–51.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗГІДНО СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A BASIS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES ACCORDING TO MODERN TRENDS IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

У статті висвітлено принципи організації педагогічної практики у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Розглянуто практику як ключовий інструмент у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної реформи освіти. У публікації підкреслено, що воєнні дії та різноманітні політичні колізії, що відбуваються в Україні, внесли свої корективи в освітній процес, тому нинішня школа потребує педагога нового типу – мотивованого та активного рушія освітніх змін, який є дослідником і творцем. Такий учитель орієнтований на постійне професійне й особистісне зростання, готовий до імпровізацій та сміливих експериментів. Найвагоміший вплив на формування професійної майстерності саме такого фахівця має виробнича педагогічна практика. У статті зазначено, що під час виробничої педагогічної практики здобувачі освіти поглиблюють та конкретизують свої професійні знання, розвивають професійно необхідні вміння, навички та способи дії, формують мотиви професійної діяльності та саморозвитку, виробляють індивідуальний стиль професійної діяльності, розвивають дослідницький та інноваційний потенціал, опановують всю систему професійних функцій та інтенсивно розвивають усі елементи професійної майстерності. Авторами висвітлено проблеми, з якими стикаються студенти під час проходження різних видів практики, проаналізовано підручники з мистецтва, за якими навчаються сучасні школярі, зазначено сильні та слабкі сторони підручників інтегрованого курсу «Мистецтво». Обґрунтовано, що важливу роль у формуванні фахових компетентностей у процесі проходження педагогічної практики відіграє налагоджена співпраця між Комунальним закладом вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради та закладами загальної середньої освіти і позашкільними закладами, зокрема, Комунальним закладом «Палац учнівської молоді Луцької міської ради».

Ключові слова: педагогічна практика, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, інтегрований курс «Мистецтво», підручник, студенти-практиканти, заклад

загальної середньої освіти, Комунальний заклад «Палац учнівської молоді Луцької міської ради».

This article highlights the principles of organizing pedagogical practice at the Communal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of Volyn Regional Council. The practice is examined as a key instrument in shaping the professional mastery of future music art teachers in the context of contemporary educational reform. The publication emphasizes that military actions and various political upheavals in Ukraine have introduced adjustments to the educational process, thus necessitating a new type of teacher: a motivated and active driver of educational change, a researcher and creator oriented towards continuous professional and personal growth throughout life, ready for improvisation and experimentation. Work-integrated pedagogical practice has the most significant impact on developing the professional mastery of such specialists.

The article states that during work-integrated pedagogical practice, students deepen and concretize their professional knowledge, develop essential professional skills and modes of action, form motives for professional activity and self-development, cultivate an individual style of professional activity, foster research and innovative potential, master the entire system of professional functions, and intensively develop all components of professional mastery. The authors address the challenges faced by students during various types of practice, analyze art textbooks used by modern schoolchildren, and identify the strengths and weaknesses of integrated «Art» course textbooks. It is argued that established cooperation between the Communal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of Volyn Regional Council and general secondary education institutions, as well as out-of-school institutions, particularly the Communal Institution «Palace of Student Youth of Lutsk City Council», plays a crucial role in forming professional competencies during pedagogical practice.

Key words: pedagogical practice, Communal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of Volyn Regional Council, integrated course «Art» textbook, student-teachers, general secondary education institution, Communal Institution «Palace of Student Youth of Lutsk City Council».

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.24>

Степанюк І.В.,

канд. мистецтвозн.,
ст. викладач кафедри
музичного мистецтва,
викладач хореографічних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Бовканюк П.О.,

викладач баяна циклової комісії
народних інструментів
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Степанюк Д.О.,

педагог-хореограф народного
художнього колективу ансамблю
народного танцю «Радість»
Комунального закладу «Палац
учнівської молоді Луцької міської ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Компетентний вчитель є головним чинником якісної освіти. Його професіоналізм безпосередньо впливає на рівень знань, умінь та навичок учнів. Педагог не лише передає знання, а й виховує, формує цінності, світогляд, допомагає дитині розвинути критичне мислення, креативність та соціальні навички. Якість цієї взаємодії залежить від підготовки педагога, тому справедливо можна

зазначити, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів є фундаментальним каменем успішної освітньої системи та ключовим фактором у формуванні компетентного й усебічно розвинутого покоління і виходить далеко за межі простого засвоєння предметних знань, охоплюючи широкий спектр умінь, навичок та особистісних якостей, без яких неможливо ефективно працювати в сучасній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значення педагогічної практики у формуванні компетентнісних якостей майбутніх педагогів висвітлюють багато сучасних науковців. Зокрема, відповіді на питання професіоналізації майбутніх вчителів під час проходження педагогічної практики знаходимо у публікації Л. Сіпко та Т. Березівської [8], про роль педагогічної практики у ході професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у напрямі реалізації STEM-освіти можемо дізнатися із публікації А. Дрокіної [4], сутність і зміст практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядає у своєму дослідженні Л. Березовська [1] та багато ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча педагогічній практиці приділено значну увагу у багатьох наукових розвідках, проте потребує уточнення питання комплексного підходу до підготовки майбутніх фахівців в умовах воєнного стану та сучасних тенденцій розвитку освіти.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати проблеми в організації педагогічної практики в сучасних умовах на прикладі Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. У світлі викликів сьогодення, таких як реформи освіти (НУШ), дистанційне навчання у зв'язку із воєнним станом, робота з дітьми з особливими освітніми потребами, інтеграція ветеранів у шкільне середовище, а також необхідність виховання громадянської свідомості та патріотизму, роль професійно-педагогічної підготовки стає ще більш актуальною. Майбутній вчитель має бути готовим не лише навчати, а й підтримувати, адаптувати, надихати та виховувати цілісну особистість в умовах постійних змін.

Визначальна роль у професійному становленні майбутнього педагога відведена педагогічній практиці. Це своєрідний місток між теорією та освітньою реальністю, критично важливий етап, який дозволяє вчителю-початківцю конвертувати набуті знання та вміння у практичний професійний досвід.

У процесі проходження педагогічної практики кожен здобувач вищої освіти отримує можливість спробувати себе в ролі педагога, експериментувати з методиками, планувати та проводити уроки, аналізувати свої дії та отримувати зворотний зв'язок від досвідчених наставників. Саме під час практичної діяльності та взаємодії з учнями приходить глибинне розуміння значущості та відповідальності професії вчителя, її впливу на долі дітей та майбутнє суспільства.

С. Гончаренко у своєму «Українському педагогічному словнику» визначає педагогічну практику як обов'язкову складову освітнього процесу закладів вищої освіти, наголошуючи, що метою

практики є «навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, застосовувати їх на практиці, а також виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, виробляти практичні педагогічні навички» [3].

М. Воровка та А. Проценко зазначають, що згідно наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» [7], «не менше ніж половина обсягу практичної підготовки має відводитися виробничій практиці із самостійним виконанням професійних завдань на базі закладів дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти» [2, с. 58].

У Положенні про практичну підготовку здобувачів вищої/фахової передвищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, що розроблене на основі нормативних документів, затверджене Вченою радою та введено в дію наказом ректора у 2024 році, вказано: «Метою практичної підготовки є формування професійних компетентностей у здобувачів вищої/фахової передвищої освіти, набуття ними вмінь застосовувати набуті теоретичні знання з дисциплін фахового спрямування, оволодіння сучасними технологіями професійної діяльності» [6].

Для проходження студентами різних видів практики (пропедевтичної, пробної, літньої, виховної, дослідницько-педагогічної, психолого-педагогічної, а також переддипломної/комплексної практики з фаху) налагоджується співпраця із кращими освітніми закладами та установами міста.

Значні корективи у хід практичної підготовки здобувачів вищої освіти вносять політичні події, які розгортаються у нашій державі: повномасштабне вторгнення країни-агресора, оголошення воєнного стану, тривалі повітряні тривоги вимагають нових підходів до вирішення проблем з організацією та проведенням педагогічної практики. Особливо це стосується спеціальностей, пов'язаних із музичним мистецтвом, адже ще донедавна як шкільна, так і дошкільна програма базувалася на творчості багатьох російських композиторів. Однак від 24 лютого 2022 року ми відмовилися від ворожої культури і стали шукати шляхи виходу із цієї непростой ситуації.

З початком повномасштабного вторгнення ворожої армії на територію нашої незалежної держави здобувачі освіти Луцького педагогічного коледжу у процесі проведення уроків музичного мистецтва на педагогічній практиці стали орієнтуватися на музичний матеріал, який пропонувався безпосередньо вчителем у школі. Проте тут досить часто виникало багато труднощів: якщо раніше

викладачі методики та методисти коледжу мали змогу зорієнтувати студентів наперед на конкретні теми, то тепер вони змушені були реагувати миттєво, адже у кожній школі у вчителів було своє бачення щодо наповнення уроків.

Базові школи міста тільки нещодавно почали отримувати для використання нові підручники з мистецтва, датовані 2023–2024 роками випуску. Безперечно, автори цих книг були поставлені в екстремальні умови і створювали їх дуже швидко, тому можна проаналізувати як сильні, так і слабкі сторони кожного підручника.

Позитивним, на нашу думку, є те, що в підручниках пропонується багато нових і, безперечно, цікавих завдань, які вимагають нестандартних творчих ідей для їх виконання. Наприклад, завдання з підручника інтегрованого курсу «Мистецтво» для 7 класу закладів загальної середньої освіти авторів Л. Масол та О. Калініченко зазначене таким чином: «Об'єднайтесь у групи для підготовки пітчингу анімаційного серіалу в жанрі фентезі «Чарівний світ української міфології». Розподіліть теми і головних міфічних персонажів кожної серії, розробіть орієнтовний сценарій, створіть музичні портрети на фольклорній основі (пісня, танець, фрагменти музичних творів). Підготуйте презентацію ідей для потенційних інвесторів з її комерційним обґрунтуванням. За можливості зніміть рекламний відеоролик» [5].

Це завдання з музичного мистецтва є надзвичайно інноваційним, комплексним та ефективним для розвитку цілого спектру компетентностей. Воно виходить далеко за межі традиційного вивчення музики, інтегруючи мистецтво з іншими навчальними дисциплінами, зокрема, поєднує музичне мистецтво з літературою (міфологія, сценічна майстерність), образотворчим мистецтвом (анімація), технологіями (відеоролик, презентація), економікою (комерційне обґрунтування) та розвитком підприємницьких навичок.

Школярі не просто відтворюють знання, а створюють новий продукт. Учні мають навчитися аналізувати інформацію, генерувати ідеї, розробляти концепції та знаходити нестандартні рішення. Завдання, також, спонукає до дослідження української міфології та фольклору.

Подібні проєкти максимально наближені до реальних робочих процесів, які передбачають всі етапи: від зародження ідеї до презентації кінцевого продукту. У ході роботи над проєктом здобувачі загальної середньої освіти не тільки вчать співпрацювати, розподіляти ролі, домовлятися, вирішувати конфлікти та відповідати за спільний результат, але й отримують можливість розвинути навички публічних виступів, переконливої аргументації, вміння «продати» свою ідею, що є невід'ємною частиною успішної комунікації.

Створюючи музичні портрети на фольклорній основі, семикласники вчать аналізувати

характер кожного персонажа і передавати його через засоби музичної виразності, використовуючи при цьому рідний фольклор, а створення презентації та рекламного відеоролика вимагає використання сучасних ІКТ-інструментів, що є обов'язковим для сучасного школяра.

Разом із тим, завдання досить об'ємне і вимагає багато часу для виконання, знання програм для монтажу відео, а для студента-практиканта може стати справжнім викликом з перевірки його на здатність бути не тільки джерелом знань, а й виступати у ролі фасилітатора, який координує роботу груп та надає консультації з різних аспектів. Тому підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до практичної діяльності має базуватися на гнучких підходах і тісній співпраці між шкільними вчителями, методистами, студентами-практикантами та учнями.

Також з нашої точки зору не зовсім аргументованим є те, що підручники досить часто переповнені інформацією, яка, як ми вважаємо, не встигає засвоюватися школярами. Зокрема, протягом одного навчального року вчителі музичного мистецтва мають ознайомити здобувачів загальної середньої освіти 5 класу із творчістю 50 композиторів, серед яких Квінсі Джонс, Густав Петер, Гаррі Сомерс, Ендрю Ллойд Веббер, Людвіг Мінкус і ще 45 інших композиторів, серед яких лише декілька наших співвітчизників: Микола Лисенко, Семен Гулак-Артемівський, Кирило Стеценко, Дмитро Бортнянський, Станіслав Людкевич, Микола Леонтович, Мирослав Скорик і Леся Дичко. Знайомство із творчою спадщиною кожного із них обмежується прослуховуванням одного твору. Ми вважаємо, що таке різноманіття музичних жанрів та стилів призведе до поверхового засвоєння дисципліни і суперечить глибокому розумінню творчого доробку кожного із композиторів.

У ході літньої педагогічної практики, яка раніше у повній мірі проводилася у таборах відпочинку, на період воєнного стану студенти-практиканти Луцького педагогічного коледжу мають можливість бути задіяними у роботі пришкільних таборів, які тісно співпрацюють із Палацом учнівської молоді міста Луцька. На базі цього позашкільного закладу функціонує багато гуртків, які залучають різні вікові категорії школярів згідно їх уподобань.

Варто зазначити, що багато здобувачів освіти Луцького педагогічного коледжу є колишніми випускниками різноманітних творчих колективів Палацу учнівської молоді, зокрема, й народного художнього колективу ансамблю народного танцю «Радість». Знання, уміння та навички, отримані ними у ході концертної діяльності, мають позитивний вплив на освітню діяльність у коледжі, особливо у процесі проходження педагогічної практики. Це закономірно, адже кожен виступ вимагає від виконавця подолання хвилювання, стресостійкості та витримки, що поступово формує розкутість

і впевненість у власних силах, які потім проявляються у стилі поведінки на педагогічній практиці.

Висновки. Педагогічна практика – важлива складова освітнього процесу. Для успішного проходження усіх видів педагогічної практики надзвичайно корисно залучати здобувачів вищої освіти до активної діяльності у творчих колективах, де вони зможуть набути позитивних рис характеру, необхідних для професійного становлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березовська Л. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх вихователів. *Перспективи та інновації науки*. № 12(46). 2024. С. 124-136.
2. Воровка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69. Т.2. 2020. С. 57-61.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. URL: <https://surl.li/fxzttv> (дата звернення 17.07.2025).
4. Дрокіна А. С. Педагогічна практика як важливий компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у напрямі реалізації STEM-освіти. *Вісник науки та освіти*. № 11(29).2024. С. 1086-1097.
5. Масол Л., Калініченко О. Мистецтво. Підручник інтегрованого курсу для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ. Видавничий дім «Освіта».2024. 276 с.
6. Положення про практичну підготовку здобувачів вищої/фахової передвищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (редакція 2.0). <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2024/10/polozhennia-pro-praktynu-pidhoovku.pdf> (дата звернення 05.07.2025).
7. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. (дата звернення 05.07.2025).
8. Сіпко Л. О., Березівська Т. С. Педагогічна практика як складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Суспільство та національні інтереси*. № 4(4).2024. С. 631-644.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЦІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВA SYSTEMIC APPROACH TO ASSESSING THE FOREIGN LANGUAGE
COMPETENCE OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS

Основною проблемою системи оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів є підвищення рівня їх мотивації до процесу навчання, формування у них знань, умінь, навичок та забезпечення оволодіння необхідними компетенціями. Вирішення даної педагогічної проблеми можливе через встановлення зворотного зв'язку між викладачем та студентами, коли їх повноцінна взаємодія відбувається за умови, що структура системи оцінювання відповідає принципу системності.

Дослідження цієї педагогічної проблеми дало можливість подати процес оцінювання як системи. Встановлено, яким чином необхідно вибудовувати систему оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів. У статті доведено, що система оцінювання відповідає поняттю «система», визначено складові системи та взаємозалежність між ними.

Дослідження системи оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів ґрунтувалося на низці підходів: традиційному, компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, системному. Аналіз даних підходів виявив системний характер оцінювання, позначив структуру системи та показав, що оцінювання є нерозривною системою, що включає викладача і студентів, об'єднаних принципом зворотного зв'язку, методи та способи оцінювання, а також знання, уміння, навички та компетенції студентів.

Підходи до оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів було представлено у вигляді ієрархії, оскільки детальний розгляд показав певний взаємозв'язок з-поміж них. Встановлено, що в ієрархії підходи розташовані за рівнем важливості. Головним є системний підхід, який є найбільш ефективним в системі оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів, який включає оцінку всіх складових іншомовної компетентності.

Ключові слова: іншомовна компетентність, оцінювання, система, метакогніції, інтерв'ю, технічний коледж.

The main problem of the system for assessing foreign language competence of students of technical colleges is to increase their motivation for the learning process, to form their knowledge, skills, abilities and to ensure the mastery of the necessary competencies. The solution of this pedagogical problem is possible through the establishment of feedback between the teacher and students, when their full interaction occurs provided that the structure of the assessment system corresponds to the principle of systematicity.

The study of this pedagogical problem made it possible to present the assessment process as a system. It is established how it is necessary to build a system for assessing foreign language competence of students of technical colleges. The article proves that the assessment system corresponds to the concept of «system», the components of the system and the interdependence between them are determined. The study of the system for assessing communicative competence of students of technical colleges was based on a number of approaches: traditional, competency-based, communicative, activity-based, systemic. The analysis of these approaches revealed the systemic nature of assessment, indicated the structure of the system and showed that assessment is an inseparable system that includes a teacher and students, united by the principle of feedback, methods and methods of assessment, as well as knowledge, skills, abilities and competencies of students. Approaches to assessing the communicative competence of students of technical colleges were presented in the form of a hierarchy, since a detailed examination showed a certain relationship between them. It was established that in the hierarchy the approaches are arranged by level of importance. The main one is the systemic approach, which is the most effective in the system of assessing foreign language competence of students of technical colleges.

Key words: foreign language competence, assessment, system, metacognition, interview, technical college.

УДК 377:81:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.25>

Сюй Пей,

аспірантка кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах дедалі більшої глобалізації розвиток професійних навичок володіння іноземною мовою має вирішальне значення для студентів технічних коледжів, але фактичний рівень викладання часто є недостатнім. Студенти технічних коледжів повинні володіти іноземною мовою не лише як засобом загального спілкування, але й як інструментом професійної діяльності. У педагогічній науці оволодіння іноземною мовою нерозривно пов'язане з питанням оцінки знань та умінь. Будучи невід'ємною частиною навчання та викладання, оцінювання представляє рівень досягнень

студентів та визначає подальші кроки у навчанні. Основна проблема системи оцінювання іншомовної компетенції студентів технічних коледжів полягає у підвищенні рівня мотивації студентів до процесу навчання та формування у них знань, умінь та навичок, а результатом цього формування є оволодіння компетенціями.

Вирішення даної педагогічної проблеми можливе через встановлення зворотного зв'язку між викладачем та студентами, коли їх повноцінна взаємодія відбувається за умови, що структура системи оцінювання відповідає принципу системності. Для дослідження цієї педагогічної проблеми нам

необхідно уявити процес оцінювання як систему. Відповідно, метою нашого дослідження є аналіз та розгляд того, яким чином вибудовується система оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів. У ході дослідження нам необхідно провести аналіз та довести, що система оцінювання відповідає поняттю «система», визначити складові системи та простежити взаємозалежність між ними.

Дослідження в галузі системи моніторингу та оцінки дуже обмежені та недостатні для задоволення потреб та запитів професійної освіти у нашій країні. На практиці досить складно оцінити розвиток навичок та умінь іноземної мови у студентів технічних коледжів, необхідних для їх професійних цілей, пов'язаних із роботою. Проблема розробки найефективніших інструментів оцінки та їх критеріїв залишається актуальною і сьогодні і вимагає розгляду з погляду моніторингу рівня загальної професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У контексті інтеграції сучасних освітніх технологій та підвищення якості підготовки фахівців технічного профілю значну актуальність набуває дослідження ефективних підходів до оцінки іншомовної компетентності. Останні публікації зосереджуються на необхідності комплексного, системного підходу до оцінювання. Зокрема, Муравйова О. М., Архипова О. В. розглядають системний підхід як ефективний метод для цілісної іншомовної комунікативної компетенції. Н. Каупленд здійснює огляд сучасних підходів до оцінювання іншомовної компетенції. Автор акцентує на викликах, що виникають у зв'язку з глобалізацією, різноманітністю студентів і переходом до цифрових форматів тестування. Згадується важливість контекстуалізованого оцінювання та етичних аспектів. Птушка А. аналізує динаміку розвитку іншомовної компетентності у студентів технічних спеціальностей. Фогт К., Цагарі Д., Чепеш І. представлено рівневу характеристику (за типом CEFR), специфічно адаптовану для не-філологічних спеціальностей. Наголошується на потребі у практико-орієнтованому навчанні. Показано, що студенти часто не бачать зв'язку між оцінюванням і навчанням – наслідок слабого зворотного зв'язку. Підкреслено значення TALE – Teachers' Assessment Literacy Enhancement як інструменту трансформації практик оцінювання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявні дослідження іншомовної компетентності студентів, більшість із досліджень присвячені саме її формуванню, а не оцінюванню. Водночас виявлено низку викликів, серед яких – недостатня підготовленість викладачів до формувального оцінювання, відсутність уніфікованої моделі оцінювання іншомовної компетентності у технічній освіті, а також низька мотивація студентів до мовного саморозвитку.

Метою статті є визначення ролі системного підходу в оцінці іншомовної компетентності студентів технічних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Для студентів, які навчаються за суто технічними спеціальностями, зокрема, майбутніх фахівців з прикладної фізики та математики, нанотехнологій, гірничої справи, екології та теплоенергетики, знання та вміння володіти іноземною мовою не менш важливі, оскільки відкривають перед студентами можливість для світових досягнень та обміну досвідом у безбар'єрній комунікації. Важливо, що таким студентам необхідно досягти високого рівня володіння іноземною мовою для досягнення професіоналізму у майбутній діяльності та побудови професійної кар'єри.

Іншомовна комунікативна компетенція студентів, які освоюють технічні спеціальності, має комплексну інтеграційну основу. Її структура інтегрує окремі компетентності (іншомовна лінгвістична, професійна, комунікативна), достатній рівень розвитку яких має на увазі сформованість у студентів технічних спеціальностей системи певних знань та умінь (знання лексики, граматики, навички спілкування), що дозволяють здійснювати професійну діяльність іноземною мовою (в ідеалі), отримувати інформацію у своїй предметній галузі з іншомовних джерел [5, с. 380].

Щоб зрозуміти ступінь сформованості компонентів педагогічної діагностики у студентів технічних спеціальностей, існують численні методи, під якими розуміється «сукупність прийомів контролю та оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференційованого підходу до учнів, також удосконалення освітніх програм та методів педагогічного впливу.

Сучасне освітнє середовище орієнтується на системний підхід до підготовки фахівця. Це призводить до перегляду та модернізації усталених компонентів контролю та оцінювання іншомовної компетентності. На рис. 1 представлено еволюція підходів до оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів.

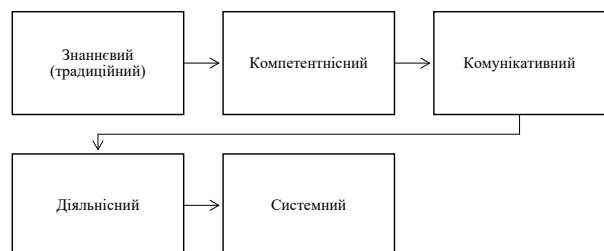


Рис. 1. Еволюція підходів до оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів [4, 6]

Традиційний підхід оцінювання іншомовної компетентності орієнтований на засвоєння мовних

знань, тобто лексики та граматики. За даним підходом оцінювання рівня іншомовної компетентності здійснюється ізольовано за мовними структурами. Найчастіше використовують такі методи оцінювання як: письмові тести, диктанти.

Діяльнісний підхід направлений на використання мови у конкретних навчальних завданнях. В рамках даного підходу оцінюючи іншомовну компетентність не достатньо враховують ситуацію спілкування. Найчастіше використовують такі методи оцінювання як аудіювання, читання з розумінням.

Комунікативний підхід зосереджений на спілкуванні в автентичних ситуаціях, акцентуючи увагу на функціонуванні мови як інструменту реальної комунікації. Основними методами оцінки є: усне мовлення, інтерв'ю.

Під час використання компетентнісного підходу оцінювання орієнтується на формуванні мовної компетентності як складової цілісної професійної компетентності. При цьому, використовуються такі методи: портфоліо, кейс-завдання та інтегроване оцінювання.

Системний підхід орієнтований на взаємопов'язаному оцінюванні всіх компонентів іншомовної компетентності студентів технічних коледжів, враховуючи контекст технічної спеціальності, застосування метакогнітивних стратегій, відстеження прогресу в часі та зв'язку між навчанням та оцінюванням. Системний підхід до навчання іноземної мови виділяє такі взаємопов'язані компоненти: підхід та принципи навчання, цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання, а також контроль-оцінний компонент. Для оцінки результатів навчання необхідно розробити та структурувати оціночні засоби за їхньою компетентнісною ознакою, тобто відповідні масивам знань, умінь, навичок та володіння іноземною мовою, що визначаються федеральними стандартами [6, с. 422].

Оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів має комплексно

враховувати всі аспекти мовної підготовки: комунікативний, когнітивний, лінгвістичний, стратегічний, соціокультурний (рис. 2). Тобто, оцінювання має здійснюватися не фрагментарно, а на основі системного підходу.

Оцінювання іншомовної компетентності на основі такого підходу дозволяє глибшому розумінню рівня сформованості іншомовної компетентності та своєчасному виявленню проблем у навчальному процесі.

Оцінювання в рамках системного підходу має бути спрямованим на визначення рівня сформованості комунікативних навичок, перевірку знання граматики та лексики. В процесі вибору системи оцінювання важливість кожного з п'яти основних складових іншомовної компетентності варіюється, і, наприклад, зв'язок між знанням словникового запасу та макромовними навичками є дуже складним в іноземній мові певної професії. На додаток до словникового запасу, студент також повинен оволодіти знанням концепцій, які формують теоретичну основу професії, що розглядається, а також термінів, присвоєних цим концепціям, спочатку рідною мовою, а потім іноземною.

Під час оцінювання іншомовної комунікативної компетенції студентів технічних коледжів враховуються: рівень її сформованості (низький, середній, високий); мотивація до вивчення іноземної мови; сформованість рефлексивних умінь та здібностей учнів до самоосвіти та самостійної роботи. У структурі іншомовної компетентності виділяємо п'ять компонентів (субкомпетенцій), які мають бути враховані при оцінюванні її сформованості: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний чи компенсаторний, дискурсивний, професійний (здатність до успішної професійної діяльності)».

Студенти технічних коледжів повинні володіти фаховою лексикою, вміти працювати з технічною документацією, інструкціями на іноземній мові,

Лінгвістична	• знання граматики, лексики, фонетики
Комунікативна	• здатність ефективно використовувати мову в реальних ситуаціях
Соціокультурна	• розуміння культурних контекстів і норм
Метакогнітивна	• уміння компенсувати прогалини у знаннях, адаптувати мовлення, використання стратегій контролю та саморегуляції
Когнітивна	• здатність критично мислити, аналізувати, перекладати технічну інформацію

Рис. 2. Складові іншомовної компетентності за системного підходу [3]

володіти мовними засобами в процесі професійної комунікації [2].

Отже, для оцінювання іншомовної компетентності студентів технічних коледжів необхідно використовувати цілісну модель на основі системного підходу (рис. 3).

Вищенаведена модель дозволяє оцінити багатовимірну структуру іншомовної компетентності студентів технічних коледжів. Найбільш важливим елементом моделі є інтеграція методів. Наприклад, в рамках реалізації даної моделі у технічному коледжі оцінювання можуть проводитися у такій послідовності: вхідне тестування; створення технічної інструкції іноземною мовою; письмове завдання; самооцінка мовлення на основі чек-листів; усна презентація фахової теми та її взаємооцінка.

Окрім цього, важливо визначити рівні сформованості іншомовної компетентності студентів технічних коледжів. За Європейською системою залежно від обсягу знань та мовленнєвих навичок, якими володіє студент, виділяють шість рівнів: початковий (A1), елементарний (A2), середній/«пороговий» (B1), середньо-просунутий (B2), просунутий (C1), досконалий (C2). Рівень A2 – мінімально допустимий для випускників технічних коледжів, тоді як бажаним рівнем є рівень B2. Досягнення рівнів просунутого (C1) та досконалого (C2) важко досягається в умовах навчання в технічному коледжі. Таким чином, сформованість іншомовної компетентності має представлятися так: низький = A2; середній = B1; високий = B2. Результуюча оцінка виводиться за 100-бальною шкалою оцінювання та за шкалою ECTS. Також можна розділити низький рівень сформованості іншомовної компетентності студентів технічних коледжів на підрівні: низький достатній = E (за шкалою ECTS) та низький недостатній = FX (за шкалою ECTS) [6, с. 431].

В сучасних умовах оцінювання часто здійснюється в онлайн-форматі. Проте, онлайн-оцінка

іншомовної компетентності студентів технічних коледжів, особливо їх усних навичок, є складною задачею як для студентів, так і для викладачів.

Досягнення цілей навчання у вивченні іноземних мов повинно перевірятися за допомогою послідовних типів оцінок і надійних інструментів, які виявляють фактичний рівень компетентностей студентів. Крім багатьох методів стандартизованого тестування, які в даний час застосовуються для визначення рівня володіння мовою, у технічних коледжах були розроблені нові форми формального оцінювання для перевірки досягнення цілей навчання.

Як педагогічна діагностика також активно застосовується моделювання ситуацій професійної комунікації іноземною мовою (написання електронних листів, складання звітів, підготовка презентацій). Дані методи дозволяють студентам сформулювати іншомовну лінгвістичну компетенцію у безпосередній практичній діяльності, а викладачеві за підсумками написання студентами текстів – зрозуміти ступінь сформованості необхідних компетенцій.

Найчастіше в технічних коледжах використовують письмове завдання обсягом не менше 150 слів на задану тему за 30 хвилин у класі. Твір під час такого оцінювання є аргументативним письмовим завданням. Аргументативне письмове завдання – це типовий жанр, з яким студенти університетів та коледжів стикаються на тестах на знання іноземної мови, таких як CET та Міжнародна система тестування англійської мови (IELTS). Це ефективний підхід до оцінки успішності студентів на основі їхньої мовної компетенції, критичного мислення та формулювання ідей [3].

Валідність CET широко визнана, і стандартному CET відводиться 30 хвилин. Тема листа, зазвичай, обирається загальна, культурно невинна та знайома з досвіду студентів коледжу.

Оцінка успішності студентів з листа проводиться відповідно до профілю твору ESL. Рубрики



Рис. 3. Системна модель оцінки іншомовної компетентності

цього профілю оцінюються за п'ятьма аспектами успішності листа, а саме: зміст (30%), організація (20%), використання мови (25%), словниковий запас (20%) та механіка (5%). Кожна підкатегорія має чотири рівні оцінки. При цьому, на початку перевірки студенти отримують анкети самозвіту.

Також для оцінки іншомовної компетентності із студентами технічних коледжів проводять напівструктуровані інтерв'ю, щоб отримати глибоке розуміння факторів, що впливають на зміни у метакогнітивному досвіді студентів. За допомогою інтерв'ю отримують інформацію від студентів за такими вимірами: досвід навчання письма та самооцінка письмової компетентності.

Зростання необхідності оцінки метакогнітивних знань у сфері вивчення іноземних мов знаменує собою критичний зрушення у бік визнання його глибокого впливу на вивчення мови. Цей зсув визнає істотну роль метакогнітивних стратегій у наданні учням можливості більш ефективно управляти своїми процесами навчання, адаптувати освітній досвід до індивідуальних потреб, заохочувати автономію та долати безліч проблем, пов'язаних із освоєнням нової мови. У міру того, як освітній ландшафт трансформується, охоплюючи аналітику даних, необхідність та здійсненність оцінки метакогнітивних стратегій посилюються. Ця еволюція готова трансформувати освіту в галузі іноземних мов, пропонуючи потенціал для неперевершеної майстерності та залучення серед молодих студентів. Ця еволюція наголошує на необхідності розуміння та розробки нового методу оцінки знань як наріжного каменю ефективного вивчення іноземних мов, гарантуючи, що вчителі зможуть зрозуміти навички, які необхідні студентам, вивчаючим іноземні мови, щоб стати автономними у вивченні іноземних мов.

Розвиток письма студентів необхідно визначити з погляду лексичної складності, синтаксичної складності, точності, побіжності та загальної якості твору. Зокрема, лексична складність вимірювалася шляхом розподілу загальної кількості типів слів на квадратний корінь із двох, помножених на загальну кількість слів. Також варто брати до уваги довжину тексту. Синтаксична складність оцінюється за середньою довжиною одиниці та пропозиціями на одиницю. Точність перевіряється за допомогою веб-автоматизованого інструменту оцінки [2].

На відміну від писемної мови, яка залишає чіткий запис для оцінки, усна мова відбувається у динамічному поєднанні реальних взаємодій у класі. Тому її ефемерна природа потребує більш тонкого підходу до оцінки – такого, що фіксує усне вираження, а також надає значний зворотній зв'язок студентам. Регулярна оцінка спонукає студентів практикувати свої розмовні навички, що спричиняє поліпшення швидкості та впевненості.

Зворотній зв'язок, який вони отримують, допомагає їм визначити області для покращення та мотивує їх продовжувати розвивати свої навички розмовної мови. Оцінка навичок говоріння готує учнів до реальних сценаріїв спілкування, дозволяючи їм висловлювати свої думки чітко та впевнено.

Викладачі можуть використовувати оцінку для визначення областей, де їм необхідно адаптувати свої методи навчання або надати додаткову підтримку, щоб допомогти студентам покращити свої результати. Цей безперервний цикл зворотного зв'язку допомагає вдосконалювати методи навчання та сприяє ефективнішим результатам навчання [1].

Адаптивне тестування – ще одне примітне досягнення в оцінці іншомовної компетентності. Цей підхід підлаштовує складність тестових завдань під володіння мовою студентів технічних коледжів. У міру того, як студент просувається тестом, система адаптується, пропонуючи питання, які відповідають його продемонстрованим здібностям. Цей персоналізований підхід не тільки забезпечує більш точну оцінку, але й оптимізує процес тестування, виключаючи непотрібні питання для людей з високим рівнем володіння мовою та запобігаючи розчаруванню для тих, хто має рівень володіння мовою нижче [3].

Оцінки, засновані на результатах, набувають все більшої популярності, фокусуючись на практичному використанні мови, а не на механічному запам'ятовуванні. Ці оцінки часто включають реальні життєві сценарії, такі як участь у розмові або виконання завдання, що забезпечує більш автентичну оцінку володіння мовою.

«Найбільш ефективними традиційними інструментами оцінки є есе, контрольна робота, тест з граматики, іспит, написання інструкції до тексту, інтерв'ю, презентація», дозволяє екзаменаторам застосовувати деякі з цих інструментів оцінки. Проте традиційні інструменти оцінки, такі як «Презентація», «Інтерв'ю» та «Діловий лист», переосмислюються у руслі компетентнісного підходу та використовуються у нових формах взаємодії та зворотного зв'язку. «Презентація» та «Інтерв'ю» мають на увазі гібридний контроль, приділяючи увагу перевірці як монологічних, так і діалогічних навичок. Традиційна форма взаємодії «вчитель-учень» замінюється взаємодією «учень-група», «учень-учень», при цьому при перевірці навичок одного учня або пари можна залучати до активної участі інших учнів.

Висновки. Використання системного підходу до оцінки іншомовної компетентності студентів технічних коледжів дозволяє зрозуміти процес формування даної компетентності з врахуванням професійної спрямованості. Отже, системний підхід в оцінці забезпечує комплексне охоплення мовних і немовних компонентів, врахування професійної

специфіки, формування у студентів навичок саморегуляції.

Аналіз показав, що з оцінки рівня володіння іноземною мовою під час навчання студентів технічного коледжу необхідно розробляти оціночний інструментарій, відповідний системному підходу. Для оцінки рівня володіння професійною компетенцією необхідно розробити певні критерії, які будуть валідні та максимально прозорі для кожного студента.

Наявні оціночні інструменти та критерії не повною мірою охоплюють весь спектр контрольно-оцінної складової. Однак результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що запропоновані традиційні інструменти оцінки з елементами новизни та критерії оцінки рівня сформованості іншомовної компетентності студентів технічного коледжу сприяють більш ефективному формуванню цієї компетентності при вивченні іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Муравйова О. М., Архипова О. В. Системний підхід як інструмент формування іншомовної комунікативної компетенції. *Editorial board*. 2022. URL:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net> (дата звернення 10.06.2025)

2. Bøhn H. What is to be assessed? Teachers' understanding of construct in an oral English examination in Norway. *Unpublished PhD thesis University of Oslo*, 2016. URL: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53229> (Last accessed: 02.06.2025)

3. Nikolas Coupland. Navigating the Landscape of Language Assessment: A Brief Overview. *Journal of Foreign Language Education and Technology received*. 2023. URL: <https://www.jflet.com/articles/navigating-the-landscape-of-language-assessment-a-brief-overview-103900.html> (Last accessed: 02.06.2025)

4. Ptushka A. Level Characteristics of Foreign Language Communicative Competence Development of Students for Technical Specialties. *Educational Challenges*. 2024. Vol. 29(1), P. 124-134. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.09> (Last accessed: 02.06.2025)

5. Vogt K. & Tsagari, D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*. 2014. № 11(4), P. 374-402.

6. Vogt K., Tsagari, D., Csepes, I. Linking Learners' Perspective on Language Assessment Practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE) Insights from Four European Countries. *Language Assessment Quarterly* 2020. №17(4), P. 410–433.

РОЛЬ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВTHE ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем застосування освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. У статті розкрито зміст понять «освітня технологія», «інноваційна освітня технологія», «суб'єктно-орієнтована технологія». Освітню технологію розглядаємо як певний алгоритм цілеспрямованої взаємодії викладача і студентів, що забезпечує досягнення запланованого результату. Зазначено, що характерними особливостями сучасних інноваційних освітніх технологій є відмова від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості студента. Упровадження інновацій у формування професійних компетенцій майбутніх фахівців відбувається через інтерактивні методи навчання й виховання, які передбачають певну логіку і послідовність освітньої діяльності: мотивацію, формування нового досвіду, його усвідомлення через застосування у практичній діяльності, рефлексію.

З'ясовано, що у науковій літературі серед інноваційних технологій навчання виокремлюють такі види: інформаційні (спрямовані на розвиток знань, умінь, навичок); операційні (формулюють способи розумових дій); технології саморозвитку (формулюють саморегульовані механізми особистості); евристичні (розвивають творчі здібності); прикладні (розбудовують дієво-практичну сферу). Встановлено, що зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти реалізується відповідно освітніх програм та базується на принципах зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями; науковості, систематичності, наступності; свідомості й активності; наочності; доступності; інформаційності й інформатизації освітнього процесу. Зазначено, що особливості змісту професійної освіти зумовлені вимогами до її кінцевого результату – формування різнобічно розвинутого, гармонійного фахівця, для якого професійні знання, вміння та їх вдосконалення виступають основою саморегульованого, самореалізації у суспільстві.

Ключові слова: професійна підготовка, професійні компетенції, освітні технології, інноваційні освітні технології, суб'єктно-орієнтовані технології, студент, майбутній фахівець, фармацевтична галузь.

The article is devoted to one of the urgent problems of using educational technologies in the professional training of future specialists. The article reveals the content of the concepts of «educational technology», «innovative educational technology», «subject-oriented technology». Educational technology is considered as a certain algorithm of purposeful interaction between a teacher and students, which ensures the achievement of the planned result. It is noted that the characteristic features of modern innovative educational technologies are the rejection of established clichés, stereotypes in teaching, upbringing and development of the student's personality. The introduction of innovations in professional competencies formation of future specialists occurs through interactive methods of teaching and upbringing, which provide for a certain logic and sequence of educational activities: motivation, formation of new experience, its awareness through application in practical activities, reflection.

It was found that in the scientific literature, the following types of innovative educational technologies are distinguished: informational (aimed at the development of knowledge, skills, abilities); operational (form methods of mental actions); technologies of self-development (form self-managed mechanisms of the personality); heuristic (develop creative abilities); applied (develop an effective and practical sphere). It has been established that the content of professional training of future specialists in higher education institutions is implemented in accordance with educational programs and is based on the principles of connecting the content and methods of training with national culture and traditions; scientificity, systematicity, continuity; consciousness and activity; clarity; accessibility; information content and informatization of the educational process. It is noted that the features of the content of professional education are determined by the requirements for its final result – the formation of a versatile, harmonious specialist, for whom professional knowledge, skills and their improvement serve as the basis for self-management, self-realization in society.

Key words: professional training, professional competencies, educational technologies, innovative educational technologies, subject-oriented technologies, student, future specialist, pharmaceutical industry.

УДК 378.091.3-051:000.336.2
DOI <https://doi.org/10.32782/tp/85.2.26>

Тернопільська В.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної освіти
та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільстві, де інформація відіграє ключову роль, роботодавці і ринок праці висувають високі вимоги до випускників закладів вищої освіти та рівня їх професійної підготовки. Відповідно і формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, його професіоналізму відбувається за умови використання в освітньому процесі, поряд із традиційними, нових інноваційних освітніх

технологій. Розуміння ролі освітніх технологій, їх структури, генезису, форм і особливостей впровадження має як теоретичне, так і практичне значення для повноцінної професійної підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

теоретичні та методичні основи професійної освіти обґрунтовано у дослідженнях О. Биковської, В. Бобрицької, В. Бондара, О. Матвієнко,

О. Падалки, О. Пометун, В. Тернопільської, Л. Хоружої та ін. Психолого-педагогічні та інформаційно-технологічні особливості провадження сучасних освітніх технологій досліджували В. Білик, М. Жалдак, Г. Кашина, А. Кокарева, В. Любарець, Н. Морзе, О. Спірін, Р. Тарасенко, Ю. Триус та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми розвитку і впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – розкрити роль освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На думку роботодавців, сучасний випускник повинний засвоїти не тільки теоретичні знання, але й практичні навички, щоб забезпечити високу ефективність праці, компетентність у вирішенні професійних завдань. Випускник закладу вищої освіти має володіти конкурентною перевагою, яка виступає як певна ексклюзивна характеристика якості випускника, що гарантує перевагу над конкурентами.

У зв'язку з цим, змістом ефективної професійної підготовки повинні стати не тільки предмети, які вивчаються, але й способи їх вивчення, зокрема, застосовування в освітньому процесі педагогічних технологій, спрямованих на розвиток мислення й суб'єктності студентів. Розвиток таких якостей у здобувачів вимагає використання сучасних суб'єктно-орієнтованих технологій на засадах партнерства викладачів і студентів, тьюторської позиції викладачів, що передбачає системну зміну процесу професійної підготовки [6]. При цьому необхідно щоб викладання дисциплін містило в собі не тільки викладення змісту, але й створювало умови для розвитку у студентів умінь самостійно мислити, вирішувати завдання практичного характеру та застосовувати їх у практичній діяльності, оскільки передача готових знань не сприяє підготовці до виявлення аналізу, самостійного вирішення професійних проблем. Відтак, в освітньому процесі має відбуватись формування особистості майбутнього фахівця, підготовленого до самостійного оволодіння професійними компетенціями. Слід також зазначити, що процес успішної професійної підготовки безпосередньо залежить від результативності освітньої діяльності студентів.

Бачиться особливо суттєвим, що професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема, й фармацевтичній галузі, передбачає поетапне їх включення в діяльність, в процесі якої відбувається оволодіння професійними знаннями, вміннями через освітні технології, використання на практиці комплексу форм, методів, засобів навчання, які забезпечують не тільки формування професійних

компетенцій, але й здатність студентів до рефлексії та професійної самореалізації.

У зв'язку з цим, ми розглядаємо освітню технологію як певний алгоритм цілеспрямований взаємодії викладача і студентів, що забезпечує досягнення запланованого результату. Характерними особливостями сучасних інноваційних освітніх технологій є відмова від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості студента. Упровадження інновацій у формування професійних компетенцій майбутніх фахівців відбувається через інтерактивні методи навчання й виховання, які передбачають певну логіку і послідовність освітньої діяльності: мотивацію, формування нового досвіду, його усвідомлення через застосування у практичній діяльності, рефлексію [1].

У науковій літературі серед інноваційних технологій навчання виокремлюють такі види: інформаційні (спрямовані на розвиток знань, умінь, навичок); операційні (формують способи розумових дій); технології саморозвитку (формують самокеровані механізми особистості); евристичні (розвивають творчі здібності); прикладні (розбудовують дієво-практичну сферу) [3].

Своєю чергою, у процесі формування професійних компетенцій майбутніх фахівців, необхідно враховувати критерії ефективності результатів їхнього професійного навчання [1]. Зокрема, глибину знань, що характеризується кількістю усвідомлених суттєвих зв'язків одного знання з іншим, які співвідносяться; дієвість знань, що визначає готовність та вміння студентів використовувати їх у типових і проблемних ситуаціях професійного характеру; системність, яка визначається як система усвідомлення знань майбутніми фахівцями, що полягає в розумінні зв'язків між ними, шляхів отримання знань, умінь їх застосовувати. Розвиток у студентів презентованих критеріїв корелює зі сформованістю у них професійних компетенцій.

Важливим орієнтиром у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є бінарні методи виховання: переконання – самопереконання, стимулювання – мотивація, навіювання – самонавіювання, вимога – права, корекція – самокорекція, виховні ситуації – соціальні спроби, метод дилем – рефлексія. На думку студентів, найбільш ефективними для їх професійної підготовки є такі педагогічні засоби, як-от: самодіагностика, мотивація, вправи, проектування, індивідуальна освітня діяльність, самовизначення, самоаналіз, самооцінка, рефлексія; суб'єктно-орієнтовані технології; технології проектної діяльності, коучинг-технології та ін.

Суб'єктно-орієнтовані технології надають можливість студентам проектувати індивідуальну освітню діяльність із врахуванням можливостей, потреб майбутньої професійної діяльності, роботодавців. У цьому контексті ефективним визначаємо життєорієнтований практикум, який

реалізується в рамках кураторських годин (серія із 10 занять). Метою практикуму є формування у майбутніх фахівців активної життєвої позиції на основі позитивного мислення, виявлення й активізації у студентів засобів самореалізації, внутрішніх резервів в цілому, засвоєння навичок самопрезентації, командної взаємодії. Окрім того важливим є формування та афірмація студентами «опорних пунктів» своєї життєвопрофесійної траєкторії, оптимізація особистісних ресурсів для їх проектування. Реалізація практикуму відбувається через ігри, дискусії, дебати, елементи тренінгу, вправи, самодіагностику, рефлексію й саморефлексію.

Ми виходимо з того, що формування професійних компетенцій майбутніх фахівців повинно здійснюватися поетапно і цілеспрямовано. Так, метою мотиваційного тренінгу є активізація стану самомотивації студентів, розвиток навичок форсайтингу і цілепокладання. Тренінгові заняття проводяться у позанавчальній студентській діяльності через творчі рефлексивні завдання в індивідуальній та груповій формах.

У межах професійного зростання майбутніх фахівців зазначимо на їх участі у тренінгу «Створення індивідуального кар'єрного плану» реалізованого в рамках позанавчальної діяльності. Тренінг сприяє мобілізації у студентів уявлення про кар'єрний розвиток, його зв'язку із життєвою траєкторією особистості, розвитку внутрішнього локусу контролю мотивації досягнення успіху.

Метою форсайт-сесії «Мій професійний імідж майбутнього» визначаємо розвиток постановки цілей та вибір адекватних засобів для їх реалізації, розвиток мотиву досягнення успіху. Форсайт-сесія відбувається у позанавчальній діяльності студентів. Формою реалізації виступають творчі рефлексивні завдання з опорою на команду.

Безперечно формування професійних компетенцій майбутніх фахівців здійснюється як з використанням традиційних форм навчання (лекцій, семінарів, самостійної, індивідуальної роботи) так й інноваційних (лекцій-презентацій, інтерактивних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-диспутів, проектної діяльності та ін.) [6]. При цьому освітній процес потребує зустрічей здобувачів із провідними фахівцями галузі, створення особистих портфоліо, case-study.

Ефективним у професійній підготовці майбутніх фахівців визначаємо метод аналізу конкретної ситуації (case-study). Ця освітня технологія, заснована на моделюванні професійної ситуації з метою аналізу певного випадку; виявлення проблеми, мобільного пошуку альтернативних рішень і прийняття оптимального вирішення проблеми відповідно до професійної спеціалізації [1].

Варто зауважити, що кейс-метод сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійної компетентності, умінь застосовувати отримані професійні

знання у вирішенні практичних ситуацій. У процесі використання кейс-методу здійснюється формування проблеми та способів її вирішення на основі пакету матеріалів (кейсу) з описом ситуації з різних джерел: наукової, спеціальної літератури, науково-популярних журналів та ін. У кейсі міститься неоднозначна інформація з певної проблеми. Кейс одночасно є і завданням, і джерелом інформації для усвідомлення студентами варіантів ефективних дій [7; 8].

Кейс-метод характеризується такими особливостями: включає в себе аналітичні процедури, операції дослідницького характеру, групове навчання на основі взаємного обміну інформацією; об'єднує в єдине технології розвивального навчання, які сприяють індивідуальному, командному розвитку, формуванню особистісних і професійно-значущих якостей, розглядається як технологія «створення успіху», виступає синергетичною технологією.

Бачиться особливо суттєвим в контексті професійної підготовки застосування коучинг-технології, яка створює сприятливі умови для формування студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей.

Коучинг-технологія має потенціал та дає можливість викладачам індивідуально підтримувати студентів, що в свою чергу, обумовлює їх професійний, особистісний розвиток, сприяє формуванню професійних умінь і навичок. Важливими результатами впровадження коучинг-технології є покращення взаємовідносин у студентській групі, здатність швидко і ефективно реагувати у практичних ситуаціях та бути здатним до виявлення соціальних ініціатив [2].

У контексті досліджуваної проблеми, слід наголосити на діджиталізації всіх сфер життя на тлі війни в Україні та застосування в освітньому процесі інформайтичних технологій. За опитуваннями студентів [4], більшість із них вважають, що «... соціальні мережі необхідно використовувати в освітній діяльності». Майбутні фахівці успішно виконують такі завдання, як: написання постів за тематикою, що вивчається; застосування відеосторіс, створення контенту різного виду (аудіо, відео, фото), написання до нього коментарів; ведення обговорень-переписок на задану викладачем тему; виконання самостійної роботи, ведуть блоги, діляться своїми лайфхаками, створюють індивідуальні та мережеві проекти; створюють портфоліо особистісного зростання та ін.

Згідно з цим, освітні технології сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців та виступають цілісною системою форм, інструментів, педагогічної підтримки. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти реалізується відповідно освітніх

програм та базується на принципах зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями; науковості, систематичності, наступності; свідомості й активності; наочності; доступності; інформаційності й інформатизації освітнього процесу. Особливості змісту професійної освіти зумовлені вимогами до її кінцевого результату – формування різнобічно розвиненого, гармонійного фахівця, для якого професійні знання, уміння та їх вдосконалення виступають основою самоменеджменту, самореалізації у суспільстві.

Висновки. Отже, біфуркація суспільного розвитку та сфери освіти, науки та інноватики, роботодавець та ринок праці актуалізують кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки фахівців та впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Інноваційні технології, форми й методи навчання сприяють якісному засвоєнню знань студентами, розвитку їхніх професійних умінь і навичок, виявленню умінь критичного осмислення проблеми, формуванню якостей, необхідних для подальшої самоосвіти та самореалізації як у професійній сфері, так і особистому житті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакуліна О.С., Тернопільська В.І. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. p. 370-385.
2. Майданюк М.О., Тернопільська В.І. Формування соціальної ініціативності студентської молоді засобами коучинг-технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. т. 1. С. 126-131
3. Муц Л.Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи. *Медична освіта*. 2013. №1. С. 42-46.
4. Соломаха А.В., Лобода О.В. Передумови використання соціальних мереж як інструмент навчання студентів. *Інноваційна практика*. Видавничий дім «Гелевтика». 2021. 176 с.
5. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу до виховання особистості. *Нові технології навчання: наук.-метод зб.* 2016. Вип. 88. ч. 2. С. 21-25.
6. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2012. Вип. 9. т.2. С. 208-213.
7. Тернопольская В.И., Бакулина О.С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal «Progress»*, Tbilisi. 2018. № 1-2. С. 94-97.
8. Bodrova I., Chernukha N., Vasylyeva-Khalatnykova M., Bakulina O., Binytska K., Kostenko D., Tarnavska T. Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. Vol. 15(2). Pp. 229-243.
9. Ternopilsk V., Vasylyeva-Khalatnykova M., Chuiko O., Bakhov I. & Chernukha N. Social Rehabilitation Practices of Inclusion In The Educational Process In Working With Children With Disabilities. *PROPOSITOS Y REPRESENTACIONES*. 2021. Issue. 9.

ТАКТИКО-ТЕХНІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ГРАВЦІВ У СУЧАСНОМУ БАСКЕТБОЛІ

TACTICAL AND TECHNICAL INTERACTION OF PLAYERS IN MODERN BASKETBALL

У статті розглядаються теоретико-практичні засади формування та вдосконалення тактико-технічної взаємодії гравців у сучасному баскетболі. З огляду на зростаючі вимоги до інтенсивності, швидкості прийняття рішень та командної злагодженості, авторами проаналізовано ключові поняття, структурні елементи та чинники, що визначають ефективність взаємодії у нападі та захисті на різних етапах спортивної майстерності. Акцент зроблено на поєднанні технічних, тактичних, когнітивних, фізіологічних і психологічних аспектів, які впливають на результативність командної гри.

Здійснено аналіз існуючих підходів до організації взаємодії на різних етапах підготовки: від початкового навчання до елітного рівня. Виявлено, що рівень складності та зміст командної взаємодії істотно змінюються залежно від спортивного рівня гравців.

Систематизовано основні чинники, що впливають на ефективність тактико-технічної взаємодії. Визначено значення індивідуальної техніки, когнітивних процесів (мислення, уваги, пам'яті), психологічної сумісності між гравцями, фізичної підготовленості та злагодженої комунікації. Підкреслено, що лише комплексний розвиток усіх складових дозволяє досягти високого рівня командної взаємодії.

Обґрунтовано доцільність впровадження інноваційних підходів до підготовки гравців, зокрема відеоаналізу, імітаційних вправ, ігрового моделювання. Доведено, що використання сучасних технологій і тренувальних методів сприяє покращенню розуміння командних завдань, підвищує ефективність тактичної підготовки та дозволяє формувати адаптивну модель взаємодії в умовах змінної ігрової ситуації.

Запропоновано практичні рекомендації щодо вдосконалення методики формування тактико-технічної взаємодії у тренувальному процесі. Авторами наголошено на необхідності поетапного формування навичок командної гри, використання ігрових завдань із тактичним навантаженням, розвитку комунікації, ротації ролей та психоемоційної підготовки гравців до взаємодії в умовах тиску. Також підкреслено важливість створення єдиного бачення ігрової моделі через активну участь гравців у процесі планування і аналізу.

Ключові слова: командна злагодженість, ігрове мислення, взаємодія в нападі, моделювання ситуацій, тренувальний процес.

The article examines the theoretical and practical principles of the formation and improvement of tactical and technical interaction of players in modern basketball. Given the growing requirements for intensity, speed of decision-making and team cohesion, the authors analyzed the key concepts, structural elements and factors that determine the effectiveness of interaction in attack and defense at different stages of sportsmanship. The emphasis is on the combination of technical, tactical, cognitive, physiological and psychological aspects that affect the effectiveness of team play.

An analysis of existing approaches to organizing interaction at different stages of training was carried out: from initial training to the elite level. It was found that the level of complexity and content of team interaction significantly change depending on the sports level of players.

The main factors that affect the effectiveness of tactical and technical interaction are systematized. The importance of individual technique, cognitive processes (thinking, attention, memory), psychological compatibility between players, physical fitness and coordinated communication is determined. It is emphasized that only the comprehensive development of all components allows achieving a high level of team interaction. The feasibility of implementing innovative approaches to player training is substantiated, in particular video analysis, simulation exercises, game modeling. It is proven that the use of modern technologies and training methods contributes to improving the understanding of team tasks, increases the effectiveness of tactical training and allows you to form an adaptive model of interaction in a changing game situation.

Practical recommendations are offered for improving the methodology for forming tactical and technical interaction in the training process. The authors emphasize the need for the gradual formation of team game skills, the use of game tasks with a tactical load, the development of communication, role rotation and psycho-emotional preparation of players for interaction under pressure. The importance of creating a unified vision of the game model through the active participation of players in the planning and analysis process is also emphasized.

Key words: team cohesion, game thinking, interaction in attack, situation modeling, training process.

УДК 796.323:796.015.132

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.27>

Тітова Г.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Бобошко В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному баскетболі відбуваються стрімкі зміни, пов'язані як з еволюцією самої гри, так і з розвитком підготовки спортсменів. З кожним роком підвищується інтенсивність і темп змагань, зростає рівень фізичної підготовленості гравців, ускладнюються тактичні схеми та з'являються нові вимоги до командної взаємодії. Усе це ставить перед фахівцями завдання переосмислення

й удосконалення системи командної гри, зокрема – тактико-технічної взаємодії між гравцями.

Успішна взаємодія гравців залежить від багатьох чинників – рівня індивідуальної техніки, тактичної підготовки, ігрового досвіду, взаєморозуміння, психологічної сумісності, а також чіткого розуміння командної стратегії. Водночас ефективність взаємодії потребує цілеспрямованої підготовки, яка включає як техніко-тактичні вправи,

так і імітаційні моделі ситуацій, що виникають під час реальних ігор. Тренери мають будувати тренувальний процес так, щоб розвивати у гравців здатність до швидкого прийняття рішень у стресових умовах гри та водночас – до збереження командної цілісності.

Проте незважаючи на очевидну важливість тактико-технічної взаємодії, вона залишається складним і багатограним явищем, яке не завжди належно аналізується на практиці. Часто у підготовці спортсменів акцент зміщується на індивідуальну майстерність або фізичні показники, тоді як елементи командної гри та узгодженості відходять на другий план. Це призводить до того, що навіть висококваліфіковані гравці не завжди можуть ефективно функціонувати у складі команди, яка не має достатнього рівня внутрішньої злагодженості.

Окрім того, сучасні реалії баскетболу – такі як універсализація ролей, активне використання аналітики, скорочення часу на атаку (24 секунди) – зумовлюють потребу у нових формах взаємодії, які будуються не лише на заздалегідь визначених комбінаціях, а й на принципах адаптивної, ситуаційної гри. Успішність команди залежить від того, наскільки швидко й ефективно гравці можуть змінювати схеми, реагувати на дію суперника і водночас зберігати тактичну дисципліну.

Таким чином, тактико-технічна взаємодія постає як один із ключових компонентів сучасного баскетболу, що потребує системного аналізу, удосконалення методик навчання і чіткого науково-практичного обґрунтування. Розв'язання цієї проблеми є необхідним кроком для забезпечення високої результативності команд на всіх рівнях змагань – від дитячо-юнацьких спортивних шкіл до національних збірних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх десятиліть питання тактико-технічної взаємодії у баскетболі стало об'єктом численних наукових досліджень у галузях спортивної педагогіки, теорії спорту та ігрових видів діяльності. У сучасній науковій літературі спостерігається зростаючий інтерес до системного підходу у вивченні командної взаємодії, що зумовлено підвищенням вимог до командної ефективності в умовах високої динаміки змагального процесу [1].

Основний акцент у дослідженнях робиться на характеристиці взаємодії гравців у нападі та захисті, а також на визначенні ефективних моделей побудови командної гри. Зокрема, окремі праці присвячені класифікації форм взаємодії між гравцями залежно від фази гри (напад або захист), кількості учасників комбінації (взаємодія двох, трьох або більше гравців), а також з урахуванням просторових та часових параметрів. Здійснюються спроби структурного аналізу таких елементів, як заслони, відкривання, передачі у русі,

ротації, перемикання у захисті, а також взаємопідстраховка у позиційній обороні [3].

Значна частина досліджень зосереджується на аналізі ігрових дій команд високого рівня – зокрема, професійних клубів та національних збірних. У цьому контексті розглядаються як традиційні схеми гри (наприклад, використання зонного або персонального захисту), так і сучасні тактичні інновації, такі як системи «п'ять назовні», гнучка перебудова ролей, агресивний пресинг на всьому майданчику тощо. Також простежується тенденція до впровадження у підготовку команд засобів цифрового аналізу – зокрема, відеоаналізу, тренінгу пересувань гравців, інтерпретації статистичних показників ефективності тактичних дій [2].

У фокусі окремих робіт перебуває питання індивідуалізації процесу тактико-технічної підготовки гравців з урахуванням їхнього ігрового амплуа, антропометричних характеристик, рівня функціональної підготовленості, когнітивних здібностей та психофізіологічного профілю. Розглядаються можливості оптимізації взаємодії шляхом варіативного моделювання тренувальних ситуацій, побудованих на принципах наближення до реальних ігрових умов [1].

Окрему увагу в літературі приділено психолого-педагогічним аспектам командної взаємодії: довіра між гравцями, комунікація, емоційна стабільність, прийняття лідерських ролей, а також вплив стилю керівництва тренера на згуртованість команди. Дослідження свідчать, що високий рівень техніко-тактичної підготовки не гарантує успішної гри без належного розвитку колективної взаємодії та психологічної сумісності спортсменів [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявні дослідження, залишається недостатньо опрацьованим питання адаптації тактико-технічної взаємодії до змін ігрової ситуації в реальному часі. Окрім того, бракує практичних рекомендацій щодо розвитку взаємодії у командах різного рівня – від юнацьких до професійних, з урахуванням індивідуальних особливостей гравців.

Метою цієї статті є аналіз ключових аспектів тактико-технічної взаємодії гравців у сучасному баскетболі, а також розробка рекомендацій щодо її оптимізації в тренувальному та ігровому процесах.

Виклад основного матеріалу. У контексті сучасного баскетболу тактико-технічна взаємодія стає все більш динамічною, багатогранною та варіативною. Це зумовлено підвищенням темпу гри, зростанням інтенсивності змагань, ускладненням ігрових схем і зростаючими вимогами до універсальності гравців. Сучасна гра вимагає від спортсменів не лише високої індивідуальної майстерності, а й здатності до швидкого прийняття рішень, комунікації та імпровізації в умовах жорсткого тиску з боку суперника.

Слід також зазначити, що ефективність тактико-технічної взаємодії значною мірою залежить від рівня підготовки команди, взаєморозуміння між гравцями, а також від гнучкості та адаптивності тактичної моделі гри. У професійному баскетболі використовуються різноманітні комбінації, які відпрацьовуються на тренуваннях і вимагають високої дисципліни та злагожденості.

Організація взаємодії між гравцями у нападі та захисті є центральною темою в спортивній науці та практиці баскетболу. У сучасній теорії та методиці підготовки спортсменів сформовано низку підходів, які враховують специфіку різних рівнів спортивної майстерності – від початкового етапу до професійного. Ці підходи відрізняються за складністю, обсягом тактичного інструментарію, швидкістю прийняття рішень та вимогами до технічної та психологічної підготовленості гравців.

На початковому етапі спортивної підготовки головна увага приділяється формуванню базових навичок взаємодії. Основним завданням є навчити гравців розуміти ігрову ситуацію, орієнтуватися у просторі майданчика, координувати свої дії з діями партнерів. Застосовуються найпростіші форми командної гри: передача м'яча, обігрування з одним заслоном, зміна позицій. Тактичні завдання подаються у спрощеному вигляді, з акцентом на доступність і розуміння. У захисті переважає персональна опіка, яка дозволяє гравцеві краще засвоїти принципи позиційного розташування та відповідальності за суперника.

На етапі спеціалізованої базової підготовки організація взаємодії ускладнюється. Від спортсменів очікується свідоме виконання узгоджених дій у типових і змінних ігрових ситуаціях. Відпрацьовуються елементи колективних дій, таких як подвійне заслонення, швидкий відрив, передача м'яча під тиском, а також варіанти колективного захисту – зонний захист, змішаний захист та командне страхування. Підвищується значення ігрового мислення, зростає швидкість прийняття рішень та адаптації до динаміки гри.

На етапі вдосконаленої підготовки та вищої спортивної майстерності тактико-технічна взаємодія досягає найвищого рівня складності та варіативності. Командні дії будуються не лише на основі заздалегідь відпрацьованих комбінацій, а й на здатності гравців імпровізувати, змінювати дії залежно від розвитку ситуації. Важливою умовою стає взаєморозуміння на рівні інтуїтивного передбачення дій партнера. У нападі широко використовуються складні схеми розіграшу м'яча з активною зміною позицій, створенням чисельної переваги та залученням гравців різних амплуа до нетипових дій. У захисті реалізується комбінація різних систем залежно від суперника, застосовуються активні зміни опіки, пресинг, «пастки», переключення між зонами захисту в режимі реального часу.

Наукові підходи також акцентують увагу на інтеграції психофізіологічних чинників у процес організації взаємодії. Це включає розвиток зорово-просторової орієнтації, реакції на рухомі об'єкти, рівня стресостійкості, комунікативних навичок, що особливо важливо на високому рівні. Додатково враховуються фактори індивідуального стилю гри, мотивації та ролі гравця в команді.

Загалом, на кожному рівні спортивної підготовки організація взаємодії має свої акценти: від навчання базовим командним діям до формування комплексного тактичного мислення і колективної відповідальності за результат. Різноманітні наукові концепції сходяться на думці, що успішна взаємодія є результатом системної, поетапної роботи, яка поєднує розвиток технічних, тактичних, психофізіологічних та комунікативних умінь гравців.

Тактико-технічна взаємодія в баскетболі – це складний багаторівневий процес, що включає узгоджені дії гравців у межах командної тактики з використанням технічних прийомів у динамічних ігрових умовах. Ефективність такої взаємодії залежить від низки взаємопов'язаних чинників, які умовно можна поділити на технічні, психологічні, когнітивні, фізіологічні, комунікативні та соціальні.

До основних технічних чинників належить володіння базовими та спеціальними технічними прийомами: передача й прийом м'яча, ведення, кидки, заслони, зміна напрямку руху, прискорення, гальмування. Гравець, який досконало володіє технікою, здатен швидко, точно і впевнено виконувати завдання, не відволікаючись на контроль власних рухів. Технічна оснащеність є базою, без якої неможлива ефективна колективна гра. Чим вищий рівень індивідуальної техніки, тим вищою є якість взаємодії між гравцями у реальних ігрових ситуаціях.

Психологічна стійкість, самоконтроль, вміння діяти під тиском, упевненість у своїх силах та довіра до партнерів – важливі компоненти успішної взаємодії. Командна гра передбачає готовність до співпраці, прийняття командних рішень і здатність до підпорядкування індивідуальних дій колективній меті. Психологічна сумісність між гравцями, здатність підтримувати один одного у критичних моментах, впливає на злагожденість тактичних дій у нападі й захисті.

До когнітивних (пізнавальних) чинників належать ігрове мислення, тактична грамотність, здатність до аналізу та передбачення ігрових ситуацій, швидке прийняття рішень. Успішна взаємодія залежить від того, наскільки швидко гравець здатен оцінити ситуацію, обрати оптимальну дію і реалізувати її у співпраці з партнерами. Розвинене тактичне мислення дозволяє гравцям бачити не лише свої дії, а й передбачати дії партнерів та суперників.

Швидкість, витривалість, координація, реакція, гнучкість і сила безпосередньо впливають на якість

і швидкість виконання технічних дій у колективному контексті. Недостатній рівень фізичної підготовки обмежує ефективність виконання тактичних завдань, особливо у високому темпі гри. Також важливою є здатність підтримувати високий рівень працездатності протягом усього ігрового часу.

Ефективна взаємодія потребує чіткої комунікації – як вербальної (словесні сигнали, команди), так і невербальної (жести, погляди, положення тіла). У високошвидкісному середовищі гри гравці мають миттєво реагувати на сигнали партнерів, розуміти наміри один одного без потреби в поясненнях. Розвинені комунікативні навички сприяють синхронізації дій та зниженню кількості помилок.

Згуртованість команди, стиль лідерства, тренерське управління, взаємна підтримка та довіра між гравцями створюють сприятливе середовище для колективної взаємодії. Важливими є ігровий досвід у стабільному складі, наявність чітко визначених ролей, регламентованих функцій кожного гравця, а також рівень розуміння командної стратегії.

У підсумку, ефективність тактико-технічної взаємодії визначається системною взаємодією багатьох чинників, які мають розглядатися в єдності. Оптимальний результат досягається за умов цілеспрямованого розвитку всіх складових, з урахуванням рівня підготовки спортсменів, специфіки змагальної діяльності та цілей командної гри.

Сучасний баскетбол характеризується високою динамікою, складною структурою ігрових дій і зростаючими вимогами до злагодженості команди. У таких умовах традиційні методи підготовки вже не завжди забезпечують потрібний рівень ефективності, що зумовлює актуальність використання інноваційних підходів. Серед них особливе значення мають відеоаналіз, імітаційні вправи та моделювання ігрових ситуацій. Застосування цих засобів сприяє формуванню високого рівня командної злагодженості як у нападі, так і в захисті.

Відеоаналіз став потужним інструментом у підготовці баскетболістів на всіх рівнях спортивної майстерності. За його допомогою тренерський склад може детально розібрати як дії команди в цілому, так і індивідуальні помилки окремих гравців. Відео дозволяє побачити невидимі у реальному часі нюанси: неправильне розташування, несвоєчасне підключення до атаки, порушення командної структури або неузгоджені дії в захисті. Аналіз ігрових епізодів у форматі групового обговорення стимулює розвиток тактичного мислення, покращує розуміння ігрових завдань і формує єдине бачення командної стратегії. Крім того, відеоаналіз дозволяє здійснювати самооцінку, сприяє усвідомленню ролі кожного гравця в загальній побудові гри, що є необхідною умовою злагоджених дій.

Імітаційні вправи є важливою формою навчання, спрямованою на точне відтворення реальних ігрових ситуацій у тренувальних умовах. Вони дозволяють відпрацьовувати командні комбінації, взаємодії у специфічних умовах (наприклад, гра в меншості, останні секунди нападу, пресинг суперника тощо). Такі вправи сприяють не лише закріпленню техніко-тактичних дій, але й навчанню колективного прийняття рішень. Повторення імітаційних ситуацій з різними варіантами розвитку подій готує команду до адаптації в умовах невизначеності, зміцнюючи впевненість у діях партнерів. Через повторення ігрових патернів формується автоматизм взаємодії – важливий компонент командної злагодженості.

Моделювання ігрових ситуацій передбачає створення сценаріїв, максимально наближених до умов реального матчу. Вони можуть охоплювати як повномасштабну гру з фіксованими тактичними установками, так і тренування з акцентом на певну ігрову фазу (перехід з оборони в напад, гра проти зонного захисту, організація останньої атаки). Таке моделювання дозволяє перевірити на практиці ефективність командної стратегії, оцінити готовність гравців до змін умов гри та відпрацювати комунікацію в реальному темпі. Це не лише розвиває тактичну гнучкість, а й формує відчуття «групового ритму» – узгодженості рухів, передач і прийняття рішень.

Інноваційні підходи також сприяють формуванню відповідальності за колективний результат, розвитку емпатії до партнерів по команді та зміцненню довіри. Вони забезпечують активну участь гравців у процесі підготовки, зменшують розрив між теорією і практикою та сприяють переходу від пасивного виконання вказівок до усвідомленої, ініціативної участі в командних діях.

Формування ефективної тактико-технічної взаємодії є одним із ключових завдань у системі підготовки баскетбольної команди. Для досягнення високого рівня командної злагодженості необхідно впроваджувати цілеспрямовану методику, що враховує рівень підготовки спортсменів, специфіку амплуа, ігрову модель команди та сучасні вимоги до організації гри. Нижче подано практичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення методики формування тактико-технічної взаємодії у тренувальному процесі.

1. Принцип системності та послідовності. Взаємодія повинна формуватися поетапно – від простого до складного. На початковому етапі варто концентрувати увагу на індивідуальних технічних навичках, поступово переходячи до парної, групової та командної взаємодії. Системне відпрацювання типових ігрових ситуацій сприяє поступовому формуванню тактичної узгодженості між гравцями.

2. Застосування спеціалізованих вправ на взаємодію. Доцільно включати до тренувального

процесу вправи, що моделюють конкретні форми командної взаємодії – «2 на 2», «3 на 3», «4 на 4», із поступовим розширенням кількості учасників та ускладненням умов виконання. Особливу увагу слід приділяти варіативним діям у нападі: заслонам, передачам під тиском, позиційним зміщенням, створенню чисельної переваги.

3. Введення ігрових завдань із тактичним навантаженням. Для стимулювання мислення й колективного рішення тренер може використовувати завдання з обмеженнями (час, кількість передач, заборона певних зон) або специфічними умовами (гра без ведення, швидкий розіграш, акцент на конкретну дію). Це розвиває вміння адаптуватися, взаємодіяти у змінних умовах та приймати рішення колективно.

4. Регулярне використання відеоаналізу взаємодії. Після тренувань та ігор доцільно проводити відеоаналіз дій команди з акцентом на узгодженість, розташування, рішення у ключових момен-тах. Коментарі тренера, а також участь самих гравців в обговоренні сприяють формуванню критичного мислення та глибшому розумінню командної тактики.

5. Ротація амплуа та ролей у тренувальному процесі. Для кращого розуміння командної гри варто періодично змінювати амплуа гравців під час тренувань. Це сприяє розвитку універсальності, підвищує комунікативну гнучкість та дозволяє краще відчувати дії партнерів на майданчику.

6. Розвиток комунікативних і лідерських навичок. Тренувальний процес повинен включати завдання, що вимагають координації дій, вербальної взаємодії, обговорення тактики під час перерв. Формування командних лідерів – також важливий елемент для організації гри на майданчику.

7. Імітація стресових ігрових ситуацій. Розігрування ситуацій, що виникають у вирішальні моменти гри (останній напад, гра в меншості, захист переваги тощо), дозволяє гравцям адаптуватися до психологічного тиску, зберігати взаємодію в критичних умовах і діяти скоординовано.

8. Регулярні мікроігри та міжкомандні змагання на тренуваннях. Застосування внутрішніх змагань у форматі коротких матчів між різними комбінаціями складу сприяє зміцненню злагодженості, створює елемент конкуренції й активізує мотивацію до командної гри.

9. Спільне формування ігрової моделі. Важливо залучати гравців до обговорення тактичної структури команди, давати їм можливість вносити пропозиції, аналізувати дії суперника та адаптувати командну модель до сильних сторін свого

складу. Це посилює відчуття причетності та відповідальності за загальний результат.

Таким чином, удосконалення методики формування тактико-технічної взаємодії потребує комплексного підходу, що поєднує техніко-тактичну підготовку, розвиток мислення, комунікації, адаптивності та психологічної стійкості. Саме такі умови є запорукою формування справжньої командної гри.

Висновки. У сучасних умовах зростання конкуренції, інтенсифікації гри та підвищення ролі командної динаміки, тактико-технічна взаємодія виступає ключовим компонентом успішної гри, який визначає загальний рівень підготовленості та злагодженості команди.

Наукові підходи до організації взаємодії між гравцями на різних рівнях майстерності свідчать про необхідність поступового формування командної злагодженості.

Комплекс чинників, що впливають на ефективність взаємодії, охоплює технічну підготовленість, психологічну стабільність, когнітивні здібності, фізичну готовність, комунікативні навички та рівень командної згуртованості. Жоден з цих чинників не працює ізольовано – лише їх цілісна інтеграція у процесі підготовки дає змогу досягти бажаного рівня командної гри.

Інноваційні підходи – такі як відеоаналіз, імітаційні вправи та моделювання ігрових ситуацій – суттєво підвищують ефективність формування командної взаємодії.

Удосконалення методики формування тактико-технічної взаємодії має базуватись на принципах системності, поетапності, варіативності та індивідуального підходу. Доцільним є впровадження спеціальних вправ на командну взаємодію, використання змодельованих ситуацій з різними тактичними акцентами, розвиток комунікації та лідерських навичок у межах команди. Регулярний зворотний зв'язок, ротація амплуа, аналіз помилок і командні обговорення також сприяють побудові ефективної командної структури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аркуша А. О., Попова Т. О., Пешкова А. В. Основи техніко-тактичної підготовки в баскетболі : навч. посіб. Харків : ХДАФК, 2013. 84 с.
2. Помещикова І., Філенко Л. Вдосконалення тактичної підготовки юних баскетболістів 14–16 років засобами інформаційних технологій. Спортивні ігри. 2024. (3(13)). С. 41–48.
3. Собко І., Ликов Є. Характеристика техніко-тактичної підготовки в сучасному баскетболі. Прокопенківські читання : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 7 червня 2024 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 157–159.

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE

УДК 378.016

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.28>**Ткачова Н.О.,**

докт. пед. наук, професор,
в. о. завідувача кафедри освітніх наук,
цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Ткачов А.С.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Сковороди

Байдала В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освітніх наук,
цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Чирва Я.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри освітніх наук,
цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Проблема формування професійного іміджу педагогів набуває сьогодні особливої актуальності, що зумовлює приділення їй значної уваги з боку науковців. Установлено, що центральне місце в професійній діяльності освітян займає комунікація, тому формування позитивного іміджу педагога нерозривно пов'язано з розвитком його комунікативної компетентності. Мета статті – розкрити роль комунікативної компетентності у формуванні професійного іміджу педагога. На основі врахування точок зору різних науковців у представленій публікації наведено авторські тлумачення і приписуваних уявлень, рис, цінностей, якостей фахівця. Уточнено, що цей феномен включає такі основні складники: особистісно-ціннісний, інформаційно-когнітивний і професійно-діяльнісний. Професійний імідж педагога реалізує такі основні функції: мотиваційну, інформаційну, ідентифікаційну, комунікативну, соціально-престижну, репрезентативну, регуляторну. Своєю чергою, під комунікативною компетентністю педагога розуміємо комплексне особистісне утворення, що забезпечує здатність фахівця здійснювати ефективне педагогічне спілкування з орієнтацією на його цілі, конкретних комунікантів та наявну комунікативну ситуацію.

З'ясовано, що позитивний професійний імідж педагога є необхідним атрибутом його професійних відносин та водночас важливим показником педагогічної майстерності фахівця. Прагнення фахівця зміцнити свій імідж та підвищити власну конкурентоспроможність спонукає його до постійного професійного саморозвитку. Доведено, що роль комунікативної компетентності як ключового складника професійного іміджу педагога та водночас фактору його постійного зміцнення постійно зростає, забезпечуючи підвищення рівня довіри до фахівця та його професійного авторитету.

Ключові слова: педагог, професійний імідж, комунікативна компетентність, роль, про-

фесійна майстерність, педагогічна діяльність.

The problem of shaping the professional image of educators is becoming increasingly relevant today, prompting considerable attention from researchers. It has been established that communication occupies a central place in the professional activities of educators; therefore, the development of a positive teacher image is inextricably linked to the formation of their communicative competence. The purpose of this article is to reveal the role of communicative competence in shaping the professional image of a teacher.

Based on the consideration of various scholarly perspectives, this publication presents the author's interpretations of the key concepts of the study. Thus, the professional image of a teacher is defined as a perception formed in the minds of others, based on both real and attributed representations, traits, values, and qualities of the professional. It is clarified that this phenomenon includes the following main components: personal-value, informational-cognitive, and professional-activity. The professional image of a teacher implements the following main functions: motivational, informational, identification, communicative, socially prestigious, representative, and regulatory. In turn, communicative competence of a teacher is understood as a complex personal construct that ensures the specialist's ability to engage in effective pedagogical communication, taking into account its objectives, specific interlocutors, and the communicative context.

It has been determined that a positive professional image is an essential attribute of a teacher's professional relationships and an important indicator of pedagogical excellence. A specialist's aspiration to strengthen their image and increase their competitiveness stimulates continuous professional self-development. It is proven that the role of communicative competence as a key component of a teacher's professional image – and simultaneously as a factor in its ongoing reinforcement – is constantly growing, contributing to an increase in public trust in the specialist and strengthening their professional authority.

Key words: teacher, professional image, communicative competence, role, professional skills, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Проблема формування професійного іміджу педагогів набуває сьогодні високої теоретичної та практичної значимості, оскільки ускладнення та розширення завдань сучасної освіти суттєво розширює спектр фахових компетентностей освітян та вимог до сформованості їхніх професійно-особистісних характеристик. Позитивний імідж є потужним соціальним інструментом, що забезпечує підвищення ефективності професійної діяльності педагога, становлення його авторитету й конкурентоспроможності, зростання рівня довіри до нього з боку здобувачів та колег, а як наслідок – сприяє

досягненню високої результативності освітнього процесу у відповідності до очікувань і запитів теперішнього суспільства.

Навчальна й виховна діяльність педагога передбачає здійснення активної міжособистісної взаємодії, тому володіння навичками комунікації є важливим показником його професійної придатності. У світлі цього оволодіння комунікативною компетентністю є нагальним завданням для кожного представника педагогічної професії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як з'ясовано в дослідженні, різні аспекти формування професійного іміджу й комунікативної

компетентності педагога висвітлено в працях багатьох науковців. Зокрема, у цих публікаціях знайшли відображення такі актуальні питання:

- сутність, склад, зміст професійного іміджу педагога (С. Білозерська, Т. Волосюк, Т. Гребеник, О. Козлова, А. Коркішко та ін.);
- основні чинники його формування (І. Варнавська, О. Козлова, Є. Роздимаха, О. Хуртенко, Р. Чепок та ін.);
- шляхи формування професійного іміджу педагога (М. Васильєва, І. Ковальова, М. Курбанова, О. Мармаза, М. Навроцька та ін.);
- можливості іміджу як інструменту педагогічного впливу (Р. Брик, Е. Драчук, Н. Пихтіна, М. Химич та ін.);
- методи та форми формування комунікативної компетентності педагога (Л. Байдюк, Л. Гаврілова, К. Орду, О. Сікорська, З. Софроній, О. Чурікова-Кушнір та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як встановлено, ученими опубліковано значну кількість праць, що мають пряме чи опосередковане відношення до порушеної проблеми. Попри цей факт з'ясовано, що науковцями не проводилося комплексного дослідження, присвяченого розкриттю ролі комунікативної компетентності у формуванні професійного іміджу педагога.

Мета статті – розкрити роль комунікативної компетентності у формуванні професійного іміджу педагога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Уточнимо, що науковцями висловлюються різні думки щодо визначення сутності, структури та змісту професійного іміджу педагога. Так, І. Варнавська та Р. Чепок відзначають, що цей феномен являє собою цілеспрямовано сформований образ, що має емоційно забарвлений характер та базується на сукупності особистісних і професійних, зокрема комунікативних, якостей і властивостей фахівця, зумовлених вимогами професії та соціуму. За поглядами авторів, структура цього феномену включає такі складники:

- особистісні (система професійно-особистісних цінностей та якостей людини);
- професійні (професійні знання, уміння, навички професійного спрямування);
- комунікативні (професійна комунікація, володіння сучасними інноваційними методиками);
- соціальні (професійний досвід і професійні досягнення фахівця) [2, с. 231].

Вважаємо, що професійний імідж педагога дійсно значною мірою визначається вказаними вище змістовими характеристиками людини. Проте вряд чи можна погодитися з виділеними в статті його структурними компонентами, адже професійна готовність фахівця забезпечується не тільки засвоєнням необхідних знань, умінь, навичок, але

й наявністю професійно важливих особистісних якостей та накопиченого досвіду роботи.

Як відзначають О. Козлова, Т. Гребеник та Т. Волосюк, професійний імідж освітянина є цілеспрямовано сконструйованим для оточуючих людей образом у відповідності до потреб та очікування суспільства щодо представників цієї професії. Указані вчені вважають, що професійний імідж педагога включає такі складники:

- особистісний (особистісні потреби й мотиви діяльності людини, які спонукають до розвитку та накопичення професійного потенціалу; позитивне ставлення та інтерес до професії; потреба в постійному самовдосконаленні);
- діяльнісний (здатність до творчої фахової діяльності, постійного самовдосконалення, умінь й навички, необхідні для виконання професійних завдань, здійснення самоменеджменту та власної іміджотворчої діяльності);
- соціальний (сформованість позитивних габітарних характеристик та вміння їх постійно покращувати, соціальне тло людини) [7, с. 65].

Р. Брик зауважує, що феномен іміджу взагалі виникає тільки тоді, коли його носій стає публічною особою, тобто коли він перетворюється на об'єкт його безпосереднього чи опосередкованого сприйняття оточуючими суб'єктами. Можна також сказати, що імідж людини являє унікальну програму соціальної поведінки, що відбиває її певні символи й норми, зрозумілі для оточуючих людей. У світлі цього авторка визначає, що професійний імідж педагога – це форма прояву індивідуального образу фахівця як реалізатора потреб інших людей в освітніх послугах, за якою увиразнюються його суттєві професійно– особистісні якості [1, с. 31].

За висновками А. Коркішка, професійний імідж педагога – це образ професійної ролі, що цілеспрямовано створюється фахівцем та доповнюється його індивідуальним іміджом під час взаємодії зі здобувачами, колегами та іншими людьми. Цей образ відповідає специфіці педагогічної професії, складається в процесі розвитку професіоналізму освітян та значною мірою залежить від сформованих в них особистісних і професійних якостей. Очевидно, що сприйняття людьми професійного іміджу педагога значною мірою залежить від того, якою мірою вдасться створити вигляд, що узгоджується з очікуванням соціуму [8, с. 108, 109].

Вважаємо за доцільне також виокремити основні функції професійного іміджу педагога. Так, М. Сперанська-Скарга виділяє дві групи функцій цього іміджу: ціннісні й технологічні.

До першої групи авторка відносить такі функції:

- особистісно підвищувальна (забезпечує створення атмосфери особистої привабливості фахівців через прояв ним найкращих особистісних якостей);

- психотерапевтична (усвідомлення власної унікальності, розвинутої комунікабельності, що сприяє відчуттю педагогами стійкого позитивного настрою й впевненості в собі та власних силах);

- комфортизації міжособистісних стосунків (наявність позитивного психологічного ефекту від усвідомлення освітянами власної особистісної чарівності, що сприяє прояву оточуючими людьми симпатії, доброзичливості й толерантності у спілкуванні) [11].

Технологічні функції професійного іміджу педагога включає такі:

- функція міжособистісної адаптації (базується на здатності швидко асимілюватися в даному конкретному соціальному середовищі);

- функція висвітлення найкращих особистісних ділових якостей (виникає змога візуально представити найпривабливіші риси людини, дозволяючи оточуючим пізнавати лише ті з них, що викликають прихильність і симпатію);

- функція затінення негативних характеристик особистості (відвернення уваги від негативних аспектів зовнішності через використання вдало відбраного одягу, макіяжу, зачіски, аксесуарів тощо);

- функція організації уваги й подолання існуючих бар'єрів у спілкуванні (забезпечується створенням привабливого іміджу педагога, що відповідає очікуванням оточуючих людей, а як наслідок – сприяє формуванню прихильності до фахівця) [там само].

О. Митцева виокремила такі загальні функції іміджу педагога:

- мотиваційна (мотивування освітян до саморозвитку й самореалізації в царині обраної професії);

- розвивальна (поступові позитивні кількісні й якісні особистісно-професійні зміни педагогів);

- адаптаційна (швидке пристосування до кожної наявної ситуації в професійній діяльності);

- інформаційна (поширення в суспільстві позитивно забарвленої інформації про педагогічну професію, створення її позитивного образу);

- комунікативна (забезпечує розбудову конструктивного спілкування на всіх рівнях педагогічної взаємодії);

- когнітивна (формування професійно важливих знань, виявлення нових сфер їх застосування);

- емотивна (взаємообмін духовно-моральними цінностями, власними переживаннями між партнерами із спілкування);

- конативна (регуляція взаємодії й координація зусиль її учасників);

- креативна (реалізація творчого потенціалу в педагогічній діяльності з питання створення унікальних освітніх послуг та пропозицій);

- професійна (покращення підготовки педагогічних кадрів, реалізація професійно-особистісного

потенціалу освітян, подальший розвиток педагогічної професії);

- особистої самореалізації (найбільш повне розкриття можливостей та здібностей освітян у педагогічній професії);

- аксіологічна (реалізація педагогами в освітньому процесі власних індивідуальних та професійних цілей, цінностей, сенсу життя);

- психотерапевтична (усвідомлення своєї значимості як особистості й як фахівця, демонстрація психологічно-емоційної стійкості, удосконалення професійної поведінки для забезпечення максимального впливу на інших людей);

- ідентифікації (забезпечення соціально-символьного впізнавання особи завдяки прояву важливих характеристик носія іміджу: логотипу, символіки тощо) [10, с. 198].

На підставі аналізу наукової літератури визначено, що професійний імідж педагога – це створений у свідомості інших людей його образ, сформований на основі врахування реальних і приписуваних уявлень, рис, цінностей, якостей фахівця. У дослідженні уточнено, що цей феномен включає такі основні складники:

- особистісно-ціннісний (мотиви, професійно-особистісні якості, ціннісні ставлення до себе та інших суб'єктів педагогічної діяльності, що забезпечують внутрішню саморегуляцію фахівця та спонукають його до подальшого професійного саморозвитку);

- інформаційно-когнітивний (знання про професійний імідж педагога та шляхи його формування);

- професійно-діяльнісний (професійні вміння, навички, компетентності; накопичений досвід професійної діяльності).

У дослідженні також зроблено висновок про те, що професійний імідж педагога реалізує такі основні функції:

- мотиваційна (мотивує до покращення професійної діяльності, сприяє підвищенню довіри здобувачів до викладача та спонукає їх до більш сумлінного навчання, перетворює викладача на взірць для наслідування);

- інформаційна (транлює інформацію про стиль викладання, цінності, рівень професійної компетентності педагога, формує у здобувачів та викладачів перше враження про нього як фахівця й особистість);

- ідентифікаційна (передбачає ототожнення педагога з обраною професією, його професійною роллю в освітньому середовищі);

- комунікативна (забезпечує ефективну комунікацію педагога зі здобувачами, колегами, іншими людьми, дає змогу створити сприятливий психологічний клімат для здійснення педагогічної взаємодії);

- соціально-престижна (сприяє зростанню статусу педагога в освітньому середовищі

й суспільстві, сприяє кар'єрному розвитку, підвищенню його авторитету);

- репрезентативна (являє собою зовнішній прояв внутрішньої професійної позиції педагога, формує певні уявлення про нього як фахівця й про заклад освіти, який він представляє);

- регулятивна (забезпечує регуляцію професійної поведінки викладача, що має відповідати вимогам й очікуванням суспільства; впливає на самоконтроль професійної діяльності педагога та стиль його ділового спілкування).

Зауважимо, що ключове місце в структурі професійного іміджу педагога займає комунікативна компетентність. Як з'ясовано, багато вчених висловлюють свої думки щодо визначення її сутності.

Так, Л. Гавриляк тлумачить цей феномен як здатність (властивість) людини розбудовувати й підтримувати різного роду (усні й письмові, вербальні й невербальні) комунікативні контакти для вирішення поставлених завдань (трансляція інформації, проведення переговорів, підтримка контактів тощо) з іншими учасниками спілкування. Ця комунікативна властивість включає знання про закономірності та правила спілкування, комунікативні уміння, навички та здібності [4, с. 71].

Схожі ідеї висловлюють І. Кліш, Н. Денисенко, О. Митчик та Л. Северіна. За їхніми поглядами, комунікативна компетентність – це здатність фахівця ефективно застосовувати різні засоби спілкування для досягнення поставлених цілей в освітньому процесі, підтримки сприятливого емоційного клімату в аудиторії. Авторами було виокремлено такі компоненти цієї компетентності: лінгвістичний, психологічний, соціальний, культурний, методичний [6, с. 40].

Як стверджують Н. Волкова й О. Лебідь, комунікативна компетентність педагога являє собою інтегральне особистісне утворення, що забезпечує усвідомлення цінності комунікації в царині професійної діяльності та ефективне здійснення спілкування, опанування культури, засобів та технологій його здійснення, постійне збагачення свого комунікативного досвіду. За висновками авторів, структура вказаної компетентності включає такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (відповідні мотиви професійної діяльності, потреба в постійному комунікативному самовдосконаленні);

- когнітивний (система знань про сутність професійної комунікації педагога та специфіку її реалізації, особливості власного стилю спілкування);

- діяльнісний (сукупність груп професійно важливих комунікативних умінь: перцептивно-рефлексивних, організаційно-управлінських, експресивних);

- особистісно-емоційний (професійно-особистісні якості, які визначають педагогічну позицію та загальну спрямованість фахівця) [3, с. 170].

На основі врахування точок зору науковців та висловлених в авторських працях [12–14] думок про специфіку педагогічної комунікації зроблено висновок про те, що комунікативна компетентність педагога – це комплексне особистісне утворення, що забезпечує здатність фахівця здійснювати ефективне педагогічне спілкування з орієнтацією на його цілі, конкретних комунікантів та наявну комунікативну ситуацію. Ця компетентність включає такі складники: гуманістичні ціннісні орієнтації, мотиви та потреби здійснювати конструктивне ділове спілкування, знання про норми та специфіку його реалізації зі здобувачами різного віку, комунікативні й рефлексивні вміння.

Відзначимо, що в деяких наукових працях автори висловлюють свої думки щодо зв'язку професійного іміджу педагога та його комунікативних здібностей. Так, Т. Довга наголошує, що на формування професійного іміджу педагога значною мірою впливає його комунікативна привабливість – сприятливий для оточуючих емоційно-психічний стан, який проявляється в професійному спілкуванні та забезпечує ефективну комунікативну взаємодію зі здобувачами на основі відчуття всіма учасниками взаємної симпатії. Необхідною передумовою становлення позитивного іміджу педагога є також його здатність до здійснення успішної професійно-педагогічної комунікації, що реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування, а також засобів комп'ютерної комунікації [5, с. 177].

Як відзначає Т. Довга, важливу роль у вдосконаленні професійного іміджу освітян відіграють комунікативні здібності та вміння педагога, що проявляються в процесі педагогічного спілкування, сприяють забезпеченню його успішності, а також визначають стиль комунікативної поведінки фахівця як процесу трансляції здобувачам соціально важливої інформації. Авторка також застосовує у своїй статті поняття комунікативного іміджу як важливого складника професійного іміджу фахівця, що безпосередньо пов'язаний з комунікативною поведінкою суб'єкта. Його основу складає система вербальних і невербальних складників та інших комунікативних характеристик, що виявляються в процесі педагогічної комунікації. У цьому іміджі поєднуються важливі комунікативні й візуальні іміджеві характеристики професіонала [5, с. 177, 178].

І. Варнавська й Р. Чепок сприймають комунікативні вміння та здібності педагога як ключовий компонент його професійного іміджу та стверджують, що саме рівень сформованості комунікативної компетентності викладача переважною мірою визначає успішність формування його соціального образу й авторитету в професійному середовищі [2, с. 231].

На думку І. Черезової, ефективно використання педагогом вербальних і невербальних засобів

спілкування є важливим аспектом покращення іміджу педагога, адже цей імідж формується в процесі здійснення різних соціальних комунікацій. Тому провідну роль у його створенні виконує комунікативна компетентність фахівця. При цьому професійно грамотне спілкування забезпечується наявністю в освітян сформованих комунікативних і перцептивних умінь. Своєю чергою, низький рівень сформованості вказаної компетентності провокує нездатність педагога до успішного спілкування, призводять до появи напруженості в стосунках та навіть різних конфліктних ситуацій, а це забезпечує руйнівний вплив на його імідж [15].

Як зазначає М. Курбанова, імідж педагога як багатогранна конструкція включає різні компоненти, центральне місце серед яких займає комунікативна компетентність. Оскільки професійна діяльність освітян відбувається насамперед як комунікація з іншими людьми, фахівці в галузі освіти повинні вміти позитивно впливати на здобувачів, адаптувати комунікацію до конкретних наявних педагогічних ситуацій у комунікації, ефективно спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу, накопичувати досвід конструктивної професійної діяльності. Тому важливими чинниками, що сприяють формуванню позитивного професійного іміджу викладача, є його стиль педагогічного спілкування та загальна манера поведінки. Очевидно, що педагогічні працівники, які здатні швидко встановити комунікативний контакт з різними людьми, добре та впевнено поводяться з ними, чітко формулюють свої думки, створюють більш позитивне враження у партнерів зі спілкування, ніж фахівці, які не володіють комунікативними вміннями. За поглядами дослідниці, сформована комунікативна компетентність сприяє зміцненню професійного іміджу педагога в силу таких причин:

- 1) грамотно організована комунікація покращує його взаєморозуміння зі здобувачами, а як наслідок – підвищує її ефективність;
- 2) освітяни, які вміють добре спілкуються, створюють позитивне враження про себе;
- 3) педагоги, які чітко формулюють свої ідеї, частіше беруть участь у семінарах, конференціях, а це сприяє розвитку професіоналізму;
- 4) здатність формулювати чіткі інструкції в навчанні та здійснювати ефективне спілкування сприяють покращенню управлінню навчальною діяльністю здобувачів [9, с. 140–41].

Висновки. У процесі наукового пошуку зроблено висновок про те, що позитивний професійний імідж педагога є необхідним атрибутом його професійних відносин та водночас важливим показником педагогічної майстерності, причому прагнення фахівця зміцнити свій імідж та підвищити власну конкурентоспроможність спонукає його до постійного професійного саморозвитку. Оскільки професійний імідж педагога формується

на основі демонстрації ним індивідуальної манери спілкування, готовності вести конструктивний діалог на основі прояву відповідних риторичних та презентаційних умінь, культури мовної поведінки, комунікація виконує роль важливого інструменту самопрезентації фахівця, що зумовлює формування у співрозмовників першого враження про нього та подальше професійне сприйняття.

Варто також підкреслити, що саме через спілкування педагог мотивує здобувачів освіти до наполегливого навчання, впливає на їхні ціннісні настанови, створює психологічно безпечну атмосферу, формує культуру спілкування в аудиторії. Очевидно, що більшою мірою сформована комунікативна компетентність викладача, тим більш дієвий професійний вплив він здійснює. Крім того, у ситуаціях появи непорозумінь зі здобувачами чи конфліктів саме здатність освітян виважено, конструктивно й коректно реалізовувати педагогічну комунікацію допомагає їм відстояти власний авторитет та зберегти позитивний професійний імідж. Комунікативна компетентність забезпечує також дотримання педагогом норм етики, коректність його виразів, здатність здійснювати діалог без тиску, що значною мірою впливає на зміцнення його іміджу.

Сьогодні педагог перетворюється на ключового посередника між постійно зростаючим потоком інформації та здобувачами, які не мають багатого життєвого досвіду. У такій ситуації він виконує функції не просто транслятора нових знань, а дієвого фасилітатора й модератора освітнього процесу, здатного забезпечувати індивідуальний розвиток кожного здобувача, а також авторитетного наставника, який залучає вихованців до своїх ціннісних ставлень, бо нова інформація подається суб'єктам навчання крізь призму її сприйняття викладачем, його життєвих пріоритетів. Тому роль комунікативної компетентності як ключового складника професійного іміджу педагога та водночас фактору його постійного зміцнення постійно зростає, забезпечуючи підвищення рівня довіри до фахівця та його професійного авторитету. У подальшому дослідженні планується виявити ефективні шляхи, методи, технології формування позитивного професійного іміджу педагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брик Р. С. Імідж вчителя як інструмент педагогічного впливу. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р.). Тернопіль: Тайп, 2017. С. 30-32.
2. Варнавська І. В., Чепок Р. В. Основні чинники професійного іміджу педагога. *Таврійський науковий вісник*. Серія: Економіка. 2024. Вип. 20. С. 228-233.
3. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені*

Альфреда Нобеля. 2020. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. Вип. 2 (20). С. 168-179.

4. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ΛΟΓΟΣ. The art of scientific mind*. 2019. Вип. 3. С. 70-73.

5. Довга Т. Візуально-комунікативні характеристики особистісно-професійного іміджу вчителя. *Наукові записки*. 2015. Серія: Педагогічні науки. Вип. 141(II). С. 175-179.

6. Кліш І., Денисенко Н., Митчик О., Северіна Л. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2025. Вип. 1. С. 44-51.

7. Козлова О., Гребеник Т., Волосюк Т. Структура професійного іміджу майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10. С. 63-74.

8. Коркішко А. В. Специфіка професійного іміджу майбутнього педагога як предмет наукових досліджень. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 1 (76). С. 103-111.

9. Курбанова М. Ш. Формування професійного іміджу майбутнього фахівця освітніх, педагогічних наук закладах вищої освіти: комунікативний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2024. Вип. 2 (215). С. 137-143.

10. Митцева О. С. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 191-200.

11. Сперанська-Скарга М. А. Функції професійного іміджу вчителя-філолога. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_10.

12. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Байдала В. В. Підготовка майбутніх учителів до партнерської взаємодії в освітньому процесі школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 90. С. 146-150.

13. Ткачова Н. О., Ткачов С. І. Формування корпоративної культури майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Інновації педагогічної освіти в умовах викликів сьогодення: монографія / за наук. ред. С. Я. Харченка*. Київ: Талком, 2019. С. 112-121.

14. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 70-81.

15. Черезова І. О. Психологічні аспекти професійного іміджу сучасного вчителя початкової школи. *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Запоріжжя, 16-17 вересня 2021 р.)*. URL: dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/1944?utm_source=chatgpt.com.

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ ЗАСОБАМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНИХ ЄДИНОБОРСТВ

DEVELOPING SOFT SKILLS THROUGH APPLIED COMBAT SPORTS IN THE SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)-796.8
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.29>

Хацяюк О.В.,

заслужений тренер України, начальник кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту – начальник фізичної підготовки і спорту Київського інституту Національної гвардії України

Мердов С.П.,

ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та домедичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ

Сирмамійх В.В.,

ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та домедичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ

Лунгу Д.І.,

ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та домедичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ

Миронов Ю.О.,

ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та домедичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ

У статті досліджується проблема формування «м'яких навичок» («soft skills») майбутніх офіцерів-правоохоронців в процесі спеціальної фізичної підготовки із акцентованим використанням засобів службово-прикладних єдиноборств (бойового самбо). Обґрунтовано, що сучасна парадигма професійної підготовки правоохоронців вимагає не лише розвитку фізичних якостей але й системного формування особистісно-поведінкових характеристик, які забезпечують ефективне функціонування в умовах стресу, міжособистісної взаємодії, ризику та високої відповідальності.

Аналіз сучасних теоретичних підходів та емпіричних досліджень засвідчує, що службово-прикладні єдиноборства, інтегровані в систему спеціальної фізичної підготовки, є ефективним засобом розвитку таких «soft skills», як: емоційна стійкість, самоконтроль, лідерські якості, здатність до командної взаємодії, прийняття рішень в умовах невизначеності (екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності), стресостійкість та адаптивність. Членами науково-дослідної групи запропоновані експериментальні організаційно-педагогічні умови організації освітнього процесу, що передбачають цілеспрямоване використання вправ службово-прикладного спрямування, зокрема: моделювання конфліктних і бойових ситуацій, тренінгів з управління емоціями, елементів групової взаємодії, змагальних сутичок з тактичними сценаріями. Особливу увагу приділено розробці критеріїв, показників та рівнів сформованості м'яких навичок у курсантів та курсанток закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладів) системи МВС України.

Результати аналізу спеціальної науково-методичної літератури підтверджують доцільність використання службово-прикладних єдиноборств як ефективного педагогічного засобу не лише для розвитку фізичних і прикладних рухових навичок але й для формування психологічної та соціально-комунікативної складової професійної готовності майбутнього офіцера-правоохоронця. Запропоновано практичні рекомендації щодо інтеграції «soft skills» у структуру спеціальної фізичної підготовки через програмно-методичне забезпечення навчально-тренувального процесу, з урахуванням сучасних викликів і професійних ризиків, притаманних правоохоронній (військовій) діяльності.

Ключові слова: адаптивність, готовність, бойове самбо, емоційна стійкість, єдино-

борства, майбутні офіцери, правоохоронці, професійна підготовка, спеціальна фізична підготовка, «soft skills».

The article examines the issue of developing soft skills in Future law enforcement Officers within the framework of Special Physical Training, with a specific focus on the use of applied combat sports (Combat Sambo). It is substantiated that the Modern paradigm of Professional Training for law enforcement personnel requires not only the development of Physical Qualities but also the systematic formation of personal and behavioral characteristics that ensure effective functioning under stress, interpersonal interaction, risk, and high responsibility.

An analysis of current Theoretical approaches and Empirical studies demonstrates that applied combat sports, when integrated into the System of Special Physical Training, serve as an effective means of developing such soft skills as emotional resilience, self-control, leadership, the ability to engage in teamwork, decision-making under uncertainty (including Extreme Conditions of Operational and Combat Activity), stress tolerance, and adaptability.

The members of the Research Group propose an original Model for organizing the Educational Process, which involves the deliberate inclusion of Applied Training Exercises, such as conflict and Combat Scenario Simulations, emotional regulation training, elements of Group Interaction, and Competitive Sparring based on Tactical Scenarios. Particular attention is paid to the development of Criteria, Indicators, and Levels of soft skills formation among male and female cadets in Higher Education Institutions with specific training conditions (Military Higher Education Institutions) within the System of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

The analysis of Specialized Scientific and Methodological literature confirms the expediency of using applied combat sports as an effective Pedagogical Tool not only for enhancing Physical and Applied motor skills but also for shaping the Psychological and Socio-communicative Components of the Professional Readiness of future law enforcement officers. Practical recommendations are provided for the integration of soft skills into the Structure of Special Physical Training through programmatic and Methodological Support of the Training Process, taking into account current Challenges and Professional Risks inherent in Law Enforcement and Military Activities.

Key words: adaptability, readiness, Combat Sambo, emotional resilience, martial arts, future officers, law enforcement personnel, professional training, special physical training, soft skills.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації системи безпекового та правоохоронного секторів України зумовлюють потребу у підготовці офіцерів «нової генерації» – висококомпетентних,

мобільних, психологічно стійких, фізично розвинутих, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, ризику та соціальної напруги. У цьому диспуті актуальності набуває формування у майбутніх

офіцерів-правоохоронців так званих «м'яких навичок» («soft skills»), зокрема: комунікативної гнучкості, лідерства, самоконтролю, адаптивності, уміння працювати в команді та приймати оперативні рішення в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Незважаючи на зростаючу увагу до проблеми розвитку «soft skills» у світовій освітній практиці, в українській системі вищої військово-правоохоронної освіти ще не сформовано цілісної організаційно-педагогічної моделі їх формування. Особливо недостатньо дослідженою залишається можливість цілеспрямованого розвитку «soft skills» у процесі спеціальної фізичної підготовки (форм фізичної підготовки), зокрема через службово-прикладні єдиноборства, які мають суттєвий потенціал для інтеграції когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик майбутніх офіцерів-правоохоронців у складних умовах професійної діяльності.

Відсутність обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, критеріїв та ефективних методик формування «soft skills» засобами єдиноборств, зокрема бойового самбо у майбутніх офіцерів-правоохоронців утворює суперечність між зростаючими вимогами до професійної готовності та обмеженими можливостями існуючої освітньо-професійної підготовки. Це зумовлює потребу в науковому пошуку ефективних засобів, форм і методів інтеграції розвитку «soft skills» у процес спеціальної фізичної підготовки представників досліджуваної категорії. Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Soft skills Combat Sambo» (шифр ««S.S.C.S.»»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Упродовж останніх десятиліть в країнах із розвиненими правоохоронними та військово-оборонними системами питання розвитку «soft skills» стало пріоритетним напрямом підготовки особового складу, зокрема у напрямі підготовки до дій в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. Для прикладу у США застосовується комплексна програми тактичної підготовки (Combatives Training, Defensive Tactics [1]), що інтегрує бойові мистецтва (бразильське джиу-джитсу, самбо, крав-мага) як засіб формування психологічної витривалості, емоційної стійкості, навичок міжособистісної взаємодії та адаптивного мислення. Зокрема, у підрозділах поліції та ФБР значна увага приділяється розвитку таких компетенцій, як: командна взаємодія у стресових ситуаціях; вміння швидко оцінювати ризики; здатність контролювати власні емоції у конфліктних умовах. Дослідження: D. Grossman, [2], J. Andersen, K. Papazoglou, B. Arnetz, P. Collins [3], засвідчують, що спеціальні бойові програми сприяють підвищенню рівня довіри у групі, формуванню лідерських якостей та розвитку емоційного інтелекту.

У свою чергу, правоохоронці (військово-службовці) Великої Британії в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів використовують тренінги з бойових мистецтв, у яких пріоритетним є розвиток здатності ухвалювати рішення в умовах високої невизначеності. Прикладна програма «Personal Safety Training» [4], поєднує навчання тактиці захисту та симуляційні заняття, що моделюють реальні бойові ситуації. Необхідно підкреслити, що в процесі проходження курсантами та курсантками програми «Personal Safety Training» у них формуються відповідні навички самозахисту, підвищується адаптивність до несприятливих факторів професійної діяльності та підвищується стресостійкість.

Питання формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців в сучасних умовах набуло особливої актуальності у зв'язку з трансформацією безпекового середовища, оновленням стандартів професійної освіти та зростаючими вимогами до особистісних і професійних якостей представників інституцій сектору безпеки і оборони України (із правоохоронними функціями).

Дослідження останніх років (С. Русанівський, О. Федченко, О. Крук, С. Олексійчук, Р. Лисик (та інш.) [5], О. Хацаюк, А. Турчинов, Р. Контаровський, В. Волянський, Ю. Москаленко (та інш.) [6], М. Корюкаєв, Ю. Мартинов, А. Соболенко [7]), засвідчують, що спеціальна фізична підготовка із залученням службово-прикладних єдиноборств (зокрема бойового самбо) сприяє розвитку не лише фізичних якостей і професійної витривалості але й базових компонентів психологічної готовності: емоційної стабільності, самоконтролю, здатності працювати у стресових умовах і взаємодіяти в команді.

У наукових працях: М. Медвідя, Ю. Медвідь, М. Кіторова [8], М. Гаврищука [9], М. Медвідя, А. Мартинюка, Ю. Медвідь, В. Криворучка [10], педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів досліджуються з урахуванням інтеграції фізичної та психолого-педагогічної підготовки, однак акцент здебільшого зміщується на спеціальні фізичні якості і тактичні уміння, тоді як «soft skills» у повному спектрі (лідерство, комунікативність, критичне мислення) залишаються недостатньо опрацьованими.

Низка авторів: О. Хацаюк, О. Єлісєєва, В. Жуков, В. Клименко, Ю. Бережний [11], В. Шемчук, О. Хацаюк, В. Соколовський, А. Ковтуненко, О. Корнієнко (та інш.) [12], Ю. Самсонов, О. Хацаюк, О. Літвінов, В. Вясков, О. Смагін (та інш.) [13], В. Соколовський, О. Повар, С. Бородін, Г. Самсонова, О. Абдрахімов [14], у напрямі підготовки до дій в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності наголошують, що саме емоційна стійкість та адаптивність є визначальними чинниками ефективності професійної

діяльності правоохоронців (військовослужбовців). Проте практичні аспекти формування цих характеристик засобами бойових мистецтв у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладах) потребують подальшого теоретичного та експериментального обґрунтування.

Сучасні дослідження спортивної педагогіки (В. Шемчук, І. Донець, А. Леоненко, А. Красілов, С. Кулібаба [15], В. Ягодзінський, С. Юр'єв, О. Кісілюк, І. Хлібович, А. Нікітін (та інш.) [16], О. Хацаюк, С. Гіренко, Д. Ванюк, В. Волянський, К. Задорожний (та інш.) [17], М. Корчагін [18]), підтверджують, що заняття єдиноборствами створюють унікальні умови для інтеграції когнітивних і емоційно-вольових компонентів готовності майбутніх офіцерів. Проте відсутність комплексної організаційно-педагогічної моделі, яка б об'єднувала розвиток «soft skills» із формуванням прикладних рухових дій (навичок самозахисту та активної оборони, нападу) у процесі бойового самбо, залишається не достатньо вивченим.

Окремі автори (О. Хацаюк, А. Воронін, О. Кравченко [19], В. Климович, В. Бурхайло, К. Березяк, М. Кузнецов, Т. Людовик [20], О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba [21], Р. Любич [22], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, А. Kernas, М. Borovyk [23]), приділяють увагу розробленню критеріїв і рівнів готовності до застосування заходів фізичного впливу, однак ці дослідження орієнтовані переважно на силові й тактичні аспекти. Механізми формування емоційної стійкості, комунікативної гнучкості й здатності до міжособистісної взаємодії у рамках спеціальної фізичної (тактико-спеціальної) підготовки досліджені лише фрагментарно. Таким чином, результати проаналізованих досліджень дають підстави стверджувати, що:

1) спеціальна фізична підготовка із залученням засобів бойового самбо (інших службово-прикладних єдиноборств) має значний потенціал у розвитку «soft skills»;

2) сучасні наукові публікації переважно розглядають вплив єдиноборств на фізичні та психофізичні показники;

3) формування «soft skills» (лідерство, комунікація, критичне мислення, емоційна стійкість) в умовах спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців залишається недостатньо розробленим науковим напрямом;

4) потребує подальшої розробки цілісна організаційно-педагогічна модель, що забезпечуватиме інтеграцію фізичної, психологічної та соціальної компонент підготовки курсантів і курсанток закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладів) системи МВС України.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній науково-

методичній літературі спостерігається зростаючий інтерес до проблеми формування «soft skills» у майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України [8]. Доведено, що розвиток комунікативних, емоційно-вольових, лідерських, адаптаційних та командних компетентностей є надто важливим у професійній діяльності офіцерів, особливо у нестандартних, стресогенних чи конфліктних ситуаціях службово-бойової (оперативної) спрямованості [9].

Разом з тим, питання інтеграції «soft skills» у процес спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців залишається недостатньо вивченим, а в деяких аспектах – майже не розробленим. Зокрема:

1) відсутні систематизовані організаційно-педагогічні умови, які б забезпечували ефективне формування «soft skills» саме в процесі занять зі спеціальної фізичної підготовки;

2) наявні дослідження зосереджені переважно на формуванні фізичних якостей (сила, витривалість, швидкість) або прикладних навичок (захист, прийоми тощо), проте майже не враховують розвивального потенціалу бойового самбо як комплексного засобу розвитку особистісних і соціально-психологічних компетентностей;

3) не визначено чіткої структури «soft skills», релевантної саме для майбутніх офіцерів-правоохоронців з урахуванням їхніх функціональних обов'язків, умов служби та психофізичних вимог;

4) відсутня уніфікована методика оцінювання рівня сформованості «soft skills» у розрізі спеціальної фізичної підготовки засобами бойового самбо;

5) недостатньо вивчені гендерні аспекти формування «soft skills», зокрема відмінності у стилях лідерства, стресостійкості, комунікативній поведінці майбутніх офіцерів-правоохоронців в умовах силових та тактичних взаємодій.

Також потребує наукового вирішення питання про: визначення відповідних педагогічних умов (мотиваційних, методичних, технологічних), що сприяють ефективному розвитку м'яких навичок у освітньому середовищі майбутніх офіцерів-правоохоронців; поєднання формальної та неформальної складової освітнього процесу в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладах) системи МВС України для досягнення цілей особистісно-професійного становлення представників досліджуваної категорії. Усе це засвідчує об'єктивну потребу в комплексному педагогічному дослідженні, спрямованому на розробку, наукове обґрунтування та впровадження ефективної системи організаційно-педагогічних умов, які б забезпечували цілеспрямоване формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців засобами бойового самбо.

Мета статті. Головною метою дослідження є розробка організаційно-педагогічних умов формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців (на прикладі курсантів та курсанток закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, вищих військових навчальних закладів) системи МВС України в процесі спеціальної фізичної підготовки засобами бойового самбо.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, моделювання, проєкування, анкетування та опитування. Крім цього, використано особистий досвід організації системи спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців, а також бойовий досвід представників інституцій сектору безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців набуває особливої актуальності в умовах стрімких трансформацій безпекового середовища, поширення гібридних загроз, високої динаміки розвитку інформаційних технологій та зростання вимог до особистісно-професійної готовності фахівців сектору безпеки і оборони України.

Беручи до уваги наукові праці учених: О. Хацаюка, О. Єлісєєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [11], М. Корчагіна [18], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, М. Borovuk [23], доцільно констатувати, що сучасні реалії службово-бойової діяльності правоохоронців характеризуються:

1) зростаючим рівнем невизначеності та стресових факторів, що обумовлює необхідність розвитку психологічної стійкості, уміння ефективно діяти у критичних ситуаціях службово-бойової (оперативної) діяльності;

2) підвищеними ризиками фізичного протистояння, які вимагають не лише досконалого володіння тактичними навичками але й здатності зберігати самоконтроль, емоційну рівноваженість, адекватно сприймати дії супротивника;

3) зміною соціальних очікувань суспільства, яке вимагає від майбутніх офіцерів-правоохоронців високої культури спілкування, толерантності, комунікативної компетентності та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії.

У цьому сенсі «soft skills» майбутніх офіцерів-правоохоронців виступають важливою складовою їхньої професійної компетентності, що інтегрує: емоційну стійкість; адаптивність; критичне мислення; навички ефективної комунікації; здатність працювати в команді; уміння приймати відповідальні рішення в умовах обмеженого часу.

Особливістю сучасного етапу професійної підготовки представників досліджуваної категорії є необхідність: цілеспрямованої інтеграції розвитку «soft skills» у всі складові освітнього процесу;

використання активних та інтерактивних методів навчання (моделювання стресових ситуацій, рольові ігри, тренінги комунікативної взаємодії); поєднання спеціальної фізичної (тактико-спеціальної) підготовки із завданнями формування особистісних якостей.

На наш погляд одним із найбільш ефективних засобів розвитку «soft skills» є службово-прикладні єдиноборства, зокрема бойове самбо. Вони створюють унікальне тренувальне середовище, у якому майбутні офіцери-правоохоронці: набувають навичок саморегуляції в умовах фізичного й психологічного навантаження; формують здатність адекватно реагувати на зміну ситуації; відпрацьовують моделі поведінки під час конфліктів і загроз.

Таким чином, формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців в сучасних умовах постає як комплексне завдання, що потребує оновлення змісту спеціальної фізичної підготовки, запровадження інноваційних організаційно-педагогічних умов і системного оцінювання рівня розвитку особистісно-професійних компетентностей.

Сучасні трансформації в системі національної безпеки та правоохоронної діяльності України зумовлюють необхідність глибокого переосмислення підходів до підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців. У цьому сенсі особливого значення набуває розроблення організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування професійної готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до виконання складних, відповідальних та динамічних завдань за призначенням. У сучасних умовах, професійна підготовка офіцерів-правоохоронців вимагає глибокої перебудови системи організаційно-педагогічного забезпечення [8]. Розробка відповідних умов має бути системною, науково-обґрунтованою, інтегрованою з реаліями професійної діяльності та урахуванням бойового досвіду. Особлива увага має приділятися формуванню ціннісної мотивації, стресостійкості, дій в умовах невизначеності, а також міждисциплінарному підходу до професійної підготовки [10, 12, 19].

У сучасних умовах збройного конфлікту, гібридних загроз, поширення терористичних та кримінальних загроз в Україні значно зростають вимоги до фізичної, психологічної та професійної готовності офіцерів-правоохоронців. Особливе значення при цьому набуває спеціальна фізична підготовка, що формує у майбутніх офіцерів-правоохоронців не лише фізичні якості але й здатність до ефективного ведення ближнього бою, самозахисту, затримання правопорушників та дій в умовах реальної загрози життю (екстремальних умовах службово-бойової діяльності). У цьому сенсі актуальності набуває бойове самбо, як ефективний засіб усестороннього фізичного

та гармонійного розвитку особистості [6, 7, 15]. Бойове самбо – це прикладна система єдиного борств, що є надзвичайно ефективним засобом розвитку фізичних, психомоторних та професійно-прикладних навичок, і тому доцільне її цілеспрямоване використання в системі підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців (див. табл. 1).

Отже, використання засобів бойового самбо в системі спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців: відповідає сучасним викликам і загрозам у сфері безпеки; забезпечує комплексну підготовку особового складу до дій в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності; сприяє формуванню ключових професійних компетентностей; має високу методичну гнучкість і адаптивність до освітнього процесу представників досліджуваної категорії.

Тому бойове самбо доцільно включати як основний компонент системи спеціальної фізичної (тактико-спеціальної) підготовки у закладах вищої освіти (вищих військових навчальних закладах) системи МВС України. Враховуючи вище викладене, членами науково-дослідної групи розроблені експериментальні організаційно-педагогічні умови формування «soft skills» майбутніх офіцерів-правоохоронців в системі спеціальної фізичної підготовки із акцентованим використанням арсеналу бойового самбо (див. табл. 2).

З метою якісного впровадження запропонованих експериментальних організаційно-педагогічних умов в систему спеціальної фізичної підготовки представників досліджуваної категорії, членами науково-дослідної групи розроблена структурно-логічна схема (див. табл. 3), мета якої – розвиток і формування «soft skills» (емоційної стійкості, критичного мислення, комунікації, адаптивності, здатності до саморегуляції) у майбутніх офіцерів-правоохоронців.

За результатами теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи сформульовано низку практичних рекомендацій щодо оптимізації процесу формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців засобами бойового самбо в системі спеціальної фізичної підготовки:

1) інтеграція «soft skills» у зміст спеціальної фізичної підготовки (до робочих програм зі

спеціальної фізичної підготовки доцільно включати тематичні блоки, що передбачають розвиток м'яких навичок (комунікації, емоційної регуляції, лідерства, командної взаємодії), через вправи та ситуаційні завдання, засновані на методиках бойового самбо);

2) використання модульно-компетентнісного підходу (рекомендується побудова навчального процесу за модульним принципом, де кожен модуль має чітко окреслену мету щодо формування окремих груп «soft skills» (наприклад: «адаптація до стресу», «лідерство в критичній ситуації», «поведінка в конфлікті»), що реалізується засобами бойового самбо);

3) застосування ситуаційно-модельного методу та тактичних сценаріїв (доцільно організовувати навчальні заняття з використанням бойових сценаріїв, максимально наближених до умов професійної діяльності, з акцентом на командну роботу, управління конфліктом, прийняття рішень в умовах невизначеності, що одночасно розвиває як фізичні, так і поведінкові навички);

4) підготовка викладачів (інструкторів) до психолого-педагогічного супроводу формування «soft skills» (необхідно здійснювати підвищення кваліфікації викладачів (інструкторів) щодо методик розвитку м'яких навичок, психолого-педагогічного моніторингу, фасилітації міжособистісних взаємодій та елементів психоемоційного тренінгу під час відпрацювання техніко-тактичних завдань застосування спеціальних прийомів боротьби, заходів фізичного впливу (сили));

5) використання системи педагогічного моніторингу та інструментів оцінювання «soft skills» (рекомендується впровадження індикаторів, шкал та методик діагностики рівня сформованості «soft skills» у курсантів та курсанток (анкетування, самооцінка, спостереження, групові завдання зі зворотним зв'язком), що дозволить об'єктивно фіксувати динаміку розвитку м'яких навичок у процесі професійної підготовки);

6) забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчального процесу (доцільним є постійне залучення кваліфікованих психологів для корекції, підтримки та розвитку психоемоційної стійкості

Таблиця 1

Практичні переваги бойового самбо для спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців

Показник	Без арсеналу бойового самбо	Із використанням арсеналу бойового самбо
Рівень фізичної готовності.	Обмежений.	Високий, цілеспрямований.
Розвиток тактичного мислення.	Частково.	Повноцінне.
Відпрацювання прикладних професійних ситуацій.	Імітаційне.	Реалістичне, наближене до служби.
Психофізична стійкість.	Часткова.	Системно сформована.
Мотивація до служби.	Обмежена.	Підвищується через квестові (ситуативні) заняття.

майбутніх офіцерів під час виконання навчально-тренувальних завдань, що мають стресогенний характер);

7) розроблення програмно-методичного забезпечення навчального процесу (слід розробити і впровадити навчально-методичні матеріали, що поєднують принципи службової (професійної, індивідуальної) підготовки з сучасними підходами до формування «soft skills», із чітким педагогічним алгоритмом впровадження в освітній процес).

Висновки і перспективи подальших розробок. В процесі дослідно-аналітичної роботи розроблені експериментальні організаційно-педагогічні умови формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців із акцентованим використанням арсеналу (засобів) бойового самбо. Формування «soft skills» у майбутніх офіцерів-правоохоронців є необхідною складовою професійної освіти, що зумовлюється сучасними умовами службово-бойової (оперативної) діяльності, які передбачають не лише фізичну та бойову

Таблиця 2

Організаційно-педагогічні умови формування «soft skills» майбутніх офіцерів-правоохоронців у процесі спеціальної фізичної підготовки засобами бойового самбо

Організаційно-педагогічна умова	Розширений опис змісту	Критерії оцінювання	Приклади методів та прикладних вправ
Інтеграція завдань формування «soft skills» у зміст спеціальної фізичної підготовки.	Поєднання технічних елементів бойового самбо з тренуванням емоційної стійкості, критичного мислення, комунікативної компетентності. Формування установки на міжособистісну взаємодію,	Усвідомлення значущості «soft skills»; уміння поєднувати фізичне виконання і контроль емоцій; відповідальність у груповій (командній) роботі.	Командне відпрацювання прийомів бойового арсеналу самбо із поетапним аналізом; формування «психофізичної готовності» під час відпрацювання технічних елементів.
	самоконтроль, відповідальність під час виконання прикладних фізичних вправ.		робота в мікрогрупах зі змінними ролями.
Моделювання професійно-значущих ситуацій і стресогенних умов.	Створення сценаріїв із підвищеним психоемоційним та фізичним навантаженням, часовими обмеженнями, інформаційною невизначеністю (моделювання екстремальних умов СБД).	Здатність діяти у стресі, на фоні значних психофізичних навантажень; швидкість і адекватність рішень; контроль емоцій у конфліктних умовах.	«Стресовий раунд», мозковий штурм; багато-задачні сценарії; робота в умовах втоми (використання звукових та світлових подразників), психологічний тиск.
Використання активних методів навчання, технічних засобів навчання.	Рольові ігри, After Action Review, самоаналіз, групові дискусії для розвитку критичності мислення та самооцінювання, коригування технічних дій із використанням відеокomp'ютерних систем.	Здатність до самоаналізу; рівень рефлексії; залученість до обговорення, оптимізація прикладних рухових дій застосування заходів фізичного впливу, сили.	After Action Review; рольові ігри; чек-листи самоорієнтації, відео— комп'ютерний аналіз технічних дій.
Психопедагогічний супровід і розвиток мотивації до самовдосконалення.	Індивідуалізація завдань, наставницька підтримка, мотиваційно-ціннісне середовище.	Активність і ініціатива; здатність ставити особисті цілі; сталість мотивації.	Індивідуальні консультації; персоналізовані завдання; щоденники професійного росту.
Поетапний контроль і оцінювання сформованості «soft skills».	Системна діагностика розвитку «soft skills» із поєднанням спостереження, опитування, тестування.	Позитивна динаміка розвитку; узгодженість самооцінки та оцінки інструкторів (викладачів); здатність застосовувати набуті компетентності у практичній діяльності.	Тестування рівня сформованості теоретичних знань та практичних умінь застосування спеціальних прийомів боротьби, заходів фізичного впливу (сили) у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Таблиця 3

Структурована матрична модель формування «soft skills» засобами бойового самбо

Етап	Зміст	Форми/Методи	Очікуваний результат
Підготовчий.	Мотивація, діагностика вихідного рівня «soft skills».	Спостереження, опитування.	Визначення базового рівня.
Основний.	Практичні заняття бойовим самбо з інтеграцією «soft skills».	Рольові ігри, After Action Review, багатозадачні спаринги.	Формування ключових компетентностей.
Контрольно-корекційний.	Оцінювання динаміки, корекція програми.	Оцінювання 360°, тести, самоаналіз.	Підвищення рівня готовності.

готовність але й високий рівень психологічної стійкості, комунікативної компетентності, адаптивності та здатності діяти в умовах невизначеності (екстремальних умовах службово-бойової діяльності).

Бойове самбо як прикладна система службово-прикладних єдиноборств виявлено ефективним педагогічним засобом розвитку як фізичних, так і м'яких навичок. Його особливості – динамічність, ситуативність, елемент ризику та міжособистісна взаємодія – дають змогу інтегрувати розвиток «soft skills» безпосередньо в процес спеціальної фізичної підготовки. Крім цього, нами проаналізовано сучасні підходи до визначення організаційно-педагогічних умов та запропоновано авторську модель їх реалізації, яка базується на принципах модульності, міждисциплінарної інтеграції, ситуативності та поетапного формування навичок. До ключових умов віднесено: цілеспрямовану методичну інтеграцію «soft skills» у робочі програми спеціальної фізичної підготовки; залучення інструкторів із бойовим досвідом; створення навчального середовища, максимально наближеного до умов професійної діяльності; педагогічний моніторинг динаміки розвитку «soft skills».

З огляду на вище викладене, членами науково-дослідної групи відпрацьовані наступні пропозиції, доцільним є:

1) розширення зміст навчальних програм зі спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців шляхом системної інтеграції засобів бойового самбо як інструменту формування «soft skills»;

2) розробка та впровадження типової моделі формування м'яких навичок у систему спеціальної фізичної підготовки, що включає чітко визначені педагогічні цілі, модулі підготовки, критерії оцінювання та механізми психолого-педагогічного супроводу розвитку «soft skills»;

3) здійснення методичної підготовки викладачів (інструкторів) спеціальної фізичної підготовки до цілеспрямованого формування «soft skills», зокрема через курси підвищення кваліфікації, що охоплюють психолого-педагогічні аспекти міжособистісної взаємодії та управління поведінкою в умовах бойового стресу;

4) організація педагогічного експерименту у декількох закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладах) системи МВС України, з метою подальшої валідації запропонованої експериментальної моделі та адаптації її до різних освітньо-професійних програм;

5) запровадження системи педагогічного моніторингу рівня сформованості «soft skills», що включатиме як кількісні (тестування, анкетування), так і якісні (спостереження, самооцінка, експертне оцінювання) методи оцінювання;

6) сприяння міжвідомчому обміну досвідом між закладами вищої освіти зі специфічними умовами

навчання, вищих військовими навчальними закладами щодо практики формування «soft skills» в інституціях сектору безпеки і оборони України із акцентованим використанням арсеналу службово-прикладних єдиноборств.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення педагогічного експерименту спрямованого на перевірку ефективності запропонованих нами експериментальних організаційно-педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. FM 3-25.150 Combatives (US Army): manual. USA: Combatives, 2022. 265 p. URL: <https://archive.org/details/fm-3-25.150-combatives-hand-to-hand-combat>
2. Grossman, D. On Combat: The Psychology and Physiology of Deadly Conflict in War and in Peace. URL: <https://www.amazon.com/Combat-Psychology-Physiology-Deadly-Conflict/dp/0964920519>
3. Andersen, J. P., Papazoglou, K., Arnetz, B. B., & Collins, P. I. Mental preparedness as a pathway to police resilience and optimal functioning in the line of duty. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 2018, 20 (2). (GB 2. College of Policing – Personal Safety Training). URL: <https://www.college.police.uk/guidance/personal-safety-training>
4. Andersen, J. P., Papazoglou, K., Arnetz, B. B., & Collins, P. I. Mental preparedness as a pathway to police resilience and optimal functioning in the line of duty. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 2018, 20 (2). (GB 2. Authorised Professional Practice (APP) on Personal Safety). URL: <https://www.college.police.uk/app-content/personal-safety/>
5. Русанівський С., Федченко О., Крук О., Олексійчук С., Лисик Р., Штома В., Безпалый С. Характеристика психоемоційного стану майбутніх поліцейських у процесі занять боротьбою самбо. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2020. № 5 (125). С. 132-135.
6. Хацаюк О., Турчинов А., Контаровський Р., Волянський В., Москаленко Ю., Нестерчук Д. Впровадження арсеналу бойового самбо в систему рукопашної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 3 (161). С. 21-27.
7. Корюкаєв М., Мартинов Ю., Соболенко А. Інтеграція дзюдо та самбо для організації фізичного виховання студентів закладів вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2025. № 5K (191). С. 107-110.
8. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Кітторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М. М. Медвідя. Київ: КІ НГУ, 2023. 107 с.
9. Гавришук М. М. Сутність і структура soft skills майбутнього офіцера Національної гвардії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного*

університету імені Олександра Довженка. 2024. № 54. С. 150-156.

10. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Медвідь Ю. І., Криворучко В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. № 100. С. 45-52.

11. Хацаюк О. В., Єлісєєва О. С., Жуков В. Л., Клименко В. П., Бережний Ю. М. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 2 (29). С. 174-178.

12. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 360-381.

13. Самсонов Ю. В., Хацаюк О. В., Літвінов О. В., Вясков В. М., Смагін О. І., Шабатура С. О. Змістово-функціональна модель формування військово-прикладних навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 11 (171). С. 162-168.

14. Соколовський В. В., Повар О. В., Бородин С. В., Самсонова Г. С., Абдрахімов О. Ф. Сутність та структура формування готовності майбутніх офіцерів до застосування сучасних ПТРК. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 2 (85). С. 152-168.

15. Шемчук В. А., Донець І. О., Леоненко А. В., Красілов А. Д., Кулібаба С. О. Модернізація системи рукопашної підготовки майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 1 (25). С. 108-112.

16. Ягодзінський В. П., Юр'єв С. О., Кісілюк О. М., Хлібович І. В., Нікітін А. М., Родіонов М. О., Костюшко І. А., Десятка О. А., Діденко О. В. Ефективність військово-прикладних видів спорту щодо підвищення рівня спеціальної фізичної підготовленості курсантів.

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2021. № 9 (140). С. 111-114.

17. Хацаюк О. В., Гіренко С. П., Ванюк Д. В., Волянський В. Г., Задорожний К. А., Лазоренко С. С., Делямба М. М. Впровадження сучасних технічних засобів навчання в систему СФП майбутніх офіцерів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. № 8 (153). С. 104-109.

18. Корчагін М. Вплив занять військово-спортивним багатоборством на адаптаційні можливості курсантів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2025. № 6 (193). С. 70-74.

19. Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 27 (5). С. 168-177.

20. Климович В. Б., Бурхайло В. А., Березяк К. М., Кузнецов М. В., Людовик Т. В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33 (1). С. 220-222.

21. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*, 13 (2), 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>

22. Любич Р. І. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Харків, 2023. 424 с.

23. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*, 16 (2), 336-355. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті досліджується актуальна та комплексна проблема формування міжкультурної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України. У контексті сучасних процесів глобалізації та активного міжкультурного обміну особлива увага приділяється ролі викладача як культурного посередника, здатного ефективно взаємодіяти у полікультурному освітньому середовищі. Автором проведено ґрунтовний аналіз теоретичних підходів до визначення поняття міжкультурної компетентності, її структурних компонентів – когнітивного, афективного, поведінкового та рефлексивного, а також їх значення у професійній діяльності педагога.

Досліджено сучасні міжнародні та вітчизняні педагогічні практики, що акцентують увагу на необхідності комплексного і системного підходу до формування цієї компетентності у майбутніх фахівців. Встановлено, що ефективна підготовка викладачів іноземних мов повинна включати не лише опанування мовними знаннями, а й розвиток навичок міжкультурної комунікації, толерантності, емпатії, критичного мислення та здатності адаптувати свою поведінку у різних культурних контекстах.

Особливо виділено значення міждисциплінарного підходу, що поєднує лінгвістичні, культурологічні, психологічні та педагогічні аспекти, а також впровадження інноваційних освітніх технологій – зокрема мультимедійних ресурсів, рольових ігор, дискусій, кейс-методів і цифрових платформ – які сприяють активному залученню студентів до міжкультурного навчання. В статті також розглянуто національний освітній контекст та специфіку впровадження європейських стандартів підготовки педагогів в українських ЗВО, акцентовано на проблемах адаптації західних моделей до української культурної реальності.

Підкреслено, що формування міжкультурної компетентності є безперервним процесом, який повинен супроводжуватися психологічною підтримкою студентів, розвитком їх мотивації та ціннісних орієнтацій. Наголошено на важливості розробки чітких методик діагностики і оцінювання рівня міжкультурної компетентності, що дозволить ефективно планувати і коригувати освітній процес.

Автором обґрунтовано, що міжкультурна компетентність є не додатковим елементом, а органічною складовою педагогічної майстерності викладача іноземної мови, що впливає на якість викладання, соціалізацію студентів і формування у них ціннісного ставлення до культурного різноманіття. На основі проведеного аналізу визначено перспективи подальших наукових досліджень, серед яких – розробка комплексної моделі формування міжкультурної компетентності, експериментальна перевірка її ефективності, а також впровадження сучасних цифрових освітніх інструментів для розвитку міжкультурної комунікативної спроможності майбутніх педагогів.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, викладач іноземної мови, професійна підготовка, вища освіта, міжкультурна комунікація, педагогічна майстерність, інноваційні освітні технології, глобалізація, культурна чутливість, толерантність.

The article examines the topical and complex problem of forming intercultural competence in future foreign language teachers in higher education institutions in Ukraine. In the context of modern globalization processes and active intercultural exchange, special attention is paid to the role of the teacher as a cultural mediator capable of effectively interacting in a multicultural educational environment. The author conducts a thorough analysis of theoretical approaches to defining the concept of intercultural competence, its structural components—cognitive, affective, behavioral, and reflective—as well as their significance in the professional activities of teachers.

Contemporary international and domestic pedagogical practices that emphasize the need for a comprehensive and systematic approach to the formation of this competence in future specialists are examined. It has been established that effective training of foreign language teachers should include not only the acquisition of language knowledge, but also the development of intercultural communication skills, tolerance, empathy, critical thinking, and the ability to adapt one's behavior in different cultural contexts.

Particular emphasis is placed on the importance of an interdisciplinary approach that combines linguistic, cultural, psychological, and pedagogical aspects, as well as the introduction of innovative educational technologies—in particular, multimedia resources, role-playing games, discussions, case methods, and digital platforms—which promote the active involvement of students in intercultural learning. The article also examines the national educational context and the specifics of implementing European standards for teacher training in Ukrainian higher education institutions, emphasizing the problems of adapting Western models to Ukrainian cultural reality.

It is emphasized that the formation of intercultural competence is a continuous process that must be accompanied by psychological support for students, the development of their motivation and value orientations. The importance of developing clear methods for diagnosing and assessing the level of intercultural competence is emphasized, which will allow for effective planning and adjustment of the educational process.

The author argues that intercultural competence is not an additional element, but an integral part

УДК 378.091.3:378.011.3-
051:81'243]:008-047.22
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.30>

Чжан Цзін,

аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

of the pedagogical skills of a foreign language teacher, which affects the quality of teaching, the socialization of students, and the formation of their value-based attitude towards cultural diversity. Based on the analysis, the prospects for further scientific research have been identified, including the development of a comprehensive model for the formation of intercultural competence,

experimental verification of its effectiveness, and the introduction of modern digital educational tools for the development of intercultural communication skills of future teachers.

Key words: intercultural competence, foreign language teacher, professional training, higher education, intercultural communication, pedagogical skills, innovative educational.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного міжкультурного обміну роль викладача іноземної мови у закладах вищої освіти значно виходить за межі традиційного навчання лінгвістичних компетентностей. Сучасний викладач – це фахівець, який має володіти не лише мовою, але й глибоким розумінням культурних контекстів, що є невід’ємною складовою ефективного комунікативного процесу. Формування міжкультурної компетентності стає ключовою умовою професійної готовності майбутніх педагогів до адекватного реагування на виклики полікультурного освітнього середовища.

Міжкультурна компетентність – це складна, багатовимірна якість, що включає знання, уміння і ціннісні орієнтири, які допомагають викладачам долати культурні бар’єри, розуміти й поважати інші культури, сприяти конструктивному діалогу, уникати стереотипів і упереджень. Особливо важливо це у вищій школі, де підготовка майбутніх викладачів іноземних мов має формувати не лише фахові знання, а й готовність до міжкультурної взаємодії, що сприяє розвитку толерантності, емпатії, відкритості.

Міжнародний педагогічний досвід демонструє, що системне формування міжкультурної компетентності сприяє підвищенню якості викладання, активізує мотивацію студентів до вивчення іноземних мов і забезпечує їхню успішну соціалізацію в глобалізованому світі. Проте, незважаючи на значний науковий інтерес, в українській вищій школі ця проблема залишається недостатньо вивченою. Особливості національного освітнього контексту, культурна специфіка, а також трансформації, пов’язані з реалізацією концепції Нової української школи, висувають нові вимоги до професійної підготовки викладачів.

Тому науково-педагогічна проблема полягає у розробці теоретико-методичних засад і впровадженні ефективних педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у ЗВО, що забезпечить їхню готовність до професійної діяльності в умовах динамічного культурного середовища. Вирішення цієї проблеми є важливим чинником модернізації системи підготовки педагогічних кадрів, сприятиме формуванню відкритої, толерантної, культурно чутливої особистості викладача, що відповідатиме викликам сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування міжкультурної компетентності

викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти є однією з найактуальніших тем у сучасній педагогіці, що зумовлено стрімкою глобалізацією, розвитком міжнародних комунікацій і зростанням культурного різноманіття у суспільстві. Цей феномен вимагає від педагогів не лише високого рівня мовної підготовки, але й глибокої здатності розуміти, поважати й ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, що робить міжкультурну компетентність складовою професійної майстерності сучасного викладача.

Важливість цієї проблеми підкреслює низка міжнародних досліджень. Зокрема, у роботі Sercu L. проведено масштабне міжнародне опитування викладачів іноземних мов, яке виявило різноманітність ставлень до викладання міжкультурної компетентності: від повної підтримки до скепсису. Автор акцентує увагу на тому, що успішне формування цієї компетентності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки вчителів, їхньої мотивації та методичної оснащеності. Цей факт ілюструє необхідність системного і цілісного підходу до інтеграції міжкультурного компонента у педагогічну освіту [16].

Подібну позицію займають Iswandari Y. та Ardi P., які в систематичному огляді сучасних досліджень з міжкультурної комунікації у контексті вивчення англійської мови як іноземної підкреслюють роль педагогічних технологій, спрямованих на розвиток здатності студентів розуміти культурні відмінності і адаптувати мовленнєву поведінку відповідно до культурного контексту. Автори виділяють, що міжкультурна компетентність – це комплексна категорія, що включає знання, навички, цінності та ставлення, які необхідно цілеспрямовано формувати через спеціальні освітні програми [14].

Вітчизняні науковці також активно досліджують це питання в умовах трансформації української педагогічної освіти. Так, у статті Матвієнко О. та Чжан Ц. окреслено особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, що відповідають викликам сучасності. Автори наголошують, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес ЗВО є ключовим фактором підвищення якості підготовки педагогів. Вони звертають увагу на необхідність диференційованого підходу з урахуванням специфіки культурних особливостей різних регіонів і розробки адаптивних навчальних програм [4].

Дослідницька робота Zelenková A. і Hanesová D. висвітлює проблеми та перспективи розвитку

міжкультурної компетентності університетських викладачів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти. Вони визначають, що для успішної міжкультурної комунікації педагоги мають володіти не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками міжкультурної взаємодії, критичного мислення і емпатії. Цей підхід передбачає безперервний професійний розвиток викладачів, що підвищує їхню готовність до роботи у полікультурному освітньому середовищі [18].

У дослідженні Liu L. та співавт. розглядається процес формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-іноземців на прикладі китайських університетів. Автори доводять, що інтеграція міжкультурних елементів у навчальний процес значно підвищує якість засвоєння іноземної мови, формує мотивацію до навчання та розвиває особистісні якості, необхідні для міжкультурної взаємодії. Застосування проектних методів, дискусій, рольових ігор і технологій дистанційного навчання виявляється ефективним засобом розвитку цих навичок [10].

Українські науковці Бутова В. [1] і Гутиряк О. [2] також роблять акцент на необхідності інтеграції міжкультурної компетентності у професійну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Вони пропонують впровадження інноваційних освітніх технологій, які включають використання інформаційних ресурсів та інтернет-платформ для моделювання міжкультурних ситуацій і розвитку відповідних навичок. Особливу увагу приділено формуванню толерантності, емпатії і культурної чутливості, що є передумовою ефективного педагогічного діалогу.

У роботах Gazioğlu M. і Tanıyeri B. міжкультурна компетентність розглядається як один із ключових аспектів професійного розвитку вчителя іноземної мови, що сприяє підвищенню якості викладання та адаптації до нових викликів освітньої практики [12]. Пасічник О. поглиблює теоретичний аналіз, окреслюючи дидактичні засади формування міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності, що обґрунтовує її місце у структурі сучасного лінгвістично-педагогічного комплексу [5].

Комар О. і Dzhurylo A. підкреслюють, що процес глобалізації диктує нові вимоги до підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, для яких міжкультурна компетентність стає стратегічним ресурсом, що забезпечує професійну мобільність, конкурентоспроможність і здатність до адаптації у різноманітних культурних контекстах. Ці науковці пропонують цілісний підхід до професійної підготовки, який передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок у реальні освітні ситуації [15].

Важливі теоретичні і практичні напрацювання також представлені у працях Budnik A. [7], Хало З.

[6] та Денисова С. [3], які зосереджують увагу на розвитку діалогічних компетенцій і міжкультурної чутливості у процесі навчання іноземних мов, а також на історико-педагогічних аспектах формування такої компетентності, що сприяє формуванню у студентів цілісної особистості.

Тож, сучасний науковий дискурс свідчить про високий рівень зацікавленості проблемою формування міжкультурної компетентності в професійній підготовці викладачів іноземних мов. Незважаючи на значний масив теоретичних і методичних досліджень, існує необхідність подальшого розвитку адаптованих до національного освітнього контексту моделей підготовки педагогів, які враховують соціокультурні, психологічні та лінгвістичні особливості, а також інтеграцію інноваційних технологій для підвищення ефективності цього процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча проблема формування міжкультурної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов активно досліджується у світовій та вітчизняній педагогіці, існує низка аспектів, які потребують подальшого глибокого вивчення та наукового осмислення.

По-перше, незважаючи на численні теоретичні розробки і методичні рекомендації, бракує комплексних моделей підготовки викладачів іноземних мов, адаптованих до реалій української системи вищої освіти та культурно-соціального контексту країни. Існуючі підходи часто мають загальний, універсальний характер і не враховують специфіку національного освітнього середовища, що ускладнює їх практичне впровадження та ефективність.

По-друге, недостатньо вивчені психолого-педагогічні механізми розвитку міжкультурної компетентності, особливо у контексті формування таких складових, як емпатія, толерантність, культурна чутливість і критичне мислення у майбутніх педагогів. Відсутність чітких методик та інструментарію для діагностики й оцінювання рівня цих компонентів у процесі професійної підготовки значно ускладнює системний підхід до розвитку міжкультурної компетентності.

По-третє, актуальним залишається питання інтеграції інноваційних цифрових технологій та мультимедійних ресурсів у навчальний процес з метою моделювання міжкультурних комунікативних ситуацій і формування практичних навичок міжкультурної взаємодії. На сьогодні у вітчизняних ЗВО відсутні системні дослідження, що б охоплювали вплив таких технологій на розвиток міжкультурної компетентності викладачів іноземних мов.

По-четверте, обмежена увага приділяється міждисциплінарним підходам у професійній підготовці, що передбачають поєднання лінгвістичних, культурологічних, психологічних і педагогічних знань для комплексного розвитку особистості майбутнього педагога. Відсутність єдності в цьому

питанні призводить до фрагментарності навчального процесу і не дає змоги забезпечити цілісну підготовку фахівця.

Нарешті, потребує подальшого вивчення і систематизації вплив особистісних характеристик студентів, таких як мотивація, світогляд, ціннісні орієнтації, на процес формування їхньої міжкультурної компетентності. Супровід і підтримка студентів у розвитку цих характеристик у рамках професійної підготовки є одним із ключових чинників, що залишаються недостатньо розробленими в теорії і практиці.

Таким чином, виділені невирішені раніше частини проблеми вказують на необхідність подальших досліджень, спрямованих на розробку адаптованих, комплексних і технологічно забезпечених моделей професійної підготовки викладачів іноземних мов із урахуванням національного контексту, а також на створення ефективних методик розвитку і оцінювання міжкультурної компетентності як ключового компоненту професійної готовності сучасного педагога.

Метою статті є теоретичне осмислення і систематизація науково-методичних підходів до формування міжкультурної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України, а також виявлення ключових компонентів цієї компетентності, що сприяють підвищенню їхньої професійної готовності до ефективної міжкультурної комунікації в умовах глобалізації та євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах глобалізації, коли взаємодія між культурами стає не просто нормою, а необхідністю, роль викладача іноземної мови як посередника між культурами значно зростає. Цей процес зумовлює необхідність формування у майбутніх педагогів не лише високого рівня лінгвістичних знань, а й комплексної міжкультурної компетентності, що забезпечує здатність ефективно комунікувати у полікультурному освітньому та соціальному просторі. Професійна діяльність викладача іноземної мови тепер неможлива без розуміння культурних кодів, цінностей, комунікативних норм різних народів, що у свою чергу дозволяє формувати у студентів не лише мовні, а й соціокультурні навички, критичне мислення, толерантне ставлення до іншості.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що міжкультурна компетентність є багатовимірним конструктом, що включає когнітивний, поведінковий і афективний компоненти. Когнітивний аспект передбачає знання культурних особливостей, історичних, соціальних, етичних норм інших народів; поведінковий – уміння адаптувати комунікативну поведінку у різних культурних контекстах; афективний – розвиток емпатії, толерантності, здатності до саморефлексії і ціннісної переорієнтації. Тільки інтеграція цих складових забезпечує

формування справді міжкультурно компетентного викладача, готового до педагогічної діяльності у глобалізованому світі.

Теоретичне підґрунтя формування міжкультурної компетентності базується на міждисциплінарних засадах, що поєднують підходи культурної антропології, соціолінгвістики, педагогіки та психології. Однією з найвпливовіших є модель міжкультурної комунікативної компетентності Byram M., яка розглядає викладача як *intercultural speaker* – учасника комунікації, здатного усвідомлювати культурні коди, рефлексувати ціннісні розбіжності й виступати посередником між культурами [8].

Водночас модель Deardorff D. підкреслює динамічний і процесуальний характер міжкультурної компетентності як поєднання установок, знань, умінь, зовнішньої поведінки та внутрішньої трансформації особистості [9].

Теорія культурних вимірів Hofstede G. пропонує типологію параметрів (індивідуалізм/колективізм, дистанція влади, уникнення невизначеності тощо), які можна ефективно інтегрувати у зміст викладання для формування у студентів чутливості до культурних відмінностей [13].

Методологічною основою виступає компетентнісний підхід, у межах якого міжкультурна компетентність розглядається як інтегративна здатність діяти ефективно в умовах культурного різноманіття. Додатково важливо враховувати підходи культурної лінгвістики, які дозволяють осмислити зв'язок між мовою, свідомістю та культурними концептами [17].

У сучасному науковому дискурсі поняття «міжкультурна компетентність» має широку, але не завжди однозначну інтерпретацію. У працях Byram M. цей термін охоплює здатність до критичної культурної рефлексії, розуміння себе як представника певної культури, а також вміння вести діалог між ціннісно різними позиціями [8]. У межах американської школи, зокрема в моделі Deardorff D., поняття включає елементи особистісного розвитку, установки до «іншості» та готовність до поведінкової адаптації [9].

Разом з тим, дослідники, як-от Fantini A., пропонують розмежовувати «*intercultural competence*» та «*intercultural communicative competence*», де друге поняття включає специфіку мовної взаємодії [11]. Деякі автори використовують термін *cultural sensitivity* як емпатійний компонент, що доповнює когнітивну модель. Термін *global competence* також частково перетинається з ICC, але акцентує більше на глобальних викликах, етичному вимірі та готовності діяти у міжнародному середовищі.

З огляду на таку термінологічну поліваріантність, в українській педагогіці доцільно конкретизувати понятійно-категоріальний апарат через адаптацію авторитетних моделей із урахуванням національного контексту.

Викладач іноземної мови у закладі вищої освіти є носієм культурної інформації та транслятором міжкультурного діалогу. Його професійна підготовка має базуватися на системному підході, що поєднує теоретичні знання з практичними навичками міжкультурної комунікації, методами критичного аналізу, а також здатністю моделювати та оцінювати педагогічні ситуації у багатокультурному середовищі. Педагогічний процес повинен бути спрямований на розвиток у студентів умінь і навичок не лише володіння мовою, а й розуміння культури її носіїв, формування ціннісних орієнтацій, які сприяють міжкультурному порозумінню та співпраці.

Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті реалізації концепції Нової української школи та євроінтеграційних процесів, що висувають нові вимоги до системи вищої освіти. Відповідно, ЗВО України повинні забезпечити підготовку викладачів іноземних мов, які володіють не лише професійними знаннями, а й міжкультурною компетентністю, що є ключовою умовою успішної соціалізації студентської молоді у глобалізованому суспільстві.

Науковий аналіз сучасних педагогічних практик і теоретичних підходів свідчить, що формування міжкультурної компетентності має бути цілеспрямованим, системним і комплексним процесом. Здійснення цього процесу потребує впровадження спеціалізованих освітніх програм, що включають інтеграцію міжкультурного компонента у навчальні дисципліни, використання міждисциплінарних підходів, активних методів навчання, інтерактивних технологій і цифрових ресурсів. Зокрема, рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність, кейс-стаді, аналіз культурних текстів і відеоматеріалів, робота у групах сприяють розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, здатності до адаптації мовної поведінки залежно від культурного контексту.

Зарубіжний досвід демонструє високий ступінь інтеграції міжкультурного компонента у професійну підготовку викладачів іноземних мов. Так, у країнах Європейського Союзу міжкультурна компетентність розглядається як структурна частина комунікативної компетентності відповідно до моделі ICC [8]. У Німеччині, наприклад, положення Рамкового документа з мов (CEFR) було адаптовано для включення чітких індикаторів міжкультурної компетентності в програми з підготовки вчителів, включаючи здатність до емпатії, культурної рефлексії та аналізу культурно маркованих дискурсів.

У США в рамках підходів ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) міжкультурна компетентність оцінюється окремо, як здатність до *intercultural proficiency*, що включає готовність діяти з розумінням у незнайомих

культурних контекстах. Китай, своєю чергою, інтегрує міжкультурну компетентність у вивчення англійської мови через концепцію ESL з акцентом на національну специфіку та глобальний контекст.

Важливою є також практика міжуніверситетських обмінів, що активно функціонують у Канаді, Великій Британії, Фінляндії, де міжкультурна підготовка є не лише навчальною дисципліною, а й філософією освітнього процесу.

Водночас вітчизняна педагогічна практика має суттєві виклики. Часто відсутні чіткі методичні рекомендації щодо послідовного формування міжкультурної компетентності, а існуючі освітні програми мають уривчастий, непослідовний характер. Відсутність стандартизованих критеріїв оцінювання рівня міжкультурної компетентності створює труднощі у визначенні результативності навчання. Це призводить до того, що студенти набувають розрізнених знань, не завжди мають змогу застосовувати їх на практиці, а викладачі не завжди готові системно впроваджувати інноваційні педагогічні підходи.

Особливо важливою є робота з формування таких складових міжкультурної компетентності, як емпатія, толерантність, культурна чутливість, умінь вести діалог та розв'язувати конфлікти. Ці психолого-педагогічні компоненти є базою для ефективної комунікації і соціальної адаптації майбутніх викладачів. Психолого-педагогічні методики, що включають рефлексивні практики, тренінги міжкультурної взаємодії, кейс-аналіз і симуляції, мають стати складовою професійної підготовки.

Значний потенціал має застосування цифрових технологій, які дають змогу створювати інтерактивне освітнє середовище, моделювати реальні міжкультурні ситуації, використовувати онлайн-ресурси та платформи для комунікації з носіями мови. Це особливо актуально у період дистанційного навчання, що стимулює активне використання мультимедійних засобів, відеоконференцій, віртуальних спільнот для розвитку міжкультурної комунікативної спроможності.

Відсутність комплексних моделей підготовки викладачів іноземних мов з інтеграцією міжкультурної компетентності, адаптованих до українських реалій, є однією з ключових проблем сучасної педагогіки. Існуючі моделі часто створені на основі західних підходів, що не завжди враховують особливості національного культурного середовища, менталітет, традиції, історичний контекст. Це знижує їхню ефективність і створює бар'єри для практичного впровадження.

Важливо також відзначити, що формування міжкультурної компетентності є процесом, що триває впродовж усього професійного життя викладача. Тому в системі післядипломної освіти і безперервного професійного розвитку мають бути

передбачені курси, тренінги, семінари з питань міжкультурної педагогіки, міжкультурної комунікації та новітніх освітніх технологій. Це забезпечить підтримку викладачів у постійному оновленні знань і навичок, що відповідають вимогам часу.

Психологічний супровід студентів у процесі формування міжкультурної компетентності не менш важливий. Особистісні характеристики, мотивація, ціннісні орієнтації, рівень розвитку емоційного інтелекту впливають на успішність засвоєння міжкультурних знань і навичок. Тому освітній процес має включати елементи особистісного розвитку, сприяти формуванню толерантного ставлення до іншості, сприяти розумінню культурного різноманіття як багатства і ресурсу.

Крім того, міждисциплінарний підхід має стати наріжним каменем підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Об'єднання лінгвістичних, культурологічних, психологічних і педагогічних знань дозволяє формувати цілісне розуміння процесу комунікації, ролі культури у формуванні мовної поведінки та ефективних стратегій взаємодії. Це сприяє більш глибокому і всебічному розвитку професійної компетентності.

Отже, сучасні тенденції розвитку освіти вимагають суттєвих змін у системі професійної підготовки викладачів іноземних мов, що полягають у формуванні комплексної міжкультурної компетентності як ключової умови їхньої ефективної педагогічної діяльності в глобальному полікультурному світі. Це передбачає розробку і впровадження нових теоретичних моделей, методик, освітніх програм та інструментів оцінювання, які відповідали б вимогам часу та національним особливостям, а також створення умов для безперервного професійного розвитку викладачів із урахуванням інноваційних технологій і сучасних освітніх практик. Успішне розв'язання цих завдань сприятиме не лише підвищенню якості педагогічної освіти, а й формуванню відкритої, толерантної, культурно компетентної особистості викладача, здатної активно впливати на формування гармонійного міжкультурного суспільства.

Висновки. У результаті теоретичного дослідження, присвяченого проблемі формування міжкультурної компетентності у процесі професійної підготовки викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти, було з'ясовано, що міжкультурна компетентність виступає однією з ключових складових професійної компетентності сучасного викладача, зумовленою потребами глобалізованого світу, динамікою міжнаціональних комунікацій, міжнародною академічною мобільністю та орієнтацією на європейські цінності в освіті.

Доведено, що ефективне формування міжкультурної компетентності потребує системного підходу, який поєднує теоретичну підготовку студентів (оволодіння понятійним апаратом, знаннями про культуру цільової мови, соціокультурні норми,

цінності, стереотипи) з практикоорієнтованим компонентом (участь у міжкультурних діалогах, аналіз культурних конфліктів, комунікативні тренінги, навчальні ситуації тощо). Водночас міжкультурна компетентність не може формуватися поза контекстом загальної педагогічної культури та педагогічної майстерності викладача іноземної мови.

У ході дослідження було проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування змісту міжкультурної компетентності, а також охарактеризовано її структурні компоненти: когнітивний (знання про культуру), афективний (ставлення до культурної різноманітності), поведінковий (здатність до толерантної взаємодії), рефлексивний (усвідомлення власної культурної ідентичності). З'ясовано, що наявність лише знань про культуру не гарантує наявності міжкультурної компетентності, якщо не сформовані навички міжкультурної комунікації та позитивне ставлення до «іншого».

Наголошено на тому, що проблема формування міжкультурної компетентності залишається недостатньо розробленою в контексті підготовки саме викладачів іноземних мов, хоча ця категорія фахівців є ключовою в забезпеченні міжкультурного діалогу у сфері освіти. Потребує подальшого розвитку теоретико-методичне забезпечення цього процесу, зокрема створення авторських навчальних курсів, розробка тренінгових програм, впровадження методів інтерактивного навчання з міжкультурним змістом.

Окремо підкреслено важливість інтеграції міжкультурного компонента в освітні програми з фахових дисциплін, зокрема методики викладання іноземних мов, педагогіки, лінгвокраїнознавства, практичної фонетики, граматики тощо. Лише така міждисциплінарна інтеграція забезпечить цілісне, а не фрагментарне формування міжкультурної компетентності.

Таким чином, міжкультурна компетентність має розглядатися не як додатковий компонент професійної підготовки викладача іноземної мови, а як її органічна, наскрізна складова, що визначає якість професійної діяльності, сприяє налагодженню порозуміння між представниками різних культур, формуванню культури діалогу, взаємоповаги та академічної відкритості у закладах вищої освіти.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямовувати на створення цілісної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, експериментальну перевірку її ефективності, розроблення індикаторів її рівнів, а також на дослідження впливу цифрового освітнього середовища на динаміку міжкультурного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бутова В. О. Міжкультурна компетенція у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14774369>

2. Гутиряк О. І. Міжкультурна професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в інформаційному освітньому просторі. 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14836515>
3. Денисова С. Погляди В. О. Сухомлинського на міжкультурну компетентність вчителя іноземних мов. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 9. С. 339–344. URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.8>
4. Матвієнко О., Цзін Ч. Особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов у контексті трансформацій сучасної педагогічної освіти. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 2, № 8 (1). С. 91–103. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8\(1\)/2.2025.08](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.08)
5. Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Ukrainian Educational Journal*. 2021. № 3. С. 35–44. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>
6. Хало З. П. Формування міжкультурної компетентності вчителя у викладанні іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Т. 1, № 3. С. 136–140. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.20>
7. Budnik A. S. Intercultural Education Of Students – Future Foreign Language Teachers. *Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*. 2020. P. 74–81. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.9>
8. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
9. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, no. 3. P. 241–266. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
10. Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classrooms: A study of EFL learners in China / L. Liu et al. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*. 2022. Vol. 7, no. 8. P. 320. URL: <https://doi.org/10.17977/jptpp.v7i8.15554>
11. Fantini, A. E. Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* 2009, (pp. 456–476). Thousand Oaks, CA: SAGE.
12. Gazioğlu M., Tanyeri B. Foreign Language Teachers' Intercultural Competence as a New Aspect of Professional Development. *Journal of Culture and Values in Education*. 2021. URL: <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.3>
13. Hofstede G. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001. 596 p.
14. Iswandari Y. A., Ardi P. Intercultural Communicative Competence in EFL Setting: A Systematic Review. *rEFlections*. 2022. Vol. 29, no. 2. P. 361–380. URL: <https://doi.org/10.61508/refl.v29i2.260249>
15. Komar O., Dzhurylo A. Development of future foreign language teachers' intercultural communicative competence in the context of education globalization. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*. 2024. № 2. С. 46–55. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322>
16. Sercu L. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence Teaching. Are they in Favour or Against It? Results from an International Investigation. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*. 2006. Vol. 151. P. 15–31. URL: <https://doi.org/10.2143/itl.151.0.2015220>
17. Wierzbicka A. *English: meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 328 p.
18. Zelenková A., Hanesová D. Intercultural competence of university teachers: a challenge of internationalization. *Journal of Language and Cultural Education*. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0001>

ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗСУ

VALUE AND MOTIVATIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GROUND FORCES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

У статті зазначено, що специфіка роботи сержантів Збройних сил України вимагає постійної уваги до розвитку їхньої фахової компетентності, який має відбуватись не тільки під час курсів підвищення кваліфікації, але й у процесі професійної діяльності. Ця позиція вимагає застосування педагогічних підходів до організації такої роботи з урахуванням структурних компонентів, рівнів та критеріїв розвитку цієї компетентності.

Фахова компетентність сержантів сухопутних військ Збройних сил України визначено як складне особистісне утворення, що містить систему загальних і професійних знань і цінностей, інтегративних умінь, практичних навичок, а також індивідуально-психологічні, інтелектуальні, емоційні, морально-вольові якості й досвід особистості, що забезпечують професійний розвиток сержанта, дозволяють виконувати специфічні професійні завдання Сухопутних військ Збройних сил України, приймати рішення і адекватно реагувати в різних ситуаціях.

На підставі аналізу дефініцій «фахова компетентність», «фахова компетентність сержантського складу Сухопутних військ Збройних сил України» у загальному й міждисциплінарному вигляді, нормативно-правових документів щодо вимог до сучасного сержантського складу Збройних сил України, поглядів дослідників і професійних військовослужбовців на проблему розвитку фахової компетентності сержантського складу Збройних сил України та на структуру фахової компетентності майбутніх військовослужбовців, військовослужбовців різних родів військ і правоохоронців та професіоналів було виокремлено п'ять структурних компонентів фахової компетентності сержантського складу Збройних сил України: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; індивідуально-психологічний; діяльнісний; рефлексивно-компенсаторний.

Стаття присвячена проблемі визначення змісту одного зі структурних компонентів фахової компетентності сержантського складу сухопутних військ Збройних сил України – ціннісно-мотиваційному, що містить цінності (загальнолюдські, національні, армійські), які виступають основою професійної діяльності військовослужбовців і виступають у тісному зв'язку з мотивацією й професійною спрямованістю, що визначає їхнє ставлення до професійної діяльності, бажання нею займатись, необхідність і прагнення професійного удосконалення й зростання тощо.

Ключові слова: фахова компетентність, структура, компоненти, сержантський склад, Сухопутні війська, Збройні сили України.

The article states that the specificity of the work of the sergeants of the Armed Forces of Ukraine requires constant attention to the development of their professional competence, which should take place not only during advanced training courses, but also in the process of professional activity. This position requires the application of pedagogical approaches to the organization of such work, taking into account the structural components, levels and criteria for the development of this competence.

The professional competence of the sergeants of the ground forces of the Armed Forces of Ukraine is defined as a complex personal formation that contains a system of general and professional knowledge and values, integrative skills, practical skills, as well as individual psychological, intellectual, emotional, moral and willpower qualities and personal experience that provide professional development of a sergeant, allow you to perform specific professional tasks of the Ground Forces of the Armed Forces of Ukraine, make decisions and respond adequately in various situations.

Based on the analysis of the definitions of "professional competence", "professional competence of the non-commissioned staff of the Ground Forces of Ukraine" in a general and interdisciplinary form, regulatory and legal documents regarding the requirements for the modern non-commissioned staff of the Armed Forces of Ukraine, the views of researchers and professional servicemen on the problem of the development of professional competence of the non-commissioned officers of the Armed Forces of Ukraine, and five structural components of the professional competence of the non-commissioned officers of the Armed Forces of Ukraine were identified for the structure of professional competence of future servicemen, servicemen of various branches of the military and law enforcement officers and professionals: value-motivational; cognitive; individual and psychological; active; reflexive and compensatory.

The article is devoted to the problem of determining the content of one of the structural components of the professional competence of the non-commissioned officers of the ground forces of the Armed Forces of Ukraine – value-motivational, which contains values (universal, national, army) that are the basis of the professional activity of military personnel and are closely related to motivation and professional orientation, which determines their attitude to professional activity, the desire to engage in it, the need and desire for professional improvement and growth, etc.

Key words: professional competence, structure, components, non-commissioned officer corps, Ground Forces, Armed Forces of Ukraine.

УДК 378.013

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.31>

Шпілєва В.О.,

аспірантка кафедри професійної освіти, ресторанного і туристичного бізнесу Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Бурдун В.В.,

канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти, ресторанного і туристичного бізнесу Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Збройні сили України (далі – ЗСУ) почали зазнавати суттєвих позитивних зрушень ще в 2014 році, коли значним поштовхом стало проведення АТО на територіях Луганської і Донецької областей і сержантський склад почав відігравати суттєву роль. Сьогодні відбувається активне впровадження стандартів НАТО, так Міністерство оборони України повідомляє, що станом на початок липня 2024 року Збройними силами та іншими складовими сектору безпеки було впроваджено 324 стандарти НАТО [17]. Змінюються і підходи до підготовки сержантського складу, зокрема й Сухопутних військ (далі – СВ) ЗСУ: впроваджуються курси підготовки й перепідготовки сержантів за стандартами НАТО, курси, спрямовані на формування лідерської компетентності сержантів.

Однак, специфіка роботи сержантів, швидкоплинні й такі, що постійно змінюються умови роботи, вимагають від сержантів перманентної уваги до підвищення власної фахової компетентності під час професійної діяльності, а саме її постійне вдосконалення. Така позиція щодо проблеми фахової компетентності сержантів вимагає педагогічних підходів до організації системи роботи з розвитку фахової компетентності сержантів ЗСУ, але, перш за все, потребує визначення її структурних компонентів, рівнів і критеріїв розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє зробити висновок, що проблема структури фахової компетентності військовослужбовців перебуває в полі дослідження педагогів. При цьому дослідники розкривають різні змістові аспекти цієї проблеми: напрями у визначенні фахової компетентності останніх років (О. Дубасенюк); сутнісні і структурні характеристики професійної компетентності фахівця (С. Горбань, А. Токман та ін.); структурні компоненти професійної компетентності майбутніх офіцерів різних родів військ і правоохоронців (О. Антонова, О. Богданюк, О. Борисюк, Л. Маслак та ін.); структурні компоненти професіоналізму як вищої точки розвитку фахової компетентності (М. Бублій, Л. Мазуренко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну увагу, що приділяється дослідженню змісту й структури фахової компетентності фахівців, зокрема й військовослужбовців, залишається не розкритою структура фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ з урахуванням їхньої професійної спрямованості.

Мета статті – розкрити зміст ціннісно-мотиваційного компонента в структурі фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ.

Виклад основного матеріалу. Ми вже звертались до розкриття поняття «фахова компетентність сержантів СВ ЗСУ», яке на підставі аналізу

наукової літератури було визначено як складне особистісне утворення, що містить систему загальних і професійних знань і цінностей, інтегративних умінь, практичних навичок, а також індивідуально-психологічні, інтелектуальні, емоційні, морально-вольові якості й досвід особистості, що забезпечують професійний розвиток сержанта, дозволяють виконувати специфічні професійні завдання СВ ЗСУ, приймати рішення і адекватно реагувати в різних ситуаціях.

Аналіз дефініцій «фахова компетентність», «фахова компетентність сержантського складу СВ ЗСУ» у загальному й міждисциплінарному вигляді, нормативно-правових документів щодо вимог до сучасного сержантського складу ЗСУ, поглядів дослідників і професійних військовослужбовців на проблему розвитку фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ та на структуру фахової компетентності майбутніх військовослужбовців, військовослужбовців різних родів військ і правоохоронців та професіоналів є необхідним і достатнім теоретичним підґрунтям для визначення структури фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ.

Так, узагальнивши вище сказане, ми виокремили п'ять структурних компонентів фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ: *ціннісно-мотиваційний; когнітивний; індивідуально-психологічний; діяльнісний; рефлексивно-компенсаторний.*

Обмеження обсягами публікації вимагає від нас покомпонентного представлення, тому розпочнемо з першого компонента фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ – *ціннісно-мотиваційного*, який, на нашу думку, повинен відображати *ціннісні орієнтації, мотиви, професійну спрямованість*, що актуалізують потребу в професійній діяльності й саморозвитку особистості.

Професійна діяльність сержанта СВ ЗСУ повинна спиратись, перш за все, на ціннісні орієнтації людини, фахівця, військовослужбовця, громадянина, усвідомлювати мотиви власної діяльності, розуміти себе, оточуючих. Свій прояв ці позиції знаходять у особливостях спілкування, мовленні, ставленні до себе, взаємовідносинах з підлеглими, керівництвом і колегами, прагнення стати професіоналом у військовій справі.

Ми поєднали саме ціннісний і мотиваційний компонент у структурі фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ через тісний зв'язок мотивації й ціннісних орієнтацій. Учені (G. Allport, P. Vernon, G. Lindzey) в галузі теорії цінностей зазначають, що «особиста філософія життя, яка пов'язана із цінностями, є основною рисою особистості, під якою розуміється спрямування мотивації, майбутні цілі та поточний вибір» [22]. У свою чергу, М. Rokeach додає: «цінності є основними мотиваторами дій, які лежать в основі прийняття

індивідуальних рішень і впливають на людську взаємодію» [24]. Крім того, ціннісні орієнтації визначають (за О. Целяковою): загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; цільові й мотиваційні програми; рівень вподобань; уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості до реалізації власного «проєкту життя» [18, с. 227].

Важливість урахування цінностей у мотиваційно-ціннісному компоненті зумовлена також виконуваними ними функціями, серед яких: ідентифікація з професійною групою, групова консолідація, адаптація на основі узагальнення набутого досвіду тощо.

Сьогодні єдина класифікація цінностей у науковій літературі відсутня, дослідники розглядають цю проблему з різних точок зору, однак, серед усіх наявних цінностей можна виокремити глобальні, загальнолюдські, до них належать: людське життя, воля, свобода, праця, творчість, гуманізм, солідарність, людяність, сім'я, нація, народ, діти та ін.

Традиційно до системи цінностей людини у європейському контексті належать: людське життя; виховання в ім'я миру; виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій; формування особистісних вискоморальних рис, готовності допомагати іншим людям [2, с. 11]; самодостатність особистості, яка здатна реалізувати себе в особистісному та соціальному вимірах; громадянське виховання в умовах міжкультурної інтеграції [1, с. 123]; освіта на основі принципу раціональності [7, с. 32].

Крім того, кожній нації притаманні власні цінності, які не вступають у протиріччя із загальнолюдськими. Так, українські дослідники (В. Горбулін, А. Качинський) визначають ціннісне ядро нашого народу, що консолідує українське суспільство крізь призму наступних цінностей: національна безпека, духовні надбання, добробут, система міжнародних зв'язків, патріотизм і соціальна справедливість [3, с. 17]. О. Ткаля до цих загальнонаціональних цінностей додає індивідуальні цінності: моральність; релігійність; взаємотерпимість; миролюбність; доброзичливість; працелюбство; сім'я та ін. [16, с. 60].

У світлі нашого дослідження нашу увагу привернула робота групи українських учених (Я. Мацегора, І. Приходько, О. Колесніченко), які досліджували особливості цінностей військовослужбовців, що у науковому обігу набули назви «армійські цінності». Так, науковці зазначають, що «звичайна система цінностей за умов військової служби, особливо у зоні бойових дій, може зазнавати кардинальних змін і відрізнятися від системи цінностей цивільного населення» [9, с. 128]. Крім того, дослідники, з посиланням на J. Soeters [25],

зауважують, що у світі існує єдина міжнародна військова культура, яка відображає спільні військові цінності, до того ж, збройні сили можуть формувати власні цінності для виконання своїх завдань і відповідають професійні активності. Саме дотримання армійських цінностей відрізняє військовослужбовців від інших людей і є необхідною умовою формування військового професіонала [9, с. 128].

Цінним для нас є визначення переліку армійських цінностей українських військовослужбовців, здійснене Я. Мацегорою, І. Приходьком та О. Колесніченко, що ґрунтується на уявленні авторів про армійські цінності, наявні у збройних формуваннях України, урахуванням історичних відомостей про козацький кодекс воїна, етичних кодексів військовослужбовців європейських країн, Австралії, нового досвіду гібридних війн, правоохоронних і бойових функцій у професійній діяльності військовослужбовців. До таких цінностей належать: бути фізично сміливим (здатним контролювати свій страх, проявляти мужність у ситуаціях ризику отримання травм та загибелі); бути готовим віддати життя за свою Батьківщину, побратима); бути морально сміливим (знаходити в собі сили чинити правильно, справедливо, не бути байдужим до несправедливості, горя і страждань тих, кого має захищати); бути людяним, гуманним, бути прикладом для наслідування); бути дисциплінованим (керуватися законними вимогами командира та статутами); бути самодисциплінованим (виконувати свою роботу без нагадувань, відповідати високим стандартам професіоналізму і моралі, щоб побратими могли довіряти і покладатися на вас, знати, що ви не схибите, не зрадите, не підведете; зробите правильний вибір, зможете контролювати свій страх); бути чесним (таким, якому цілковито можуть довіряти побратими; не приховувати свої недоліки від побратимів, а виправляти їх, постійно вдосконалюватися); бути гідним (відповідати моральним і професійним вимогам, стандартам професії); бути членом команди (бути здатним покладатися на побратима, довіряти товаришу по зброї; поважати побратимів і командира; не допускати дискримінації, бути прикладом і помічником до новобранців); бути вірним Військовій присязі; бути стійким (не здаватися ворогу; не приймати милості від ворога); бути вільним (брати відповідальність за свої дії, бути здатним до самостійного мислення і прийняття рішень, відстоювання своєї думки, реалізувати власні цінності та принципи, не піддаватися на маніпуляції, шантаж тощо); бути професійним (виконувати поставлені завдання на високому професійному рівні, постійно набувати, вдосконалювати професійні знання, вміння, навички, володіння особистою зброєю; підтримувати фізичну форму на рівні, який не завадить виконанню поставлених завдань) [9, с. 129–130].

У представлених армійських цінностях простежується необхідність постійного розвитку професійних знань, умінь і навичок, зокрема виділено

окрему цінність – «бути професійним». Важливо, що ця цінність вимагає не тільки виконання професійних завдань на високому рівні, але й постійного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок.

Отже, цінності відіграють значну роль у структурі фахової компетентності, є орієнтирами діяльності фахівця. Крім того, цінності мають безпосередній вплив на мотивацію, на мотиваційну сферу особистості.

Дослідження проблем формування й професійного становлення особистості в психолого-педагогічній галузі засвідчують, що саме розвиток мотиваційної сфери виступає підґрунтям для цих аспектів.

У загальному вигляді мотивація розглядається як «сукупність причин та чинників, які ініціюють, спрямовують та підтримують поведінку людини у конкретний момент» [12]. При цьому, мотивами можуть виступати інстинкти, уявлення, переконання, емоції та почуття, у яких виражаються матеріальні, духовні, природні й культурні потреби людини [12].

Сьогодні психологи все більше приділяють уваги саме професійній мотивації, яка потрактовується як «дія конкретних мотивів, які є умовою вибору професії й тривалого та ефективного виконання професійних обов'язків» [10]. «Професійна мотивація – сукупність енергетичної сили, яка виникає як всередині, а також за межами людської істоти, що визначає її форму, напрям, інтенсивність» (С. Pinder) [23].

Важливим є врахування того факту, що ефективність професійної діяльності має певну залежність від мотивації: чим більша мотивація, тим вище результат професійної діяльності. Здавалось би такий підхід вирішує проблему ефективності – необхідно постійно поліпшувати мотивацію й результативність буде зростати. Однак, така залежність зберігається лише до певного рівня, це зумовлено цілою низкою об'єктивних причин, починаючи з фізіологічних і часових обмежень, що існують. Отже, після досягнення певного рівня, зберігається деякий оптимальний рівень професійної діяльності. Крім того, дослідники (В. Осьодло, О. Тімченко) вказують на наявність постійного розвитку та трансформацію мотивації, що містить «підйоми» та «спади» впливу на професійну діяльність, інтенсивність, стійкість і емоційне забарвлення [11].

У світлі нашого дослідження, увагу привертають особливості мотивації військовослужбовців, що зумовлено специфікою їхньої діяльності – належність до небезпечних професій. Дослідження проблеми мотивації військовослужбовців привертає увагу цілої низки дослідників (Г. Нікітенко, Н. Лозінська, Л. Матюхнюк, В. Осьодло, О. Сафін, О. Тімченко, М. Томчук, В. Шебанова та ін.).

Н. Лозінська відзначає, що у військовослужбовців найбільш вираженою є особлива мотивація прагнення до успіху, установка на «результат діяльності» [8].

На підставі систематизації наукових підходів, Н. Юр'єва пропонує авторське визначення поняття мотивації військовослужбовців як «структурованої та впорядкованої сукупності провідних мотивів, що дає можливість мобілізувати та спрямувати психологічні ресурси особистості військовослужбовців на службово-бойову діяльність, нейтралізувати вплив екстремальних умов під час виконання службово-бойових завдань» [20, с. 97].

Інша група дослідників (В. Гром, О. Георгадзе, І. Якіменко) розглядають мотивацію як сукупність зовнішніх і внутрішніх сил, що спонукають військовослужбовця до діяльності для досягнення визначеної мети, акцентуючи увагу на поєднанні змістової та динамічної сторін мотивації професійної діяльності й виділення її процесуального та результативного аспектів [4].

Звернемо увагу на цінне зауваження, висловлене В. Шебановою та Г. Нікітенко, щодо компенсаторної функції мотивації: «позитивна мотивація до діяльності, вольове прагнення стати професіоналом, дозволяє компенсувати навіть недостатній розвиток компонентів, створюючи передумови для їхнього доведення в процесі професійного становлення до необхідного рівня» [19, с. 32].

На підставі експериментальної перевірки, Г. Нікітенко та В. Шебанова приходять до висновку, що специфіка військової діяльності полягає у полімотивованості, тобто вона визначається не одним мотивом, а «складною системою, що скеровують, посилюють та обумовлюють активність індивіда на шляху до поставленої мети, а саме на шляху до самопізнання, саморозуміння та самореалізації в професійній діяльності» [19, с. 35]. Звернемо увагу на те, що специфіка військової діяльності полягає в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації – і це привертає нашу увагу до самоосвіти й саморозвитку. Результати експериментів (О. Колісніченко, Н. Лозінська, Я. Мацегора, Г. Нікітенко, І. Приходько, О. Сафін, В. Шебанова та ін.) засвідчили, що до основних мотивів вступу на військову службу є: самореалізація, отримання визнання, патріотичність (прагнення захищати Батьківщину), вирішення особистісних проблем [19, с. 35; 14; 13, с. 81–84; 8]. До негативних факторів належать: тривалий час перебування у районі проведення операції Об'єднаних сил (сімейні обставини, надмірне службове, фізичне і моральне навантаження під час ведення бойових дій, негативне ставлення до військової служби з боку членів сім'ї), недостатнє матеріальне забезпечення, низький рівень соціального та правового захисту військовослужбовців та членів їх сімей, стан військової техніки та озброєння, низький

рівень професійних та морально ділових якостей командирів, відсутність перспектив кар'єрного та професійного росту [4; 6]. Варто зауважити, що ці дослідження відбувались до початку повномасштабного вторгнення російської федерації в 2022 р. Багато з цих аспектів змінилися суттєвим чином, зокрема матеріальне забезпечення, рівень соціального та правового захисту військовослужбовців, стан техніки й рівень професійних та морально ділових якостей командирів, відсутність перспектив кар'єрного росту та ін. Отже, суттєві зміни в ЗСУ вимагають дослідження негативних факторів мотивації в умовах сьогодення.

Ще одним важливим висновком цього дослідження є те, що військовослужбовці з більшим стажем роботи мають більш позитивне ставлення до військової служби, значущість для її проходження, ніж досліджувані без досвіду військової служби.

Виникненню професійно значущих мотивів військовослужбовців сприяють: усвідомлення військовослужбовцем суспільної значущості своєї службової діяльності; визначення її смислової складової, реалізація в ній своїх можливостей за допомогою виконання поставлених службово-бойових завдань, а також суспільне визнання діяльності та адекватна система стимулів, відчуття осмисленості існування [20, с. 102].

Тож, цілком розділяємо позицію А. Сірого, який зазначає, що мотивація як рушійна сила поведінки відіграє велику роль у процесі формування військовослужбовця, сприяє формуванню його інтересів до військової професії та усвідомлення її сукупності значення» [15].

Ефективним шляхом особистісного розвитку військовослужбовця, у тому числі й сержанта СВ ЗСУ, є професійна спрямованість.

Професійна спрямованість визначається як внутрішнє джерело професійного розвитку й особистісного зростання будь-якого суб'єкта діяльності, тому її розвиток можна розглядати як важливу складову формування професіоналізму [5, с. 56–57].

В. Ягупов зазначає, що військово-професійна спрямованість особистості виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватись у ній. Це люди, які на перший план ставлять військову службу [21].

Отже, якщо розглядати розвиток фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ в професійній діяльності як постійне прагнення досягти професіоналізму, необхідно враховувати наявність професійної спрямованості і професійного прагнення. Адже саме ці якості сприяють такому розвитку.

У такий спосіб, висновкуємо, що в структурі фахової компетентності сержантського складу

СВ ЗСУ виокремлено ціннісно-мотиваційний компонент, що містить цінності (загальнолюдські, національні, армійські), які виступають основою професійної діяльності військовослужбовців і виступають у тісному зв'язку з мотивацією й професійною спрямованістю, що визначає їхнє ставлення до професійної діяльності, бажання нею займатись, необхідність і прагнення професійного удосконалення й зростання тощо.

Висновки. Отже, з урахуванням сучасних наукових підходів до визначення структури фахової компетентності військовослужбовців різних родів військ і правоохоронців, в структурі фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ було виокремлено такі компоненти: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; індивідуально-психологічний; діяльнісний, рефлексивно-компенсаторний. Зміст ціннісно-мотиваційного компоненту складається з цінностей (загальнолюдських, національних, армійських), що виступають основою професійної діяльності військовослужбовців і виступають у тісному зв'язку з мотивацією і професійною спрямованістю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у критеріях і рівнів сформованості фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко Т. В. Національне та загальнолюдське як домінантні цінності сучасної освітньої політики (європейський контекст). *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Вип. 9–10. С. 117–134.
2. Бажановська О. В. Роль людських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 11.
3. Горбулін В. П., Качинський А. Б. Пріоритетність національних інтересів у світлі стратегії національної безпеки України. *Стратегічна панорама*. 2005. № 3. С. 11–18.
4. Гром В. А., Георгадзе О. А., Якіменко І. В. Методичний підхід до оцінювання рівня мотивації військовослужбовців Збройних Сил України. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень НУОУ імені Івана Черняхівського*. 2016. № 2 (57). С. 67–70. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpcvdsd_2016_2_13
5. Дідух М. М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*. 2021. № 1 (28). С. 56–64.
6. Калиняк О. Т., Прихід М. С. (Де) Мотиваційні аспекти військової служби за контрактом в умовах воєнного конфлікту в сучасній Україні. *Вісник Львівського ун-ту*. 2018. Вип. 12. С. 32–47.
7. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава, 2006. С. 32.
8. Лозінська Н. С. Особливості мотивації до професійної діяльності військовослужбовців миротворчих підрозділів. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2012. Вип. 5 (30). С. 227–231.

9. Мацегора Я. В., Приходько І. І., Колесніченко О. С. Особливості цінностей військовослужбовців Національної гвардії України. *Честь і закон*. № 2 (81) / 2022. С. 127–138.
10. Москаленко А. П., Кобзін Д. О., Стародубцев А. А. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція: наук.-практ. посіб. Х.: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 1999. 97 с.
11. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : Золоті Ворота, 2012. 463 с.; Тімченко О. В. Екстремальна психологія : підручник. Київ : Август Трейд, 2007. 502 с.
12. Піддячий В. М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Education and pedagogical sciences* (Освіта та педагогічна наука). 2014. № 2 (163). С. 41–47.
13. Приходько І., Колісніченко О., Мацегора Я. Мотивація військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах: систематизація досліджень. *Disaster and crisis psychology problems*. 2021. № 2(2). С. 69–85. DOI 10.52363/dcpp-2021.2.7
14. Сафін О. Д. Психологічні особливості професійного самовизначення військовослужбовців-контрактників в процесі служби. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2012. Вип. 27. С. 18–22.
15. Сірий А. В. Щодо проблеми вдосконалення діагностики визначення типів і рівнів мотивації військово-професійної діяльності військовослужбовців за контрактом у Збройних силах України та їх психологічний аналіз. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_24
16. Ткаля О. В. Національні інтереси та цінності як основа існування і розвитку національної держави. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 4. С. 58–61.
17. Україна впровадила вже 324 стандарти НАТО. *Міністерство оборони України. Офіційний сайт*. URL: <https://www.mil.gov.ua/news/2024/07/08/ukraina-vprovadila-vzhe-324-standarti-nato/>
18. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. Вип. 38. С. 222–233.
19. Шебанова В. І., Нікітенко Г. О. Особливості мотивації військовослужбовців до військово-професійної діяльності. *Інсайт. Науковий журнал*. Випуск 2. С. 31–36. DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-4>
20. Юр'єва Н. В. Особливості мотивації військовослужбовців до проходження військової служби: систематизація досліджень. *Честь і закон*. № 4 (75) / 2020. С. 96–105.
21. Ягупов В. В. Військова психологія. К. : Тандем, 2004.
22. Allport G. W., Vernon P. E. & Lindzey G. Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality. Boston, MA: Houghton Mifflin. 1931, 1951 & 1960.
23. Pinder C. C. Work Motivation in Organizational Behavior. 2nd ed. New York : Psychology Press, 2008. 586 p.
24. Rokeach M. Understanding human values: Individual and societal. New York : The Free Press. 1979.
25. Soeters J. Value orientations in military academies: A thirteen country study. *Armed Forces & Society*. 1997. 24 (1). P. 7–32. DOI: 10.1177/0095327X9702400101

ПРАВОВІ ТА МОТИВАЦІЙНІ ЗАСАДИ УЧАСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ УКРАЇНИ В ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

LEGAL AND MOTIVATIONAL PRINCIPLES OF PARTICIPATION OF PEDAGOGICAL WORKERS OF UKRAINE IN EDUCATIONAL MONITORING ACTIVITIES

Метою статті є актуалізація питання нормативного регулювання та професійно-педагогічної мотивації участі педагогічних працівників у проведенні освітніх моніторингових досліджень у контексті сучасного освітнього процесу з урахуванням вимог забезпечення якості освіти.

Автор аналізує нормативно-правові документи, які лежать в основі проведення освітніх моніторингових досліджень з погляду обов'язковості залученості педагогічних працівників до проведення освітніх моніторингових досліджень та щодо їхньої мотивації у якісному використанні інструментарію моніторингових процедур. Прямих норм закону, які б змушували педагогічних працівників брати участь у таких процедурах, або застосовувати їх у своїй професійній діяльності не має. Підстави для залучення педагогів до моніторингових досліджень випливають із їхніх посадових інструкцій та внутрішніх положень закладів, які затверджуються на основі чинного законодавства. Водночас практика свідчить, що участь у моніторингу часто розглядається як невіддільна частина професійної діяльності педагога, а відмова може розцінюватися як невиконання службових обов'язків. Таким чином, нормативно-правова база створює як умови для добровільної участі, так і механізми, що фактично зобов'язують педагогів брати участь у моніторингових дослідженнях для забезпечення якості освіти та власного професійного розвитку.

Основною метою освітніх моніторингових досліджень є визначення ефективності впровадження нових освітніх стандартів та їх впливу на навчальні досягнення здобувачів освіти. Попри це, більшість педагогів не мають спеціальної підготовки у розробці та використанні відповідного інструментарію, а також не сприймають інновації в галузі педагогічних вимірювань, тому часто окремі інструменти моніторингових досліджень, як, наприклад тестування, сприймається ними як універсальне рішення, яке може замінити традиційні методи контролю освітньої діяльності здобувачів освіти.

Педагоги, які володіють знаннями та навичками проведення освітніх моніторингових досліджень, можуть краще оцінювати результати навчання своїх учнів та вносити необхідні зміни до своїх методів викладання, а отже потребують додаткової професійної підготовки в цьому напрямку, зокрема в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: освітні моніторингові дослідження, освітній моніторинг, професійна

мотивація, нормативно-правове регулювання, якість освіти, педагогічні вимірювання, професійна підготовка.

The purpose of this article is to highlight the issue of regulatory frameworks and professional-pedagogical motivation for the participation of educational professionals in conducting educational monitoring studies within the context of the modern educational process, taking into account the requirements for ensuring the quality of education.

The author analyzes legislative and regulatory documents that serve as the foundation for educational monitoring studies, focusing on the mandatory involvement of pedagogical staff and their motivation in effectively applying monitoring tools and procedures. There are no explicit legal norms requiring educators to participate in such procedures or integrate them into their professional activities. Instead, the basis for their involvement derives from job descriptions and internal regulations of educational institutions, which are approved in accordance with current legislation.

In practice, participation in monitoring is often perceived as an inseparable aspect of a teacher's professional duties, with refusal potentially regarded as a failure to fulfill official obligations. Consequently, the legal framework creates both the conditions for voluntary participation and mechanisms that effectively compel educators to engage in monitoring studies to enhance education quality and foster their professional growth.

The primary goal of educational monitoring studies is to evaluate the effectiveness of new educational standards and their impact on learners' academic performance. Despite this, most educators lack specialized training in the development and use of appropriate monitoring tools, and they often do not embrace innovations in the field of pedagogical assessment. As a result, specific tools, such as testing, are frequently viewed as universal solutions that can replace traditional methods of evaluating learners' educational progress.

Educators who possess the knowledge and skills to conduct educational monitoring studies are better able to assess their students' learning outcomes and implement necessary changes to their teaching methods; therefore, they require additional professional training in this area, particularly within institutions of postgraduate pedagogical education.

Key words: educational monitoring studies, educational monitoring, professional motivation, regulatory framework, quality of education, pedagogical assessment, professional training.

УДК 378.048

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.32>

Шумада Р.Я.,

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету

Постановка проблеми. В освітній галузі України моніторингові дослідження набувають дедалі більшого значення, особливо в контексті впровадження реформи «Нова українська школа».

З 2017 року державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» здійснює моніторинг процесу реалізації цієї реформи, що включає оцінювання нових підходів до навчання в початковій та базовій

школах. Поряд із традиційними методами оцінювання навчальних досягнень учнів, такими як усне опитування, контрольні роботи та твори, активно розвивається система, що базується на тестових технологіях. З 2008 року в країні запроваджено зовнішнє тестування для випускників загальноосвітніх закладів освіти, а також розширюється практика тестування у закладах вищої освіти. Основною метою таких досліджень є визначення ефективності впровадження нових освітніх стандартів та їх впливу на навчальні досягнення учнів. Попри це, більшість вчителів не мають спеціальної підготовки у розробці та використанні педагогічних тестів, а також не сприймають інновації в галузі педагогічних вимірювань, тому часто тестування сприймається ними як універсальне рішення, яке може замінити традиційні методи контролю освітньої діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень. Українська освітня система активно впроваджує моніторингові дослідження як інструмент оцінки якості освіти, ефективності педагогічної діяльності та управлінських рішень. Участь педагогічних працівників у таких дослідженнях регулюється низкою законодавчих та підзаконних актів, що визначають форми та способи їхнього залучення.

Питанням залучення педагогів до організації та проведення освітніх моніторингових досліджень розглядалися в працях Т. Лукиної [1], Л. Ілійчук [2], Л. Савченко [3], В. Галузяка, І. Холковської [4], І. Хлебнікової, Т. Карпінської [5] та інших, але окремо питання нормативно-правового регулювання цього залучення не розглядалося.

У статті проаналізовано нормативно-правову базу, що регулює сферу участі педагогічних працівників у освітніх моніторингових дослідженнях, а також механізми, які мотивують педагогів до участі в них.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зміни законодавчої бази та впровадження нових нормативно-правових актів, що регулюють діяльність педагогічних працівників, створюють підґрунтя для періодичного перегляду питань залучення педагогічних працівників до організації та проведення моніторингових досліджень.

Метою даної статті є аналіз нормативно-правових підстав та мотивації залучення педагогічних працівників до проведення освітніх моніторингових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Нормативне регулювання участі педагогічних працівників у освітніх моніторингах в Україні базується в першу чергу на положеннях Закону України «Про освіту» [6], який передбачає створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, зокрема через розробку критеріїв, правил і процедур оцінювання педагогічної діяльності. Важливу роль відіграють внутрішні документи закладів освіти,

які деталізують процеси внутрішнього аудиту та моніторингу, а також Положення про атестацію педагогічних працівників [7], що визначає основні напрями та критерії оцінювання, включаючи участь у процедурах і заходах, пов'язаних із забезпеченням якості освіти. Водночас механізми оцінювання часто визначаються самостійно кожним закладом, що призводить до різних підходів у різних установах [8]. У закладах вищої освіти оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників регламентується стратегіями розвитку університетів, а також внутрішніми нормативними актами, які визначають критерії, показники та процедури рейтингового оцінювання, що є важливим елементом системи забезпечення якості та стимулювання професійного розвитку [9]. Законодавство також підкреслює необхідність розробки освітньо-методичного забезпечення моніторингу, впровадження інноваційних технологій та підвищення цифрової компетентності педагогів, що відображено у відповідних нормативних документах і стандартах [10, 11, 12]. Таким чином, нормативна база забезпечує загальні рамки для участі педагогічних працівників у моніторингах, але залишає простір для автономії закладів освіти у деталізації процедур і критеріїв оцінювання.

Основою для залучення педагогів до проведення моніторингових досліджень є внутрішні стратегії розвитку закладів освіти, які передбачають моніторинг як інструмент забезпечення якості освіти та стимулювання професійного зростання педагогів. Законодавча база, зокрема закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також підзаконні акти МОН, визначають обов'язковість участі педагогів у заходах, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу, включаючи моніторингові дослідження. У багатьох закладах освіти участь у таких дослідженнях є частиною системи рейтингового оцінювання, що впливає на атестацію, преміювання та кар'єрне зростання педагогів, тобто створює як стимули, так і певний примус до участі [13]. Прямі законні підстави для залучення педагогів до моніторингових досліджень випливають із їхніх посадових інструкцій та внутрішніх положень закладів, які затверджуються на основі чинного законодавства. Водночас, практика свідчить, що участь у моніторингу часто розглядається як невід'ємна частина професійної діяльності педагога, а відмова може розцінюватися як невиконання службових обов'язків [14]. Таким чином, законодавча база створює як умови для добровільної участі, так і механізми, що фактично зобов'язують педагогів брати участь у моніторингових дослідженнях для забезпечення якості освіти та власного професійного розвитку.

Стаття 41 Закону України «Про освіту» [6] визначає структуру системи забезпечення якості

освіти, яка обов'язково включає моніторинг якості освіти та інституційний аудит. Педагогічні працівники, як безпосередні учасники освітнього процесу, є ключовими суб'єктами, що беруть участь у формуванні та реалізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти, включаючи внутрішній моніторинг, а їхня діяльність та професійний розвиток є об'єктом оцінювання під час зовнішніх моніторингів та інституційного аудиту. Стаття 48 цього ж закону [6] прямо не вказує на безпосередню участь педагогічних працівників у кожному пункті, але вона визначає моніторинг якості освіти як систему заходів, яка неможлива без активної залученості педагогічного персоналу. Педагоги є ключовими учасниками освітнього процесу, результати якого підлягають моніторингу, і їхня діяльність також є об'єктом оцінювання. Таким чином, їхня причетність до збору даних, аналізу результатів та впровадження рекомендацій є невід'ємною частиною моніторингових процесів. Частина пунктів статті 54 того ж закону [6] опосередковано теж стосуються моніторингу: право на вільний вибір форм, методів і засобів навчання та участь у громадському самоврядуванні надає педагогам можливість брати участь у визначенні та оцінці ефективності освітнього процесу, що є складовою внутрішнього моніторингу; проходження атестації також передбачає оцінювання професійної діяльності педагогів, що є однією з форм моніторингу їхньої кваліфікації та якості роботи.

В процедурах освітніх моніторингових досліджень на різних рівнях задіяні педагогічні працівники, зокрема індивідуальний моніторинг, як підсистема локального, передбачає оцінку особистісних досягнень кожного здобувача освіти та викладача [15], педагогічний моніторинг реалізується кожним викладачем у поточному та підсумковому оцінюванню навчальних досягнень студентів.

Згідно з професійним стандартом вчителя [16] у вчителів мають бути розвинутими такі компетентності як предметно-методична компетентність (здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу), емоційно-етична компетентність (здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі), прогностична компетентність (здатність прогнозувати результати освітнього процесу), оцінювально-аналітична (здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів, здатність аналізувати результати навчання учнів) рефлексивна компетентність (здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби). Всі ці компетентності можуть зокрема проявлятися при організації та проведенні різних моніторингових досліджень освітньої галузі. Зокрема, ефективність функціонування національної освітньої системи

передбачає оцінювання результатів її діяльності різними моніторинговими засобами, зокрема шляхом участі в міжнародних програмах оцінювання якості освіти [17].

Внутрішній моніторинг якості фахової передвищої освіти регулюється наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типового положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти та Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти» [18], що теж передбачає наявність відповідних компетентностей у педагогічних працівників до нього залучених. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» [19] визначає педагогічних працівників як учасників моніторингових досліджень. У постанові Кабінету Міністрів України № 222 від 15.04.2015 «Про затвердження Порядку залучення педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників та інших фахівців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання» [20] у п. 11 пп. 6, яка застосовується для організації ЗНО та НМТ, прямо написано, що «обов'язковою умовою для роботи працівників у пункті проведення зовнішнього оцінювання є проходження відповідної підготовки у рік залучення (навчання та/або інструктажу)». В даному нормативному акті використовується матеріальна мотивація залучення педагогічних працівників.

На відповідних навичках педагогічних працівників наголошує й професійний стандарт «Педагог професійного навчання» (інструменти щодо організації та проведення діагностування та моніторингу (анкети, опитувальники, тести тощо)) [21].

Мотиваційна складова участі педагогічних працівників, яка впливає з більшості наведених нормативно-правових документів – це виконання професійних та посадових обов'язків.

Висновки. Таким чином, нормативно-правова база документів, які регламентують проведення педагогами освітніх моніторингових досліджень та безпосередню участь у них є достатньою, але дії цих документів втілюються опосередковано через посадові обов'язки педагогів. Ці документи підкреслюють необхідність та важливість моніторингу якості освіти для покращення освітнього процесу.

Мотивація участі педагогів в освітніх моніторингах та оволодінні відповідними процедурами зумовлена професійними стандартами та посадовими обов'язками. Педагоги, які володіють знаннями та навичками проведення освітніх моніторингових досліджень, можуть краще оцінювати результати навчання своїх учнів та вносити необхідні зміни до своїх методів викладання, а отже потребують додаткової професійної підготовки в цьому напрямку, зокрема в закладах післядипломної педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лукіна Т. Вплив посадового статусу керівника школи на об'єктивність оцінювання ним освітніх та управлінських процесів у закладі освіти. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 94–106. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-94-106>
2. Ілійчук Л. Моніторинг якості освіти: концептуальні підходи та проблеми класифікації. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 108, № 4. С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19>
3. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДНБЗ "Криворіз. нац. ун-т", Криворіз. пед. ін-т. Одеса, 2014. 594 с.
4. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
5. Хлебнікова Т., Карпінська К. Моніторинг як складова педагогічної діяльності вчителя. *Grail of Science*. 2023. № 28 (червень). С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.12>
6. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.07.2025).
7. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : наказ М-ва освіти і науки України від 9 верес. 2022 р. № 805 ; зареєстр. в М-ві юстиції України 21 груд. 2022 р. за № 1649/38985. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#n22>.
8. Григораш В. Оцінювання педагогічної діяльності вчителів закладу загальної середньої освіти як елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2020. № 8(15) (березень). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-13](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-13).
9. Ярошенко О. Оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників: вітчизняний досвід і вектори розвитку в умовах автономії університетів. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2021. № 11 (червень). С. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-11-1-132-143>.
10. Ковальчук Л. О., Кравчук Т. Я. Моніторинг якості результатів навчання студентів у закладах вищої освіти як проблема дослідження. *Молодий вчений*. 2020. № 10(1). С. 128–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2020_10\(1\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2020_10(1)_29) (дата звернення: 20.07.2025).
11. Самко А. М. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2(13). С. 33–43. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/3_Samko_213_2021_33_43.pdf (дата звернення: 20.07.2025).
12. Морзе Н. В., Бойко М. А., Вембер В. П., Буйницька О. П., Василенко С. В. Звіт 2_3d-картографування системи освіти в Україні. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2020. Спецвипуск «Педагогічна вища освіта України: аналіз і дослідження». – С. 1–119. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020spv2>
13. Ярошенко О. Оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників: вітчизняний досвід і вектори розвитку в умовах автономії університетів. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2021. № 11 (червень). С. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-11-1-132-143>.
14. Соколова Е. Т. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників у системі вищої освіти. *Modern Economics*. 2021. № 25. С. 136–141. DOI: [https://doi.org/10.31521/modecon.V25\(2021\)-21](https://doi.org/10.31521/modecon.V25(2021)-21).
15. Chorna O. V. Monitoring of quality of higher education in Ukraine and Germany: comparative aspect. *Educational Dimension*. 2020. № 2. С. 213–225. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v54i2.3869>.
16. Професійний стандарт вчителя : наказ М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23 груд. 2020 р. № 2736-20. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf (дата звернення: 20.07.2025)
17. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя ; Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
18. Про затвердження Типового положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти та Положення про практичну підготовку здобувачів : наказ М-ва освіти і науки України від 30 жовт. 2023 р. № 1309. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1054-23#Text> (дата звернення: 20.07.2025).
19. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 10 лют. 2020 р. № 148. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text> (дата звернення: 20.07.2025).
20. Про затвердження Порядку залучення педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників та інших фахівців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання : постанова Кабінету Міністрів України від 15 квіт. 2015 р. № 222. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/350030_762169 (дата звернення: 20.07.2025).
21. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання» : наказ Ін-ту профес. освіти НАПН України від 29 груд. 2022 р. № 38-ОД. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/521-pedagog_profesijnogo_navcanna.pdf (дата звернення: 20.07.2025)

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

STRUCTURE OF TEACHERS' READINESS TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN YOUNGER SCHOOL-AGE STUDENTS

У статті теоретично досліджується проблема готовності вчителя початкової школи до формування критичного мислення у учнів молодшого шкільного віку в умовах сучасних освітніх трансформацій, зокрема впровадження Нової української школи та компетентнісного підходу. Акцентовується увага на тому, що критичне мислення є ключовою життєвою та навчальною компетентністю, необхідною для усвідомленого пізнання, самостійного навчання та прийняття зважених рішень у складних соціальних і інформаційних умовах XXI століття.

Проаналізовано сучасний науково-педагогічний дискурс щодо формування критичного мислення у молодших школярів, а також професійної готовності педагогів до цієї діяльності, з урахуванням вагомих внесків вітчизняних і зарубіжних дослідників. Виявлено, що існує фрагментарність у представленні структури готовності вчителя, недостатньо розкриті психологічні та методичні аспекти, а також відсутні адаптовані моделі підготовки, які враховують особливості української освітньої системи та цифрову трансформацію.

Запропоновано цілісну модель структури готовності вчителя, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-емоційний. Кожен із них розкриває важливі складові внутрішньої організації професійної компетентності педагога, необхідної для ефективного стимулювання та підтримки розвитку критичного мислення в учнів початкової школи.

Особлива увага приділяється педагогічним умовам, необхідним для формування цієї готовності: системній підготовці у закладах вищої освіти, методичній підтримці, інтеграції інноваційних і цифрових технологій, а також розвитку рефлексивної та емоційної культури вчителя. Показано, що комплексний підхід до підготовки педагогів сприяє підвищенню якості початкової освіти та розвитку у дітей ключових компетентностей, актуальних у сучасному інформаційному суспільстві.

Отримані результати мають важливе практичне значення для розробки ефективних освітніх програм, удосконалення методик підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, а також для створення сприятливих умов для реалізації компетентнісного підходу у навчанні молодших школярів. Загалом дослідження сприяє поглибленому науковому розумінню феномену професійної готовності педагога до розвитку критичного мислення як складового елементу якісної сучасної освіти.

Ключові слова: готовність вчителя, критичне мислення, молодші школярі, початкова школа, професійна компетентність,

педагогічна підготовка, рефлексивна культура, компетентнісний підхід.

The article theoretically explores the issue of primary school teachers' readiness to develop critical thinking in younger schoolchildren in the context of contemporary educational transformations, in particular the introduction of the New Ukrainian School and the competency-based approach. It highlights that critical thinking is a key life and learning skill needed for conscious learning, independent study, and making smart decisions in the complex social and information environment of the 21st century.

The modern scientific and pedagogical discourse on the formation of critical thinking in primary school pupils, as well as the professional readiness of teachers for this activity, is analyzed, taking into account the significant contributions of domestic and foreign researchers. It has been found that there is fragmentation in the presentation of the structure of teacher readiness, psychological and methodological aspects are insufficiently disclosed, and there are no adapted training models that take into account the peculiarities of the Ukrainian education system and digital transformation.

A comprehensive model of teacher readiness structure is proposed, which includes four interrelated components: motivational-value, cognitive, activity, and reflective-emotional. Each of them reveals important components of the internal organization of the teacher's professional competence necessary for effectively stimulating and supporting the development of critical thinking in primary school students.

Particular attention is paid to the pedagogical conditions necessary for the formation of this readiness: systematic training in higher education institutions, methodological support, integration of innovative and digital technologies, as well as the development of the teacher's reflective and emotional culture. It is shown that a comprehensive approach to teacher training contributes to improving the quality of primary education and the development of key competencies in children that are relevant in today's information society.

The results obtained are of great practical importance for the development of effective educational programs, the improvement of teacher training and professional development methods, and the creation of favorable conditions for the implementation of a competency-based approach in the education of younger students. Overall, the study contributes to a deeper scientific understanding of the phenomenon of teachers' professional readiness to develop critical thinking as a component of quality modern education.

Key words: teacher readiness, critical thinking, primary school pupils, primary school, professional competence, teacher training, reflective culture, competency-based approach.

УДК 373.3.015.31:159.955

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.33>

Ян Цзівень,

аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. У контексті сучасних трансформацій освіти, зумовлених інформаційною перенасиченістю, динамічними соціальними змінами, впровадженням Нової української школи та орієнтацією на компетентнісний підхід, особливого значення набуває формування критичного мислення учнів початкової школи як ключової життєвої та навчальної навички. Критичне мислення у молодших школярів – це не просто здатність аналізувати інформацію, а фундаментальна основа для усвідомленого пізнання, самостійного навчання, ухвалення зважених рішень і відповідальної взаємодії з навколишнім світом.

Однак сам процес формування критичного мислення в учнів початкової школи значною мірою залежить від професійної готовності педагога. Адже вчитель виступає не лише передавачем знань, а й фасилітатором навчального процесу, організатором мислєдіяльності, модератором дискусій, провідником у світ аргументованих суджень, доказів, висновків і контрпозицій. У цьому контексті виникає потреба в чіткому розумінні структури його готовності до такої діяльності – що включає ціннісні орієнтири, методологічну обізнаність, володіння технологіями розвитку мислення, здатність до рефлексії та постійного професійного зростання.

Разом із цим, незважаючи на актуальність теми, у вітчизняній науково-педагогічній літературі спостерігається фрагментарність у висвітленні саме структури готовності вчителя початкових класів до формування критичного мислення в учнів. Переважна більшість праць зосереджена на окремих компонентах професійної компетентності або на загальній методиці розвитку мислення, не розкриваючи цілісного бачення внутрішньої організації цього феномена. Така ситуація ускладнює підготовку майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, а також перешкоджає створенню ефективних програм підвищення кваліфікації практикуючих учителів початкової школи.

Таким чином, необхідність наукового осмислення структури готовності вчителя до формування критичного мислення в молодших школярів обумовлена потребами сучасної освітньої практики, вимогами Державного стандарту початкової освіти [1], запитами педагогічної спільноти, а також викликами, які стоять перед системою професійної підготовки педагогів у XXI столітті. Усвідомлення багатокомпонентної природи цієї готовності дозволить цілеспрямовано проектувати зміст і технології підготовки вчителів, формувати дієві освітні стратегії і сприяти підвищенню якості початкової освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд останніх наукових публікацій показує, що формування готовності вчителя до розвитку

критичного мислення молодших школярів є комплексною багаторівневою проблемою, що охоплює мотиваційні, когнітивні, психологічні та методичні аспекти. Зважаючи на сучасні виклики освіти, провідні дослідники наголошують на інтегрованих підходах, поєднанні теорії і практики, а також на важливості емоційної культури вчителя та адаптації інноваційних технологій у педагогічній діяльності. Усе це створює надійний фундамент для подальших досліджень і практичних розробок у сфері підготовки вчителів початкової школи до розвитку критичного мислення у дітей.

Проблема формування критичного мислення в учнів молодшого шкільного віку та готовності вчителя до його розвитку залишається одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, що активно досліджується як в Україні, так і за її межами.

Filatova L. та Harlamova O. у своїй роботі акцентують увагу на особливостях розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах НУШ (Нова українська школа). Вони підкреслюють, що ефективність формування критичного мислення залежить від створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює активну пізнавальну діяльність, самоаналіз та рефлексію. Особливо важливими у цьому контексті є інтерактивні методики, які враховують вікові психологічні особливості дітей, а також роль учителя як фасилітатора навчального процесу, що підтримує розвиток самостійного мислення [11].

У дослідженні Скробаки Ю., Лук'янчука М. та Триндюка В. розглядаються науково-теоретичні засади формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчого мислення у початкових класах. Автори вказують, що готовність педагога є багатокомпонентною системою, яка включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний аспекти. Вони підкреслюють, що успішне формування творчого (а разом з ним і критичного) мислення у молодших школярів безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності вчителя, яка формується у процесі педагогічної освіти та практичної діяльності [8].

У статті Матвієнко О. та Чжан Ц. приділяється увага психологічним чинникам і педагогічним передумовам розвитку та формування критичного мислення майбутнього вчителя. Вони обґрунтовують, що ефективність розвитку критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку значною мірою визначається особистісними якостями вчителя, його емоційною культурою, умінням аналізувати та рефлексувати власну педагогічну діяльність. Також важливою є здатність педагогів моделювати освітнє середовище, що сприяє стимулюванню критичного мислення учнів [5].

Оліяр М. зосереджується на розвитку критичного мислення саме у процесі вивчення предметів

мовно-літературної освітньої галузі. Вона підкреслює роль мовного розвитку, формування вміння аналізувати тексти, робити висновки, ставити запитання та висловлювати власну думку. Це свідчить про важливість інтеграції методів розвитку критичного мислення безпосередньо у предметну сферу, що дає змогу активізувати пізнавальну діяльність молодших школярів [6].

Методологічні аспекти формування культури критичного мислення у молодших школярів детально розглядає Lionenko M.. Автор акцентує, що культура критичного мислення – це не лише набір навичок, але й особлива позиція, ціннісне ставлення, яке потребує системного підходу у навчанні. У своїй роботі Lionenko M. наголошує на важливості інтеграції різних педагогічних технологій, зокрема проблемного навчання, дискусій, рефлексії, а також врахування індивідуальних особливостей учнів [12].

Дослідження Федій О. висвітлює взаємозв'язок між розвитком критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. Авторка доводить, що рефлексивна компетентність педагога є необхідною передумовою для ефективного формування критичного мислення у дітей. При цьому підкреслюється, що розвиток емоційної культури вчителя сприяє створенню психологічно безпечного освітнього середовища, що мотивує учнів до самостійного мислення [10].

Важливий внесок у розуміння проблеми робить дисертація Починкової М., яка комплексно досліджує процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки. Авторка аналізує структуру готовності вчителя, виділяючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти, а також пропонує модель професійної підготовки, що базується на інтеграції теоретичних знань і практичних умінь розвитку критичного мислення в освітньому процесі [7].

У роботі Стахів М. та Рогатинки С. методологічні засади розвитку критичного мислення учнів початкових класів розглядаються в контексті інтегрованого навчання. Автори наголошують, що інтеграція різних предметних галузей сприяє формуванню цілісного мислення і критичного підходу до розв'язання проблем, а також стимулює розвиток комунікативних і аналітичних навичок молодших школярів [9].

Практичний аспект формування критичного мислення з позицій громадянської та історичної освітніх галузей аналізують Єрко Г. та Луцюк Ю.. Вони показують, що залучення молодших школярів до аналізу суспільних явищ через інтерактивні методи і проектну діяльність сприяє активізації їх критичного мислення та формуванню соціальної відповідальності [2].

Нарешті, у статті Карабін О. теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення

майбутніх учителів інформатики розкриваються через призму сучасних інформаційних технологій. Авторка наголошує на необхідності підготовки педагогів, здатних не лише володіти ІТ-компетенціями, а й активно формувати критичне мислення в учнів шляхом використання цифрових інструментів і відповідних методик [3].

Отже, проблема формування критичного мислення в учнів молодшого шкільного віку та готовності вчителя до його розвитку залишається одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, що активно досліджується як в Україні, так і за її межами.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний науковий інтерес до питання формування готовності вчителя до розвитку критичного мислення в учнів молодшого шкільного віку, у сучасній педагогіці все ще залишаються низка важливих аспектів, які потребують подальшого дослідження.

Передусім, існуючі наукові розробки не пропонують комплексної, цілісної структури готовності педагога, що враховувала б як професійно-педагогічні, так і психологічні компоненти, зокрема мотиваційну сферу, педагогічні знання, методичні навички та емоційну компетентність. Така структура є надзвичайно важливою для системної підготовки вчителів, але досі недостатньо теоретично і емпірично обґрунтована.

Крім того, психологічні передумови формування готовності вчителів, зокрема розвиток емоційної культури, здатності до самоаналізу та рефлексії, залишаються малодослідженими. Розкриття цих аспектів могло б сприяти підвищенню ефективності педагогічної діяльності у формуванні критичного мислення молодших школярів.

Також недостатньо опрацьованими є методичні основи формування цієї готовності, особливо в контексті використання інтегрованих підходів до навчання та новітніх педагогічних технологій. Відсутність чітких критеріїв оцінювання та рекомендацій для практичного впровадження гальмує впровадження інноваційних методів у навчальний процес.

Ще одним важливим недоліком є недостатня увага до соціокультурного та освітнього контексту, в якому формується готовність вчителя. Зокрема, вітчизняні умови, з урахуванням реформ Нової української школи, потребують адаптованих моделей і підходів, які врахостандвують особливості національної освітньої системи.

Окремою проблемою є брак досліджень, які б досліджували рівень підготовки вчителів до застосування цифрових інструментів у процесі розвитку критичного мислення. Це особливо актуально в умовах сучасної цифрової трансформації освіти.

Таким чином, існуючий науковий дискурс не в повній мірі розкриває зміст та структуру

готовності вчителя до формування критичного мислення в молодших школярів, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного та емпіричного вивчення даної проблеми.

Метою статті є теоретичне дослідження та структурне моделювання готовності вчителя початкової школи до формування критичного мислення у учнів молодшого шкільного віку, що передбачає визначення основних компонентів готовності, їх взаємозв'язків і педагогічних умов, необхідних для ефективного розвитку критичного мислення на початковому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку критичного мислення молодших школярів є важливим компонентом професійної підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності. Це процес формування у майбутнього педагога знань, умінь і навичок, професійних мотивів та компетентностей, які необхідні для ефективного і системного вироблення в учнів навички мислити критично, а також інших навичок і компетентностей, що передбачені концепціями Нової української школи [4] та Державного стандарту початкової освіти [1]; обов'язковою умовою ефективності цього процесу є розвиток критичного мислення у педагога. Вчитель, який ставить за мету навчити дітей мислити критично, повинен не лише знати і розуміти його механізми та психолого-педагогічні засади, а й володіти ним і практикувати його.

Проаналізувавши фахову підготовку майбутніх вчителів до розвитку критичного мислення молодших школярів, ми виявили, що це багатосторонній суспільно і особистісно значущий процес формування критично-педагогічного мислення студентів, ми зуміли виокремити рефлексивно-оцінну діяльність, завданням якої є оволодіння спеціальними методами і прийомами мисленнєвої діяльності, аналіз з критичних позицій власної діяльності в ході втілення теорії в практичних ситуаціях сучасної освітньої системи.

Готовність вчителя до формування критичного мислення у молодших школярів є складною системою, що охоплює різноманітні компоненти, які перебувають у взаємодії та взаємозалежності. Ця готовність включає мотиваційно-ціннісну сферу, пізнавальні ресурси, практичні вміння та рефлексивно-емоційну складову, які в сукупності забезпечують високий рівень педагогічної ефективності у розвитку критичного мислення учнів початкової школи. У контексті впровадження Нової української школи (НУШ) акцент робиться саме на розвиток ключових компетентностей учнів, серед яких критичне мислення виступає як фундаментальна навичка, необхідна для навчання впродовж життя, активного громадянства і творчої діяльності [4]. Відповідно, готовність вчителя розглядається як професійна компетентність, що базується на

цілісній внутрішній структурі, сформованій із кількох взаємопов'язаних компонентів.

Першим із них є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає систему цінностей і мотивів педагога, які визначають його зацікавленість і внутрішню готовність до впровадження розвитку критичного мислення у навчальний процес. Ціннісне ставлення вчителя передбачає усвідомлення важливості критичного мислення не лише як освітньої навички, а як життєвої необхідності у сучасному світі, де інформаційний потік надзвичайно інтенсивний, а вміння аналізувати, оцінювати й приймати зважені рішення стає запорукою успішної адаптації особистості. Мотиви діяльності педагога охоплюють інтерес до професійного розвитку, бажання сприяти інтелектуальному росту учнів, формувати їхню здатність мислити самостійно й творчо. Важливою є також самоідентифікація вчителя як сучасного фахівця, який підтримує компетентнісний підхід і готовий відповідати викликам освітньої реформи. Мотиваційно-ціннісний компонент виступає основою, що визначає активність і послідовність педагога у застосуванні технологій розвитку критичного мислення.

Другим є когнітивний компонент, який включає теоретичні знання та уявлення вчителя про сутність критичного мислення, методи та технології його формування, а також психолого-педагогічні особливості розвитку молодших школярів. До цього компонента належить знання педагогом визначення критичного мислення, його ключових елементів – аналізу, оцінки, аргументації, синтезу, а також розуміння ролі критичного мислення у розвитку особистості дитини. Вчитель повинен володіти знаннями про вікові психологічні особливості молодших школярів, їхню здатність до абстрагування, логічних операцій, розвиток мовлення, що безпосередньо впливає на процес формування критичного мислення. Не менш важливою є орієнтація педагога на державні освітні стандарти, які закладають вимоги щодо розвитку ключових компетентностей, у тому числі й критичного мислення. Когнітивний компонент також охоплює знання про сучасні педагогічні методи – проблемне навчання, дискусії, проєктну діяльність, кейс-метод, інтерактивні вправи, які стимулюють аналітичне мислення і творче ставлення до навчального матеріалу. Крім того, педагог має усвідомлювати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у розвитку критичного мислення – застосування онлайн-дебатів, інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів, що розширюють можливості для мисленнєвої активності учнів.

Наступним компонентом є діяльнісний, який передбачає практичне володіння педагогом уміннями організовувати, проводити та оцінювати навчально-виховний процес, спрямований на розвиток критичного мислення у молодших школярів.

У межах цього компонента вчитель проектує навчальні ситуації, створює проблемні завдання, організовує дискусії та дебати, які стимулюють дітей до глибокого мислення, формулювання запитань, аналізу інформації та висловлення власної позиції. Вчитель активно використовує інтерактивні методики: групову роботу, рольові ігри, методи творчого пошуку, що формують у дітей навички аргументації, критичного аналізу та самостійного мислення. Важливим елементом є підтримка процесу самоаналізу і рефлексії: педагог організовує моменти для обговорення, в яких учні вчаться оцінювати власні думки, приймати конструктивну критику, вдосконалювати власне мислення. Крім того, діяльнісний компонент передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, адаптацію завдань відповідно до рівня готовності, інтересів і особливостей мислення дитини, що забезпечує ефективність формування критичного мислення у широкого кола учнів. Оцінювання прогресу здійснюється за допомогою формульованого оцінювання, яке орієнтоване на розвиток і мотивацію учнів до подальшого самовдосконалення. Вчитель також використовує цифрові технології, інтегруючи ІКТ у навчальний процес, що підвищує інтерес і розширює можливості для аналітичної роботи.

Рефлексивно-емоційний компонент виступає важливою складовою, що визначає внутрішню готовність педагога до ефективної діяльності. Вчитель має розвинені навички рефлексії – здатність до самоаналізу, критичної оцінки власної педагогічної діяльності, визначення сильних і слабких сторін, внесення коректив для підвищення ефективності роботи. Рефлексивна практика забезпечує усвідомлене професійне зростання і глибше розуміння потреб учнів. Емоційна компетентність вчителя передбачає вміння керувати власними емоціями, створювати у класі психологічно безпечне середовище, атмосферу довіри і взаємоповаги, що сприяє відкритості учнів у висловленні своїх думок і участі у конструктивних дискусіях. Також важливою є стресостійкість педагога, здатність справлятися з емоційними викликами, які виникають під час роботи з різними типами мислення і поведінки дітей. Готовність до професійного розвитку – постійне прагнення вчителя опановувати нові педагогічні технології, вдосконалювати свої навички та знання у сфері формування критичного мислення – є складовою цього компонента.

Ці компоненти утворюють цілісну систему, де мотиваційно-ціннісний аспект визначає активність і наполегливість у досягненні педагогічних цілей, когнітивний – забезпечує науково обґрунтовану базу для усвідомленого вибору методів, діяльнісний – реалізує знання у практичній діяльності, а рефлексивно-емоційний – сприяє професійному зростанню і адаптації до нових викликів.

Відсутність або недосконалість будь-якого з цих елементів суттєво знижує рівень готовності педагога і, як наслідок, ефективність розвитку критичного мислення учнів.

Для формування повноцінної готовності необхідні відповідні педагогічні умови. Системна педагогічна підготовка у закладах вищої освіти має включати спеціалізовані курси і практичні тренінги, які розвивають компетентність у сфері критичного мислення. Не менш важливою є методична підтримка вчителів через семінари, майстер-класи, обмін досвідом. Активне використання інтерактивних та цифрових технологій стимулює мисленнєву активність учнів і допомагає педагогу у реалізації навчальних завдань. Рефлексивні практики – супервізії, коучинг, самоаналіз педагогічної діяльності – сприяють усвідомленому професійному розвитку. Психолого-емоційна підтримка формує емоційну культуру вчителів, що є базою для творчої педагогічної діяльності і стресостійкості.

Визначення структури готовності вчителя до формування критичного мислення у молодших школярів має практичне значення для системної розробки програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогів, дозволяє оцінювати рівень їх готовності і виявляти індивідуальні напрями розвитку, підвищувати якість формування критичного мислення у учнів початкової школи, забезпечувати відповідність педагогічної діяльності сучасним вимогам компетентнісного підходу.

Таким чином, дослідження структури готовності вчителя є важливим кроком для забезпечення якісної початкової освіти, що відповідає викликам ХХІ століття, сприяє формуванню цілісної, компетентної, мислячої особистості молодшого школяра, готової до активної участі у суспільному житті та безперервному навчанню.

Висновки. У ході теоретичного дослідження структури готовності вчителя початкової школи до формування критичного мислення у учнів молодшого шкільного віку встановлено, що ця готовність має багатокомпонентну, цілісну природу. Вона включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-емоційний компоненти, які перебувають у взаємодії та взаємозалежності, забезпечуючи ефективність педагогічної діяльності у розвитку критичного мислення молодших школярів.

Мотиваційно-ціннісний компонент формується на основі усвідомлення вчителем значущості критичного мислення як ключової життєвої компетентності, внутрішньої зацікавленості у розвитку учнів, а також ідентифікації себе як сучасного педагога, готового відповідати викликам освітніх реформ. Когнітивний компонент охоплює глибокі теоретичні знання про сутність, структуру і методи формування критичного мислення, а також психолого-педагогічні особливості розвитку молодших

школярів, що дає змогу вчителю свідомо планувати і реалізовувати освітній процес.

Практична спрямованість готовності відображена в діяльнісному компоненті, що передбачає володіння педагогом різноманітними методиками та технологіями розвитку критичного мислення, організацію проблемних ситуацій, інтерактивних форм навчання, підтримку індивідуального підходу до учнів та використання сучасних цифрових інструментів для стимулювання мисленнєвої активності.

Рефлексивно-емоційний компонент забезпечує здатність вчителя до самоаналізу, критичної оцінки власної діяльності, управління емоційним станом, створення психологічно безпечного освітнього середовища та готовність до постійного професійного зростання, що є невід'ємною складовою підвищення якості формування критичного мислення у дітей.

Визначення структури готовності вчителя має суттєве практичне значення для організації системної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, розробки ефективних програм підвищення кваліфікації, а також створення умов для впровадження інноваційних технологій у навчальний процес початкової школи. Комплексний підхід до формування такої готовності сприяє підвищенню рівня компетентності вчителів і, відповідно, якості розвитку критичного мислення учнів, що є пріоритетом сучасної освіти.

Отже, цілісне розуміння і моделювання структури готовності вчителя відкриває нові можливості для науково обґрунтованої організації професійної підготовки педагогів і підвищення ефективності навчання у початковій школі, сприяючи формуванню у молодших школярів компетентностей, необхідних для активної участі в суспільному житті та успішної самореалізації в умовах сучасного інформаційного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Єрко Г. І., Луцюк Ю. А. (2022). Формування критичного мислення молодших школярів із громадянської та історичної освітньої галузі: практичний аспект. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*.

2022. №1, С. 243–248. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.34>

3. Карабін О. Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. *Молодь і ринок*. 2024. № 5/225. С. 34–39. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304716>

4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainskashkolacompressed.pdf>

5. Матвієнко О., Цзін Ч. Психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя. *Освітньо-науковий простір*. 2024. №6(1). С. 97–109. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.10)

6. Оліяр М. Розвиток критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі. *Освітні обрії*. 2022. Т. 54, № 1. С. 114–118. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.54.1.114-118>

7. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2021. 572 с.

8. Скробака Ю. С., Лук'янчук М. В., Триндюк В. А. Науково-теоретичні засади формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчого мислення учнів початкових класів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Т. 1, № 3. С. 121–127. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.18>

9. Стахів М., Рогатинка С. Методологічні засади розвитку критичного мислення учнів початкових класів в умовах інтегрованого навчання. *Молодий вчений*. 2024. № 7 (131). С. 120–127. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-7-131-14>

10. Федій О. Розвиток критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. *Education. Innovation. Practice*. 2024. Т. 12, № 6. С. 85–92. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i6-013>

11. Filatova L., Harlamova O. Critical thinking of primary schoolchildren in the nush educational environment. *Humanities science current issues*. 2022. Vol. 3, no. 55. P. 275–282. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-3-42>

12. Lionenko M. Methodological features of formation of the culture of critical thinking of primary schoolchildren. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*. 2022. Т. 1, № 2. С. 28–34. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.4>

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

USING SOCIAL MEDIA AS AN INNOVATIVE WAY TO TEACH STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES ABOUT NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION

У статті розглянуто актуальні проблеми модернізації системи національно-патріотичного виховання студентів в умовах сучасності. Обґрунтовано необхідність розробки інноваційних та дієвих засобів формування громадянської свідомості здобувачів вищої технічної освіти.

Здійснено аналіз наукових джерел та нормативних документів, зокрема Концепції національно-патріотичного виховання та виявлено недостатню розробленість проблеми застосування цифрових платформ для виховної роботи студентів технічних спеціальностей. З'ясовано, що формування патріотичних рис у молоді є складною, багатоаспектною педагогічною проблемою, яка потребує вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Охарактеризовано національно-патріотичне виховання студентської молоді як системна діяльність держави, освітніх закладів та громадськості, метою якої є формування у молодого покоління патріотичної свідомості, любові до Батьківщини та готовності до виконання громадянського обов'язку із захисту її суверенітету.

У статті доведено, що соціальні мережі є природним комунікаційним середовищем для студентської молоді, тому мають потужний дидактичний потенціал. Проаналізовано специфіку популярних платформ: Instagram, TikTok, Facebook, YouTube.

Розкрито основні форми та засоби залучення здобувачів освіти технічних вузів до патріотичної діяльності через соціальні мережі, а саме через флешмоби, волонтерські ініціативи, онлайн-дискусії з експертами, креативні проєкти, інформаційні спільноти тощо. Визначено ключові механізми впливу соцмереж на формування громадянської позиції: швидке поширення інформації, інтерактивність, об'єднання навколо спільних цінностей та мотивація до реальних дій. Запропоновано комплексні рекомендації щодо підвищення ефективності виховної роботи, серед яких: системне планування діяльності, використання інтерактивних форматів, стимулювання студентського контенту, розвиток медіаграмотності та поєднання онлайн-активностей з реальною громадською діяльністю. Доведено, що такий підхід сприяє формуванню стійкої громадянської свідомості та готовності майбутніх інженерів до активної участі в суспільному житті.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, студенти, технічні універси-

тети, соціальні мережі, громадянська свідомість, цифрові технології, виховна робота.

The article discusses current issues in modernizing the system of national-patriotic education of students in contemporary conditions. It substantiates the need to develop innovative and effective means of forming civic consciousness among students of higher technical education. An analysis of scientific sources and regulatory documents, particularly the Concept of National Patriotic Education, was carried out, and it was found that the problem of using digital platforms for educational work with students of technical specialties has not been sufficiently developed. It has been established that the formation of patriotic traits in young people is a complex, multifaceted pedagogical problem that needs to be solved at both theoretical and practical levels. National-patriotic education of schoolchildren is characterized as a systematic activity of the state, educational institutions, and the public, the purpose of which is to form patriotic consciousness, love for the Motherland, and readiness to fulfill civic duty to protect its sovereignty in the younger generation. The article proves that social networks are a natural communication environment for young people and therefore have powerful didactic potential. The specifics of popular platforms such as Instagram, TikTok, Facebook, and YouTube are analyzed. The main forms and means of involving students at technical universities in patriotic activities through social networks are revealed, namely through flash mobs, volunteer initiatives, online discussions with experts, creative projects, information communities, etc. The key mechanisms of social media's influence on the formation of civic attitudes are identified: rapid dissemination of information, interactivity, unification around common values, and motivation for real action.

Comprehensive recommendations have been proposed to improve the effectiveness of educational work, including systematic planning of activities, use of interactive formats, stimulation of student content, development of media literacy, and combining online activities with real public activities. It has been proven that this approach contributes to the formation of a stable civic consciousness and the readiness of future engineers to actively participate in public life.

Key words: national-patriotic education, students, technical universities, social networks, civic consciousness, digital technologies, educational work.

УДК 37.017.4:378.662]:316.472.4
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.34>

Бескоровайний В.В.,
аспірант кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах сучасних геополітичних викликів та загроз державному суверенітету України актуалізується проблема модернізації системи національно-патріотичного виховання молоді. Це зумовлює необхідність критичного аналізу наявного досвіду та розробки нових обґрунтованих стратегій, технологій, засобів формування особистості громадянина-патріота.

У Концепції національно-патріотичного виховання (Наказ МОН № 527 від 06.06.2022) його пріоритетом є формування особистості на основі інтеграції національних та загальноєвропейських цінностей [8]. Реалізація положень цієї Концепції покладає особливу відповідальність на систему вищої освіти, яка є ключовим етапом у формуванні світогляду та громадянської зрілості особистості. Саме заклади вищої освіти готують майбутню еліту нації, здатну брати активну участь у розбудові демократичного суспільства.

Водночас якщо в освітньому просторі гуманітарних спеціальностей цей процес є традиційно дослідженим, то в контексті закладів вищої технічної освіти він набуває особливої актуальності та вимагає спеціального наукового обґрунтування й методичного забезпечення.

Технічні університети – це простір, де молодь набуває не лише професійних знань, а й формується як громадянин, здатний брати активну участь у будівництві демократичного суспільства. Важливість національно-патріотичного виховання технічних університетів детермінована стратегічною роллю майбутніх інженерів, IT-фахівців та науковців у забезпеченні національної безпеки та повоєнної відбудови країни. При цьому необхідно враховувати, що сучасне освітнє середовище нерозривно пов'язане з інформаційним простором. Соціальні мережі сьогодні є потужним засобом формування світогляду студента. Це створює як унікальні можливості для виховання, так і нові виклики, які пов'язані з поширенням дезінформації та потребою розвитку критичного мислення особистості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових праць із патріотичного виховання в цифровому середовищі, недостатньо дослідженою залишається специфіка цього процесу саме для студентів технічних університетів. Більшість досліджень сфокусовані на учнівській молоді або на студентах гуманітарних спеціальностей, тоді як особливості світогляду, прагматичне мислення та цифрова компетентність майбутніх інженерів вимагають адаптованих педагогічних підходів.

Мета статті є теоретичне обґрунтування та визначення практичних шляхів використання соціальних мереж як інноваційного засобу національно-патріотичного виховання студентів технічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Проблема національно-патріотичного виховання молоді в умовах сучасних викликів є предметом активного наукового пошуку. Аналіз наукових джерел засвідчив декілька напрямків дослідження цієї проблеми.

Перший напрям охоплює загальнотеоретичні та методичні аспекти національно-патріотичного виховання в сучасній Україні. Науковці Н. Борисенко, В. Ворожбіт-Горбатюк, О. Гевко, О. Кін, Т. Собченко та інші досліджують сутність патріотизму як основи життєздатності держави та аналізують його трансформацію в умовах воєнного стану. Значний внесок у розробку методичних засад національно-патріотичного виховання зробили науковці Н.Бондаренко [3], С.Косянчук [3], Т. Бевз [1] та О. Газізова [1], які розробили рекомендації щодо оновлення форм і методів патріотичного виховання в освітньому процесі. Аспекти формування громадянської зрілості в процесі національно-патріотичного виховання розглядають у своїх роботах дослідники М. Імерідзе та С. Люльчак [6].

Другий напрям фокусується на специфіці патріотичного виховання у закладах вищої та професійно-технічної освіти. Особливий інтерес для нашого дослідження становить праця І. Ткаченко, яка розглядає особливості цього процесу у вищих технічних навчальних закладах. Вона наголошує на ключову роль в цьому процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Зазначимо, що у цьому контексті науковець В. Івах вивчає педагогічні умови управління національно-патріотичним вихованням у закладах професійно-технічної освіти. Інші науковці досліджують окремі інструменти та середовища виховання. Так Т. Радько [9] аналізує потенціал університетських музеїв, а В. Суховерський [11] та О. Гевко [11] розглядають організацію цієї роботи в процесі підготовки майбутніх педагогів.

Третій напрям пов'язаний із використанням цифрових технологій у виховній роботі. Шляхи здійснення національно-патріотичного виховання через соціальні мережі вказує у своїй праці Н. Стеценко [10]. Науковець О. Кизименко серед ефективних засобів виховної роботи зазначає блоги, YouTube та соціальні мережі. Водночас існують дослідження, які вивчають роль соціальних мереж у функціонуванні університету в більш широкому контексті. Зокрема, О. Трач аналізує інформаційно-рекламну діяльність університетів у соціальних середовищах [13], а С. Федущко досліджує комунікаційні технології для формування інформаційного портрета ЗВО [14]. Педагоги Ю. Іуринець та І. Криволап соціальні мережі визначають як чинник впливу на імідж закладу вищої освіти [15].

Зазначимо, що дослідження педагогічної, психологічної, філософської, історичної літератури засвідчують, що формування патріотичних рис

у студентської молоді є складною, багатоаспектною педагогічною проблемою, яка потребує вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Технічні університети готують інженерів і фахівців, які формуватимуть технологічне та інфраструктурне майбутнє країни. Виховання у студентів технічних університетів патріотизму допомагає поєднати їх професійні знання з відповідальністю за розвиток і безпеку держави. Через патріотичне виховання майбутні фахівці усвідомлюють важливість захисту національних інтересів, територіальної цілісності і державного суверенітету, що особливо актуально в умовах сучасних викликів та воєнної агресії.

Зазначимо, що використання соціальних мереж і цифрових технологій допомагає ефективно формувати патріотичні почуття в молоді, що навчається в технічних ЗВО, де традиційно менше уваги приділяється гуманітарній складовій. Практика свідчить, що на вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у технічних університетах за типовим навчальним планом відводиться 25% навчального навантаження. Хоча ці дисципліни відіграють певну виховну роль, саме соціальні мережі стають практичним майданчиком для застосування цих знань поза межами аудиторного навчання.

Практика свідчить, що патріотичне виховання набуває нових форм завдяки цифровим платформам, що є природним середовищем для студентів технічних спеціальностей і дозволяє ефективно поширювати національні цінності.

Аналіз сучасних платформ для навчання дозволив визначити популярні та ефективні соціальні мережі для національно-патріотичного виховання здобувачів вищої технічної освіти, а саме: Instagram та TikTok, Facebook, YouTube та інші. Найефективнішими мережами для залучення молоді та створення інтерактивного, креативного національно-патріотичного контенту є *Instagram* та *TikTok*. Вони заохочують до участі у флешмобах, конкурсах, опитуваннях, що посилює громадянську активність. *Facebook* можна використовувати для організації тематичних спільнот та проведення дискусій. *YouTube* є платформою для освітнього контенту, що підтримує патріотичне виховання через відео, проекти, вебіари.

Широкого практичного досвіду набуло залучення студентів до проектів у соціальних мережах. Розглянемо основні форми такої діяльності.

1. *Організація флешмобів* через Facebook, Instagram і TikTok. Тематикою таких флешмобів можуть бути національні свята, Дні єдності, благодійні онлайн-марафони, відеочеленджі патріотичного змісту тощо. Такий формат дозволяє охопити широку аудиторію, швидко мобілізувати студентство і сприяти поширенню національних цінностей.

2. *Залучення до креативних творчих проєктів*. В Instagram чи TikTok студенти створюють відео, фотоісторії з державними символами, тематичні сторінки («Мoje місто», «Моя історія», «Моя Україна»), впроваджують конкурси на кращий патріотичний пост, вірш чи відеоролик. Такі проєкти стимулюють креативність і підвищують рівень особистої залученості.

3. *Залучення до волонтерських та благодійних ініціатив*. Соціальні мережі використовуються для анонсування й координації волонтерських акцій, збору допомоги (одягу, коштів, крові), організації взаємопідтримки між студентами та громадою. Це дозволяє не тільки формувати громадянську позицію, а й залучати їх до активного громадського життя та волонтерства.

4. *Організація онлайн-дискусій, вебінарів, стрімів*. Студенти беруть участь у відкритих дискусіях із громадськими діячами, ветеранами, істориками або організовують власні студентські стріми, присвячені обговоренню патріотичних тем, захисту прав, законодавчих ініціатив тощо. Це розвиває критичне мислення й вміння аргументувати свою позицію.

5. *Створення інформаційних платформ і спільнот*. В університетах проводять кураторські години, під час яких створюють групи й публічні сторінки для обміну новинами, організації спільних благодійних проєктів, поширення патріотичних історій, проведення опитувань та конкурсів.

6. *Організація партнерства та співпраці*. Студентське самоврядування активно використовує соцмережі для формування громадянської активності через спільні акції із закладами культури, органами влади, громадськими організаціями. Наприклад, створюються ресурси для просування ідей єдності, благодійності, волонтерства тощо.

Серед рекомендацій щодо підвищення ефективності виховної роботи з використанням соціальних мереж визначено: 1) цілеспрямоване планування та системна діяльність у соціальних мережах з чітко визначеними цілями, завданнями та очікуваними результатами; 2) використання інтерактивних форм виховання таких як відео у TikTok, YouTube, флешмоби, конкурси, опитування, вебіари тощо; 3) заохочення молоді до виробництва власних патріотичних матеріалів (відео, блогів, фотоісторій); 4) підвищення медіаграмотності; 5) поєднання соціальних мереж із реальними патріотичними акціями, волонтерською діяльністю, культурними заходами; 6) постійний моніторинг аудиторії, аналіз ефективності контенту і активностей в соціальних мережах; 7) створення груп і публічних сторінок із фокусом на патріотичне виховання, національну історію і культуру; 8) врахування вікових і психологічних особливостей; 9) використання сучасних технологій таких як інструменти штучного інтелекту, мультимедійні засоби тощо.

Висновок. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що в умовах сучасних викликів використання соціальних мереж є не лише інноваційним, а й стратегічно необхідним засобом національно-патріотичного виховання студентів технічних університетів. Патріотизм майбутнього інженера має прикладний характер і реалізується через професійну діяльність, спрямовану на зміцнення обороноздатності, технологічного суверенітету та повоєнну відбудову України.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричного дослідження для вимірювання ефективності запропонованих засобів та їхнього впливу на рівень сформованості громадянської свідомості студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бевз Т., Газізова О. Рекомендації для МОН України щодо реформування системи національно-патріотичного виховання учнівської молоді. *Українознавство*. 2025. № 1 (94). С. 115–125.
- Белан Т.Г. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в закладах освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 29–30 (185–186). Чернігів : НУЧК, 2024. С. 201–206. (Серія: Педагогічні науки)
- Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с
- Добридень А. В. Національно-патріотичне виховання молоді – складова педагогічного процесу закладів вищої освіти. *Proceedings of V International Scientific and Practical Conference. (February 1-3, 2023) BoScience Publisher, Boston, USA*. 2023. 674 p.
- Івах В.Ю., Статівка В.І. Управління національно-патріотичним вихованням студентів у закладах професійної-технічної освіти. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. – 144 с. С. 53–57.
- Імерідзе М. Б., Люльчак С. Ю. Формування громадянської зрілості в процесі національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Вип. 17 (173). С. 32–36.
- Кизименко О. М. Блог, YouTube, соціальні мережі – помічники національно-патріотичного виховання учнів. *Проблеми цивілізаційної суб'єктності України: місія науки і освіти* : матеріали Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. С. 400.
- Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12> (дата звернення 10.07.2025).
- Радько Т. М. Національно-патріотичне виховання в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 144 с. С. 31–36.
- Стеценко Н. М. Шляхи здійснення національно-патріотичного виховання учнівської та студентської молоді через соціальні мережі : [Електронне видання]. URL https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=9000 (дата звернення 10.07.2025).
- Суховерський В., Гевко О. Організація національно-патріотичного виховання майбутніх педагогів засобами виховної роботи. http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3305/1/_%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%2C%20%D0%93%D0%B5%D0%B2%D0%BA%D0%BE-123-126.pdf (дата звернення 10.07.2025).
- Ткаченко І. В. Національно-патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: виклики та перспективи. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття* : матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, 2023. С. 219.
- Трач О. Методи та засоби інформаційно-рекламної діяльності підрозділів університету в соціальних середовищах Інтернету. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical sciences*. 2022. № 6 (1), вип. 315. С. 245–250.
- Федушко С. Інформаційний портрет університету: інноваційні інформаційні та комунікаційні технології. *Історико-культурна спадщина: збереження, доступ, використання* : монографія. Київ : НАУ, 2021. С. 214–224.
- Iurynets J., Kryvolap I. SOCIAL NETWORKS AS A FACTOR OF INFLUENCE ON THE FORMATION OF THE IMAGE OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. *Scientific Works of Kyiv Aviation Institute. Series Law Journal "Air and Space Law"*, (2025). 2(75), 201–210. <https://doi.org/10.18372/2307-9061.75.20235>

ВИСТАВКА В ШКОЛІ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

EXHIBITION AT SCHOOL AS A FACTOR OF AESTHETICIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті акцентується увага на важливості наочного середовища у формуванні естетичної свідомості особистості, зроблено спробу проаналізувати потенціал виставки як чинника естетизації освітнього середовища. Теоретично обґрунтовано поради щодо оформлення шкільної виставки, які дадуть можливість організаторам досягти позитивного ефекту в її сприйнятті, що й сприятиме естетизації освітнього середовища. Розглянуті питання пов'язані як з пошуками ефективних методів організації шкільного інтер'єру, так і проблемами формування естетичного світогляду школярів, як активних учасників оформлення виставки.

Зазначається, що досліджуючи особливості структурних елементів художнього і декоративного оформлення експозиції слід враховувати ряд вимог, оскільки формоутворення є активним і перспективним засобом естетичного і емоційного впливу на особистість. Основними серед них є функціонально-утилітарні, естетичні, ергономічні, вимоги до технології виготовлення та її простота операцій процесу виготовлення з допомогою використання сучасних матеріалів. А найголовнішим при цьому є можливість залучення до цієї роботи школярів різної вікової категорії.

Зроблено припущення, що участь школярів у оформленні виставок створює особливі та перспективні умови естетизації освітнього середовища, а сама виставка має власний колосальний естетичний потенціал. Тому, влаштовуючи виставки в закладах освіти необхідно дотримуватися відповідних принципів оформлення візуальних матеріалів. Наприклад, учнівські роботи рекомендується показувати не одночасно, а у декілька етапів, себто частіше оновлювати експозицію. Це дасть можливість періодично поліпшувати розташування експозиції виставки, що, в свою чергу, викличе більший інтерес до роботи з погляду інших дітей. Відтак, засвоєння знань та умінь може і повинне розкритися дітям саме по собі як процес успішної самодіяльності, як спосіб прояву власних творчих сил. У зв'язку із цим зазначено, що дане положення вимагає актуалізації теорії і практики організації різноманітних виставок в освітньому середовищі.

Ключові слова: виставка, освітнє середовище, естетичне виховання, естетична свідомість.

The article focuses on the importance of the visual environment in the formation of aesthetic consciousness of the individual, and attempts to analyze the potential of the exhibition as a factor in the aestheticization of the educational environment. The article theoretically substantiates the tips for designing a school exhibition, which will allow organizers to achieve a positive effect in its perception, which will contribute to the aestheticization of the educational environment. The issues under consideration are related to the search for effective methods of organizing the school interior and the problems of forming the aesthetic outlook of schoolchildren as active participants in the design of the exhibition.

It is noted that when studying the features of the structural elements of the artistic and decorative design of the exposition, a number of requirements should be taken into account, since forming is an active and promising means of aesthetic and emotional impact on the individual. The main ones are functional-utitarian, aesthetic, ergonomic, requirements for manufacturing technology and simplicity of manufacturing operations using modern materials. And the most important thing is the possibility of involving schoolchildren of different ages in this work.

It is assumed that the participation of schoolchildren in the design of exhibitions creates special and promising conditions for the aestheticization of the educational environment, and the exhibition itself has its own enormous aesthetic potential. Therefore, when organizing exhibitions in educational institutions, it is necessary to adhere to the relevant principles of visual materials design. For example, it is recommended to show students' works not simultaneously, but in several stages, i.e. to update the exposition more often. This will make it possible to periodically improve the arrangement of the exhibition, which, in turn, will cause greater interest in the work from the point of view of other children. Therefore, the acquisition of knowledge and skills can and should be revealed to children as a process of successful amateur activity, as a way of manifesting their own creative forces. In this regard, it is noted that this provision requires updating the theory and practice of organizing various exhibitions in the educational environment.

Key words: exhibition, educational environment, aesthetic education, aesthetic consciousness.

УДК 37.01.09

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.35>

Ганжа М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри образотворчого
та декоративно-прикладного мистецтва
імені Степана Шевчука
Рівненського державного
гуманітарного університету

Сташук О.А.,
канд. пед. наук,
професор кафедри образотворчого
та декоративно-прикладного мистецтва
імені Степана Шевчука
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми. Сучасний навчально-виховний процес потребує якісно нового освітнього середовища. Повсякденне життя: міжособистісні стосунки в родині, побут, характер облаштування житла, інтер'єр освітнього закладу де дитина проводить значну частину часу, різноманітні культурні заходи чинять значний вплив на естетичну свідомість особистості.

Сприйняття зручності, доцільності, симетричності, злагодженості, гармонійності, інформативності та подібних якостей речей лежить в основі формування естетичного світогляду, адже викликає широкий спектр позитивних емоцій від самого їх споглядання. Тому значення наочного середовища у формуванні естетичної свідомості особистості переоцінити дуже важко, оскільки перші

враження, котрі людина отримує ще у ранньому віці, народжуються не з природи, а з «штучної природи», що створена самою людиною та оточує її у власному будинку, кімнаті, серед створених нею, або ж спеціально для неї речей.

Аналіз досліджень і публікацій. Чинники середовища, які впливають на емоції учнів, підвищуючи мотивацію враховували у вихованні й розвитку особистості такі педагоги-класики як: Я. Коменський, А. Макаренко, Я. Мамонтов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. Задум виховувати особливостями середовища реалізовувався в практиці багатьох закордонних шкіл (французької «паралельної школи», німецьких інтегрованих шкіл, американських «шкіл без стін» та ін.).

На даний час вже накопичено чимало теоретичного та емпіричного матеріалу щодо створення відповідного середовища, обґрунтовано його вплив на особистість, розроблено різноманітні технології організації розвивальних середовищ, досліджено його значення для самореалізації особистості. Питання естетизації освітнього середовища досліджували І. Кашекова [2], Л. Печко [5], Л. Савенкова [6], В. Тименко [8], О. Тюрікова [9], О. Фурса [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте не достатньо, на наш погляд, досліджено проблему використання потенціалу виставки в школі та методики і технології її оформлення для формування естетичного освітнього середовища.

Метою статті є орієнтація педагогічної громадськості на виявлення потенціалу виставки як чинника естетизації освітнього середовища, розробку перспективної методики і технології її оформлення, виховання високої культури, творчого відношення до оформлювальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що емоційно середовище значно впливає на перебіг освітньо-виховного процесу. Наповнити його ціннісним сенсом здатне середовище, що буде естетичним і за змістом і за формою [4, с. 64]. У площині шкільних мистецьких заходів і дозвільневих форм художньої діяльності учнів наважимося акцентувати увагу на оформленні шкільної виставки.

Як відомо ряд художньо оформлених експонатів на відповідну тему, розташованих у логічній послідовності і підготовлених для публічного перегляду називається виставкою. Це експозиційний комплекс тематично та ідейно згуртованих об'єктів для вирішення рекламних, просвітительських та виховних завдань.

Класифікують сучасні виставки, незалежно від їх назв та організаційних форм, за такими критеріями:

1. За змістом представлених на ній експонатів (спеціальні, універсальні).

2. За періодичністю їх проведення (постійно діючі, регулярні, нерегулярні).

3. За складом учасників (місцеві, регіональні, національні, міжнародні, всесвітні).

4. За метою проведення (торгівельні, пізнавально-просвітительські, інформаційні).

У залежності від місця експонування виставки бувають пересувні та стаціонарні.

За тематикою в освітніх закладах виставки можна розділити на:

1. Виставки до пам'ятних дат.

2. Присвячені життю і творчості видатних людей.

3. Виставки на допомогу навчальному процесу (експонування різноманітних приладів і т.п.).

4. Присвячені актуальним проблемам сучасності (досягнення науки і техніки, боротьби за мир тощо).

5. Виставки творчих робіт учнів і вчителів.

Після задуму теми виставки та визначення її типу приступають до розробки тематичного плану. Тематичним планом називається продуманий у відповідній послідовності розгорнутий перелік питань, що розкривають тему виставки. Загальна тема розділяється на підтеми (розділи виставки), котрі деталізуються у відповідності до цілей, змісту та об'єму виставкового матеріалу.

Розробивши тематичний план приступають до створення тематико-експозиційного плану, в якому послідовно перераховуються всі необхідні експонати, вказується їх орієнтовні розміри та наводиться весь текстовий матеріал виставки. Тематико-експозиційний план висвітлює яким чином і якими засобами пропонується розкрити тему виставки.

Завершивши роботу над першим етапом організації виставки можна приступати до створення наочної, художньо-образної її форми, себто безпосередньої реалізації своїх задумок. Активним засобом естетичного і емоційного впливу на особистість є форма як структурний елемент художньо-декоративного оформлення. У процесі формотворення варто виконати ряд таких основних вимог:

1. Ергономічні, котрі зумовлені необхідністю максимального пристосування форми всієї експозиції виставки (стендів, планшетів, експонатів, вітрин...) до особливостей діяльності учнів даного освітнього закладу. Чи не основною ергономічною вимогою є врахування вікових особливостей учнів, їх здатності сприймати та оцінювати форму і подачу матеріалу для досягнення високої ефективності освітнього процесу.

2. Функціонально-утилітарні вимоги, яких важливо дотримуватися при створенні утилітарного устаткування (стендів, планшетів, експонатів, вітрин...) коли основну роль відіграє їх функціональна доцільність, що зумовлена специфікою

експозиції як засобу освітнього процесу. Насамперед ця специфіка обумовлена тим, що весь експозиційний матеріал покликаний виконувати задачі виставки у підвищенні ефективності навчально-виховної роботи. Створення найдоцільніших форм та розмірів стендів, вітрин, планшетів, експонатів, пересувного експозиційного устаткування і є однією з умов успішного вирішення цієї задачі.

3. Вимоги до технологій виготовлення, котрі полягають у мінімальних витратах коштів, використанні сучасних матеріалів, простота технології виготовлення і, що на наш погляд головне, можливість залучення до цієї роботи учнів різного віку.

4. Естетичні вимоги полягають у єдності форми і змісту, лаконізмі, простоті, зрозумілості та образності візуальних засобів, почутті міри й гармонійності композиції.

Найпоширенішою помилкою, котра часто спостерігається в освітніх закладах – це розташування експозиційних матеріалів якнайвище до стелі, щоб уникнути їх пошкодження дітьми. Відтак, можливість зручно роздивитися виставку дітьми та прочитати весь текстовий матеріал просто ігнорується, водночас знижується ефективність дії представлених експонатів. Саме тому, розташування зображувально-виражальних матеріалів на рівні очей не тільки наближує його до дітей, а стає одним із чинників, що робить інтер'єр освітнього закладу пропорційним відносно учнів.

Як відомо з теорії перспективи лінією горизонту називають лінію очей, яка беззаперечно має враховуватися створюючи будь-яку виставку масштабуючи її для потенційних відвідувачів. Нехтування такими загальними умовами візуального сприйняття може призвести до спотвореного сприйняття навіть гарно оформленої виставки. Водночас врахування закономірностей перспективних скорочень дозволить створити найкращі умови для сприйняття виставки у цілому та окремих її деталей. Варто пам'ятати й те, що максимальний розмір виставленого експонату має складати половину, або хоча б третину, віддалі від глядача до нього.

Площина стіни та експонату взаємопов'язані, себто в процесі оформлення виставки необхідно враховувати велика чи маленька стіна, одна чи декілька картин, їх розміри, зміст, манеру виконання. Від цього взаємозв'язку значною мірою залежить естетичний і психологічний вплив експонату на глядача.

Найзручніша висота розташування картин – на рівні очей глядача, водночас варто пам'ятати, що простір стіни над картиною і під нею не має лишатися однаковим. Рекомендуємо змістити картину трохи вверху, або ж вниз від умовної горизонтальної лінії, котра знаходиться на фізичній середині стіни. При цьому картини як однакового, так і різного формату варто розташовувати на одній

горизонтальній лінії по верхньому, або ж по нижньому краю. Такого ж принципу необхідно дотримуватися і вивішуючи картини в декілька рядів. Якщо картини різні за форматом, то варто мати кілька умовних базисних горизонтальних ліній. Щоб композиційний ряд не «розвалився» то відстань між картинами як по горизонталі так і по вертикалі не повинна бути більшою діагоналі картини.

Отже облаштовуючи виставку варто дотримуватися тих же принципів, що й при розміщенні будь-яких візуальних матеріалів. Наприклад, роботи учнів рекомендуємо представляти не одночасно, а у декілька етапів, себто частіше оновлювати експозицію, це викличе великий інтерес зі сторони різних глядачів.

Висновки. Наведені вище поради щодо оформлення шкільної виставки дадуть можливість організаторам досягти позитивного ефекту в її сприйнятті, що й сприятиме естетизації освітнього середовища. Розглянуті нами питання пов'язані як з пошуками ефективних методів організації шкільного інтер'єру, так і проблемами формування естетичного світогляду школярів, як активних учасників оформлення виставки.

У зв'язку із цим, досліджуючи особливості структурних елементів організації та оформлення експозиції слід враховувати ряд вимог, оскільки формоутворення є активним засобом естетичного та емоційного впливу на особистість. Основними серед них є функціонально-утилітарні, естетичні, ергономічні та вимоги до технології виготовлення.

Робимо припущення, що участь школярів у оформленні виставок створює особливі та перспективні умови естетизації освітнього середовища. Вважаємо, що виставка має вагомий естетичний потенціал, котрий має розкритися дітям та перетворити засвоєння знань і умінь у радісний процес успішної самодіяльності, як спосіб прояву власних творчих здібностей. Відтак, вважаємо, що теорія і практика організації та оформлення сучасних виставок в освітньому середовищі потребує актуалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
2. Кашекова І. Педагогічні умови створення інтеграційного освітнього простору школи засобами мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2012. № 3. С. 19-24.
3. Максименко С.Д., Соловйenko В.О. Загальна психологія: Навчальний посібник. (3-є вид.). Київ: Центр учбової літератури, 2008. 182 с.
4. Масол Л.М. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу "Мистецтво" у 1-2 класах на засадах компетентнісного підходу». Київ: Генеза, 2019. 208 с.
5. Печко Л. Развитие культурно-эстетического сознания личности в образовании (к обоснованию концептуального подхода). Научные записки Кірово-

градського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки. 2014. Вип. 133(1). С. 41-50.

6. Савенкова Л. Формування культури професійного спілкування майбутніх менеджерів економічної освіти. Витоки педагогічної майстерності. Сер. Педагогічні науки. 2015. Вип. 15. С. 31-34.

7. Степанов О.М., Фіцула М.М. (2012) Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. (3-є вид.). Київ : Академвидав, 2006. 265 с.

8. Тименко В.П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : Монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 381 с.

9. Тюрікова О. Фольклор Донбасу: проблемні вектори сучасного дослідження. Матеріали до української етнології. 2012. Вип. 11. С. 263-271.

10. Фурса О.О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в теорії і практиці профільних вищих навчальних закладів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 3. С. 172-180.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ НАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК БОРИСА ГРІНЧЕНКА

THEORETICAL AND APPLIED PRINCIPLES OF NARRATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN LITERARY TALES BY BORYS GRINTCHENKO

Стаття присвячена огляду проблематики наративного аналізу українських літературних казок. В результаті наукових розвідок визначено, що українська літературна казка є жанром художньої літератури, що ґрунтується на національних традиціях та моральних цінностях українського народу та є результатом індивідуальної творчості письменника, який, у ході стилістичного опрацювання твору, надає витонченої літературної форми та збагачує його сценами власного фантазування. Українські літературні казки, зокрема казки Бориса Грінченка, є дієвим матеріалом формування моральних цінностей та національної ідентичності, а наративний аналіз є сучасним інструментарієм до інтерпретації казок, що розвиває здатність до міркування та критичного мислення. В статті запропоновано вчинковий підхід за В. Роменцем до аналізу українських літературних казок, який сформовано в межах української наукової психологічної школи та є яскравим прикладом національної традиції та гуманістичних цінностей, що закарбовані в ментальності українського народу. В межах цього підходу впроваджено структуру наративного аналізу, що відповідає «Великій Логіці Вчинку»: ситуація, мотивація, дія, післядія.

Систематизовано підходи до наративного аналізу українських літературних казок за трьома аспектами: історико-культурним; структурно-мовленнєвим; сенсово-поведінковим. Надано фахівцям (педагоги, психологи, викладачі, вчителі, вихователі), дієвий методичний інструментарій, а саме алгоритм наративного аналізу українських літературних казок Бориса Грінченка, що містить три етапи (підготовка, реалізація, завершення) та реалізується в умовах безпечного освітнього простору. Наведемо приклади застосування певних наративних структур до інтерпретації низки казок Бориса Грінченка. Вибір певної структури наративного аналізу для конкретної казки, зумовлено змістом та структурою самої казки.

Запропоновані теоретико-прикладні засади наративного аналізу українських літературних казок, є узгодженою системою методичних рекомендацій, що будуть корисними фахівцям у роботі з дітьми, підлітками та студентською молоддю як актуальний інструмент формування у них здатності до критичного мислення, закладання моральних цінностей та формування національної самосвідомості.

Ключові слова: українська літературна казка, казки Бориса Грінченка, наративний аналіз, критичне мислення, вчинковий підхід,

вчинок, етнічна ідентичність, мова, національна самосвідомість, виховання.

The article is dedicated to examining the issues of narrative analysis of Ukrainian literary fairy tales. As a result of the conducted research, it has been determined that the Ukrainian literary fairy tale is a genre of fiction based on national traditions and the moral values of the Ukrainian people. It reflects the individual creativity of the author who, through stylistic elaboration, imparts a refined literary form to the work and enriches it with scenes of imaginative reflection. Ukrainian literary fairy tales, particularly those written by Borys Hrinchenko, serve as an effective tool for the formation of moral values and national identity. Narrative analysis is presented as a modern interpretive method that develops reasoning and critical thinking skills.

The article introduces the deed-based approach developed by V. Romenets, applied to the analysis of Ukrainian literary fairy tales. This approach, formed within the Ukrainian scientific psychological school, is a vivid example of national traditions and humanistic values rooted in the Ukrainian mentality. Within this framework, a structure of narrative analysis is proposed, corresponding to the «Great Logic of the Deed»: situation, motivation, action, and post-action.

The approaches to narrative analysis of Ukrainian literary fairy tales are systematized across three key dimensions: historical-cultural, structural-linguistic, and semantic-behavioral. A practical methodological tool is offered for specialists (educators, psychologists, teachers, and instructors), namely, an algorithm for the narrative analysis of Borys Hrinchenko's literary fairy tales. This algorithm includes three stages (preparation, implementation, and completion) and is implemented within a safe educational environment.

The article presents examples of the application of specific narrative structures to the interpretation of selected fairy tales by Borys Hrinchenko. The choice of a particular structure for narrative analysis depends on the content and internal structure of each individual tale.

The proposed theoretical and applied foundations for the narrative analysis of Ukrainian literary fairy tales form a coherent system of methodological recommendations. These can be useful for professionals working with children, adolescents, and university students, serving as a relevant tool for fostering critical thinking, instilling moral values, and shaping national self-awareness.

Key words: Ukrainian literary fairy tale, Borys Hrinchenko's tales, narrative analysis, critical thinking, deed-based approach, deed, ethnic identity, language, national self-awareness, education.

УДК 37.01:81'42

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.36>

Таран О.П.,

канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний інформаційний простір є неперервним потоком інформації, що потребує аналізу та осмислення. Українські літературні казки, зокрема казки

Бориса Грінченка, є джерелом культурного спадку та національної самосвідомості, що закладається в дитячому віці. В часи повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну формування

національної ідентичності у дітей, підлітків та молоді є першочерговим завданням батьків та освітян, як підґрунтя виживання української нації та збереження державності України.

Сучасним та дієвим інструментом аналізу літературних казок є наративний аналіз, що передбачає опрацювання художнього твору в процесі безпосередньої взаємодії з ним, через власний життєвий досвід особистості за певною структурою залежно від мети аналізу. Важливим аспектом наративного аналізу є пошук сенсів у ході інтерпретації та осмислення.

Саме фахівці (педагоги, психологи, викладачі, вчителі, вихователі), які використовують в своїй практиці літературні казки, мають навчати дітей, підлітків та молодь усвідомленому читанню. Застосування наративного аналізу є одним з важливих засобів щодо розвитку у дітей, підлітків та молоді здатності до міркування, критичного мислення, моральних якостей. Отже, розкриття теоретичних та прикладних аспектів застосування наративного аналізу до інтерпретації українських літературних казок у психолого-педагогічній практиці є актуальним ракурсом наукових розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання аналізу та інтерпретації літературних казок торкалися Т. Саврасова-В'юн [13; 14], В. Єфрименко [7] та інші. Так, Т. Саврасова-В'юн зазначає, що літературна казка є джерелом цінних життєвих уроків, світогляду, мудрості, традицій минулих поколінь, а через прочитання, аналіз, осмислення літературних казок людина здатна до розуміння, усвідомлення власних переживань, активізації ресурсів до збереження, зміцнення психологічного здоров'я [13, с. 62; 14, с. 61].

Концепцію української дитячої літератури Бориса Грінченка докладно розглянуто О. Вовк, яка підкреслює, що казкотворчість Б. Грінченка є безсумнівно добрим дискусійним матеріалом для дітей, оскільки в них поєднується моральний, соціальний та патріотичний аспект [4, с. 179].

Варто зазначити використання методу казкоаналізу у дослідженні етнічної ідентичності А. Одінцової. Дослідниця підкреслює актуальність формування етнічної ідентичності та наголошує, що уявлення про своє етнічне коріння формується під впливом знань які має індивід стосовно історії та культури своє Батьківщини. Важливою ознакою етнічної ідентичності є володіння рідною мовою. Етнічна ідентичність формує: стійке відчуття «ми»; бачення світу й життя за принципом «ми-вони», «свій-чужі»; певне ціннісне ставлення людини до себе, інших людей, суспільства та світу в цілому; тип самовизначення індивіда в соціальному просторі; світогляд та спосіб життя людини [12, с. 137-138]. Результати дослідження А. Одінцової, що було здійснено у 2015 році, засвідчили кризу етнічної ідентичності студентської

молоді яка проживає на півдні України. Так, аналіз авторських казок досліджуваних демонструє, з одного боку, наявність позитивного образу України (сильна, гарна, мудра, добра) та використання архетипних національних символів (калина, рушник), а з іншого – лише 20 % досліджуваних створили казку українською мовою, тоді як 80% досліджуваних послуговувалися російською та не визнають наявності у себе кризи етнічної ідентичності [12, с. 139-142]. Вважаємо такий стан речей є наслідком тривалої політики зросійщення. Отже, наразі лишається актуальною потребою посилення національного та патріотичного виховання в освітньому просторі задля формування етнічної ідентичності та національної самосвідомості.

Таким чином, Т. Липченко наголошує, що у сфері освіти пріоритетним є не лише формальне навчання української мови, але й створення таких умов, які б забезпечували глибоке занурення в мовне середовище з самого раннього віку. Саме освітня система повинна стати основним інструментом формування національної свідомості та зміцнення державної єдності [10, с. 88].

Так, А. Карнаухова підкреслює важливе значення та виховний потенціал української казки для дітей дошкільного віку, а сам акцентує її невід'ємність від практико-орієнтованої етнопедагогіки та наголошує на нерозривну єдність з важливими чинниками виховання як: рідна мова, народні звичаї та традиції, моральні засади [8, с. 5].

Сутність наративного аналізу розглядали О. Арделян та В. Дмитерко [1], О.-М. Гук та І. Бехта [6], Г. Лещенко [9], С. Нестерчук та Б. Синевич [11], Н. Чепелєва [17]. Зокрема С. Нестерчук та Б. Синевич наголошують, що наративний аналіз декларується як універсальний інструмент, що сприяє різноманітним підходам до інтерпретації, дає змогу учителю працювати з художніми текстами на міждисциплінарному рівні та забезпечувати емоційний, пізнавальний і виховний аспект шкільного аналізу, тобто сприяти формуванню в учнів моральних якостей, творчих здібностей та естетичного смаку [11, с. 144].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Основними невирішеними теоретико-прикладними засадами є: 1) недостатня системність та зрозумілість застосування наративного аналізу у психолого-педагогічну практику через складність описів в межах мовознавства та лінгвістики; 2) відсутність цілеспрямованих досліджень щодо наративного аналізу казок Бориса Грінченка; 3) недостатність методичного забезпечення щодо прикладного застосування наративного аналізу українських літературних казок, зокрема казок Бориса Грінченка в психолого-педагогічній практиці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Здійснити теоретичний огляд проблеми

нарративного аналізу українських літературних казок задля визначення його базових характеристик; долучити вчинковий підхід за В. Роменцем до теорії та практики нарративного аналізу; систематизувати підходи нарративного аналізу до інтерпретації українських літературних казок; запропонувати алгоритм нарративного аналізу українських літературних казок на прикладі аналізу казок Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. З огляду на теоретичні розвідки Т. Саврасова-В'юн, можемо зазначити, що літературна казка є жанром художньої літератури, яка ґрунтується на мотивах й образах народної казки, де зміст, форма та стиль є результатом індивідуальної авторської творчості письменника, який модифікує жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст в якому реалізуються фантастичні або алегоричні елементи подій та способів їх вирішення з етико-естетичними і виховними цілями, що відображають світогляд і художнє бачення автора [14, с. 63-64].

Свою чергою, О. Вовк у розгляді концепції української дитячої літератури визначає вимоги до літературних творів через призму поглядів Бориса Грінченка, а саме: наявність морального ідеалу; зображення реального життя; художність творів; відображення у творі змісту, що сприяє розвиткові розуму й почуттів дитини. Творчість Б. Грінченка є важливим засобом навчання і виховання, оскільки він в певний спосіб популяризував народний твір через літературні засоби, по-перше, стилістично опрацьовуючи його, надаючи йому більш викинченої й виробленої літературної форми; по-друге, трансформуючи, збагачуючи при такій обробці сценами власного фантазування [4, с. 179]. Фольклорна основа казок Б. Грінченка, насамперед, покликана: проникати в глибини народної психології; мотивувати поведінку героїв; опоетизовувати волю, стійкість, мужність, цілеспрямованість романтичних образів у боротьбі за справедливість; виховати високі моральні почуття; розкрити ідеали правди, гуманізму і краси [3, с. 438].

Нарративний аналіз літературних казок в своїй інтерпретації ґрунтується на низці підходів, вибір яких може бути зумовлено метою аналізу. Так, В. Єфименко зазначає, що серед основних підходів до аналізу казок, які поглиблюють і доповнюють один одного, можна виокремити: фольклористичний, структуралістський, психоаналітичний, соціо-історичний та, зокрема, феміністичний, що пов'язаний з дослідженням гендерних традицій де яскраво виражено чоловіче домінування [7, с. 188]. Зі свого боку, Т. Саврасова-В'юн, окрім зазначених вище підходів, додає наступні: літературознавчий, культурологічний, семіотичний, лінгвістичний, біхевіористичний, екзистенційний, нарративний, психотерапевтичний та гендерний, який певною мірою

співвідноситься з феміністичним але є більш загальним [14, с. 60].

Цікавим підходом до розуміння, пізнання, конструювання і рефлексування певних фрагментів буттєвої дійсності, є циклічно-вчинковий підхід, що запропоновано А. Фурманом. Цей підхід, змістовно ґрунтується на філософсько-психологічній теорії вчинку українського психолога В. Роменця, та є надскладним інструментом створення окремого світу мислення, діяльності, мислевчинення, в системах координат «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика», «буття – свідомість», «людина – світ» [16, с. 102-104].

В. Татенко та Т. Титаренко у своєму аналізі теорії вчинку В. Роменця підкреслюють, що вчинок як неповторний, творчий, відповідальний, соціально спрямований акт в якому людина реалізує свою сутність, зростає і стверджується як непересічна вільна особистість і неповторна індивідуальність. Саме у вчинку виявляється активна творча взаємодія людини і світу. Потенціал людського в людині визначає її здатність до вчинку, тобто до самотворення, саморозвитку та самоствердження. Рефлексія власної істинної сутності «Я» може розгортатися у двох полярних напрямках: злочинний (заперечується сутність людського життя, чужого та власного); вчинковий (утверджується сутнісна специфіка людяності попри внутрішні та зовнішні перешкоди) [15, с. 23-24].

З огляду на вище зазначене, вважаємо за доцільне долучити до аналізу українських літературних казок, вчинковий підхід за В. Роменцем, оскільки саме він концентрується на аналізі вчинків і відображає власне українські національні традиції і цінності буття, що закарбовані в ментальності українського народу.

Пропонуємо систематизувати окреслені підходи інтерпретації українських літературних казок за трьома аспектами нарративного аналізу (таблиця 1). історико-культурний (змістова складова літературної казки); структурно-мовленнєвий (форма побудови літературної казки); сенсово-поведінковий (усвідомлення, закладених автором та власних, сенсів через аналіз подій, проявів та дій героїв у літературній казці).

Нарративний аналіз ми розглядаємо як інструмент інтерпретації української літературної казки у ході якого обирається аспект та підхід або їх комбінації відповідно мети аналізу (навчальна, освітня, виховна, розвіткова), структури твору та категорії аудиторії (діти, підлітки, молодь, фахівці).

У огляді нарративу О. Арделян та В. Дмитерко зазначають, що нарративний аналіз – це якісний метод дослідження, орієнтований на інтерпретацію оповіді з прицільним фокусом уваги на хронологічну послідовність, встановлену людьми – оповідачами подій свого життя. Основні параметри

нарративного аналізу охоплюють: оповідача, персонажів, події, простір, час, взаємовідносини між категоріями. Основними компонентами нарративного аналізу є час, характеристики і фокалізація (спосіб подання подій через бачення певного персонажа або позиції спостерігача) [1, с. 87]. Основою будь-якого розповідного тексту (нарративу) є його подієвість. Мінімальною умовою нарративу є наявність у ньому хоча б однієї зміни стану, тобто взаємодії часових та просторових понять та їх реалізації в дискурсі [1, с. 89].

Головною одиницею нарративу, за Н. Чепельвою, є тема та тематична структура в якій відбувається основна тенденція оповіді. Основними смислоутворювальними чинниками нарративу є: тема, персонажі, сюжет оповіді та життєві обставини [17, с. 23]. О.-М. Гук та І. Бехта підкреслюють, що предметом нарративного аналізу є розповідь у контексті способів упорядкування досвіду в послідовному ланцюгу подій, а провідним інструментом нарративного аналізу є інтерпретація [6, с. 431].

Характер інтерпретації нарративу особистістю зумовлено її особливостями соціального конструювання реальності. Так, П. Вацлавик виокремлює наступні постулати щодо конструювання реальності: світ постає перед людиною об'єктивно через досвід, що зумовлений впливом мови; мовні категорії формуються у соціальній взаємодії; розуміння дійсності (тут і зараз) залежить від діючих соціальних норм та правил; соціальне розуміння дійсності здебільшого визначає спосіб життя людини [17, с. 4].

Структура нарративу, за Г. Лещенко, передбачає необхідність певної динаміки (зміни) станів, зовнішньої або внутрішньої, що є результатом діяльності персонажів, що підпорядкована логіці розвитку подій, залежній від глобальної теми нарративу, де кожному персонажеві надається своя рольова функція [6, с. 203].

Рушійною силою розвитку історії є конфлікт (центральне протиріччя, може існувати в системі конфліктів, колізій), що постає в зіткненні двох або більше протилежних поглядів та спричиняє виникнення проблеми і розгортання сюжету. О.-М. Гук та І. Бехта наводять наступні види конфлікту: герой проти себе (психологічні протиріччя всередині одного персонажа); герой проти героя (наявність двох або більше протилежних сил); герой проти суспільства (протистояння персонажа/невеликої групи і соціальних структур); герой проти обставин (протистояння персонажа/групи і комплексу умов); конфлікт систем (протистояння громадських груп, ідеологій, що виникають через зміну парадигми, на перетині світоглядів) [6, с. 434].

Потужним методологічним інструментарієм щодо аналізу нарративів різних типів і форм, за Г. Лещенко, є базове поняття структури нарративу [9; с. 203]. Так, в своїй універсальній структурі оповіді Т. Todorov виділяє два стани: рівновагу і відновлення рівноваги, що реалізуються у п'яти фазах: первісна рівновага (стійке положення); порушення рівноваги (подія що порушує рівновагу); усвідомлення порушення рівноваги (нерівновага, пошук рішення); відновлення рівноваги (дії спрямовані на подолання кризи); нова рівновага (стійке положення в новій якості) [20]. К. Берк вбачає в нарративі спосіб мислення та виокремлює у структурі оповіді п'ять елементів, які відповідають на п'ять запитань: дія (що сталося?), обставини (коли і де це сталося?), дійова особа (хто був учасником?), засіб/інструмент (як він/вона/вони це зробили?), мета (навіщо це зробили?) [6, с. 432].

В межах структурованого дискурсу W. Labov та J. Waletzky виокремили наступні компоненти: анотація (короткий виклад тексту, не завжди є наявним в оповіданні); орієнтація (інформація про учасників історії, місце дії, часу і обставин, умов, ситуацій,

Таблиця 1

Систематизація підходів до нарративного аналізу українських літературних казок

Аспекти аналізу	Підходи до інтерпретації	Характеристика підходів
Історико-культурний аспект (змістова складова літературної казки)	Фольклористичний	Акцент на народних мотивах, традиціях
	Культурологічний	Акцент на культурних, етичних, моральних ідеалах соціуму
	Соціо-історичний	Акцент на аналізі соціально-політичного устрою історичної епохи
	Гендерний/Феміністичний	Акцент на відмінностях характерних гендерних рис/ домінування чоловічого
Структурно-мовленнєвий аспект (форма побудови літературної казки)	Літературознавчий	Акцент на осмисленні жанрових аспектів твору
	Структуралістський	Акцент на композиційно-сюжетній організації твору
	Лінгвістичний	Акцент на вивченні мовних елементів для вираження смислу
	Семіотичний	Акцент на розгляді архетипних символів
	Наративний	Акцент на вивченні нарративних категорій розповіді
Сенсово-поведінковий аспект (сенси літературної казки закладені та усвідомлені)	Психоаналітичний	Акцент на аналізі несвідомих душевних прагнень
	Біхевіористичний	Акцент на аналізі форм поведінки
	Екзистенційний	Акцент на дослідженні темпорального, просторового, причинного виміру твору
	Вчинковий	Акцент на аналізі вчинку та його наслідків
	Психотерапевтичний	Акцент на аналізі впливу на внутрішній світ людини

в яких розгортається дія; ускладнення (опис послідовності подій; виникнення напруги, проблеми-конфлікту що потребують вирішення; тимчасових зміні якостей, що наведені в орієнтації); оцінювання (сенс і значення дій, позиція автора-оповідача до цих дій); результат (розв'язання конфлікту, зняття напруги, розповідь про завершення подій, відновлення рівноваги); «кода»/підсумок (повернення розповіді до моменту оповідання, завершення історії, перехід до теперішнього моменту або рефлексія (роздуми), є необов'язковим елементом) [19]. Окреслена структура наративу має гнучкі правила, щодо її функціонування: 1) не завжди всі шість компонентів є у конкретному тексті; 2) порядок послідовності наративних фаз може бути змінений; 3) деякі фази можуть повторюватися по декілька разів [9, с. 204-205].

Концепція послідовної структури наративу, яку запропонували Е. Окс і Л. Каппс, відрізняється акцентом на поведінкових характеристиках персонажу: обставини (інформація про час, фізичний і психологічний стан); несподівана подія (щось непередбачуване та проблемне); психологічні/фізичні реакції (зміни в емоційному/фізичному стані); незаплановані дії (ненавмисна/нецілеспрямована поведінка); спроба (ініціювання вирішення проблеми); наслідки (психологічні, фізичні) [6, с. 432].

Авторська модель наративного аналізу О.-М. Гук та І. Бехти зосереджується на сюжетній арці та передбачає наступні стадії сюжету: експозиція (уявлення героїв, позначення обставин місця і часу); зав'язка або відправна дія (позначення основного конфлікту та інтриги, подія, що запускає історію, злам стійкого стану, поданого в експозиції); розвиток дії (ланцюжок подій, за умови яких відбувається наростання і спадання напруги, проявляється характер героїв, змінюються стани); кульмінація (найвища точка напруги в розвитку сюжету, де конфлікт досягає свого піку та набуває вирішального характеру); розв'язка (розв'язання основного конфлікту і його наслідки, рішення головної інтриги оповідання, його підсумок, змінені стани героїв) [6, с. 432].

За огляду доробку Н. Чепелєвої нами виділено наступні складові структури наративного аналізу в парадигмі смислоутворення: тем; персонаж (герой, антигерой, помічник); сюжет оповіді (хронологічна послідовність у просторі та часі, інтрига, динаміка); оцінка персонажу (іншими та самим персонажем); характеристика ситуації (завершена/незавершена); психологічний характер (проблеми) оповіді на рівні «Я-Я» чи «Я-інші»; послання від автора; суб'єктивне сприймання та проживання, особистісні сенси [17, с. 23-30].

Відповідно вчинкового підходу за В. Роменцем щодо наративного аналізу, вбачаємо за доцільним розглядати структуру наративного аналізу в межах

його «Великої Логіки Вчинку»: ситуація, мотивація, дія, післядія.

Ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, що утворюється від активної співучасті у бутті різних присутніх і що може набувати самостійного значення для кожного з них, а також виявляти специфічну для себе динаміку. У ситуації завжди є певний момент проблемності. У психологічному розумінні кожна ситуація може розглядатися як: 1) зовнішнє середовище, оточення, обставини, об'єктивні умови; 2) суб'єктивні обставини, що утворюють внутрішній світ життя людини; 3) процес і результат її трансценденції за межі об'єктивних та суб'єктивних обставин і перетворення їх на умови розгортання вчинку [15, с. 24-25]. Ситуація розглядається як перший момент учинку, як певна сукупність подій, що насуваються на людину з матеріального світу і саме наділення цих подій певним значенням актуалізує вчинок [2, с. 144].

Мотивація – переборення конфліктності ситуації й прийняти рішення діяти певним чином. Психологічним ядром мотивації і власне механізмом перетворення ситуації є боротьба мотивів, у ході якої перемагає той, який «більше відповідає ідеалові». Процес боротьби мотивів може тяжити до «фаталізму» (залежність від обставин) і до «волюнтаризму» (нехтування обставинами). Тільки наявність ідеалу дозволяє людині зрозуміти і відчути в конкретній ситуації внутрішню поєднаність своєї свободи з відповідальністю за власний вчинок, спроможність панувати над обставинами. Перебіг мотиваційного процесу, динаміка боротьби мотивів має різні виміри – раціональний, емоційний, інтуїтивний, індивідуальний, загальнолюдський, моральний, творчий тощо [15, с. 25].

Вчинкова дія. Мотив – переможець учинку втілюється у відповідній учинковій дії, що передбачає попередню підготовку. Відбувається психологічне моделювання акту вчинку та його можливих наслідків: певна наступна подія є не просто умовою, а приводом для втілення вчинку [15, с. 26]. Здійснення вчинку є певним «катарсисом», звільненнями, очищенням від ситуації та мотивації. Відбувається справжня етична та онтологічна свобода вчинку [2, с. 146].

Вчинкова післядія – усвідомлення людиною (персонажем) свого вчинку і його наслідків для себе та інших. Так, переживання позитивних емоцій і почуттів через задоволення відповідної потреби, досягнення мети, або критичне оцінювання і визнання що здійснений вчинок вичерпав одні з безлічі спроб дій, а відтак перекреслив безліч інших. Кожен здійснений учинок на етапі післядії викликає у людини (персонажа) амбівалентні почуття, які врешті-решт стають психологічним підґрунтям до наступних учинків. Самопожертва – найвища форма моральної творчості.

В. Роменець зауважує, що всі моральні цінності й закони вже відкриті і сенс буття окремої людини і всього людства полягає у тому, щоб утримати і не втратити їх [15, с. 26]. Остаточна рефлексивна оцінка вчинку здійснюється на рівні впливу чинників колективно-феноменологічного рівня (привласненні особистістю колективні уявлення про добро і зло), де досягається сутнісне виправдання вчинку [2, с. 146].

Таким чином, наративний аналіз на думку С. Нестерчук та Б. Синевич, є міждисциплінарний підхід, увага якого акцентується на розумінні й розкритті шляхів побудови сюжету, створенні атмосфери, інтерпретації оповіді, виборі стилістичних засобів. Дослідження літературного твору як важливого мистецького і культурного феномена відбувається через такі аспекти, як аналіз елементів сюжету, еволюцію характерів, мотивацій, конфліктів персонажів, розкриття тематичних ліній та символіки, вивчення мови та стилістики задля створення впливу на читача, спостереження за порядком подій і психологічним часом; вплив інтерпретації читача на розуміння тексту. Така логічна послідовність дозволяє сприйняти літературний текст з різних ракурсів, виявити смислові та естетичні аспекти, внутрішню структуру та розкрити вплив тексту на свідомість і почуття читача [11, с. 147-148].

З огляду на здійснений теоретичний аналіз та власний практичний досвід (проведення низки заходів з означеної проблематики зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності «Спеціальна освіта», освітньої програми «Логопедія» у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка) пропонуємо *алгоритм наративного аналізу українських літературних казок на прикладі аналізу казок Бориса Грінченка*. Алгоритм передбачає три етапи: підготовка, реалізація та завершення. Зазначимо, що фахівець (педагог, психолог, викладач, вчитель, вихователь) організовує та супроводжує процес наративного аналізу казки.

Етап підготовки – визначення цільової аудиторії, з ким проводиться (діти, підлітки, студенти, фахівці інші); визначення мети аналізу (освітня, навчальна, виховна, розвіткова тощо); вибір літературної казки, відповідно аудиторії та меті аналізу.

Етап реалізації – читання чи прослуховування казки та здійснення безпосередньо наративного аналізу. Вибір підходів та аспектів до інтерпретації зазначених вище (Таблиця 1) залежить від мети, аудиторії та казки що обирається для аналізу.

Для прикладу наведемо наративні структури та казки Бориса Грінченка [5; 18] які можна проаналізувати за допомогою них (Таблиця 2). Вибір певної структури наративного аналізу казки, задля кращого її розуміння та інтерпретації, зумовлений змістом та структурою самої казки.

Так, наративний аналіз в межах аналізу сюжетної арки за О.-М. Гук та І. Бехтою можна застосовувати до інтерпретації практично всім казок оскільки, кожна казка має розвиток сюжету. Універсальна структура оповіді (Т. Todorov) має певну циклічність та добре підходить до аналізу казок «Сірко» та «Три бажання» в яких відбувається ніби повернення на початок з новим досвідом та зміною самих героїв. Структуру нормативу як способу мислення за К. Берком можна застосувати до аналізу казок «Крук, велика птиця» та «Цап та Баран» де за допомогою низки простих питань розкриваються характер дії героїв, встановлюються причинно-наслідкові зв'язки. Структурований дискурс (W. Labov, J. Waletzky) буде доречним до аналізу казок «Крук, велика птиця», «Могутній комар» та «Три бажання», оскільки в кожній казці є ускладнення, оцінка дій та результат, який може бути різний (зневага, смерть, переосмислення тощо). Послідовна модель наративного аналізу (Е. Окс, Л. Каппс) як найкраще реалізується щодо казки «Три бажання», оскільки в якій яскраво відображаються несподівані події та незаплановані дії. Наративний аналіз в парадигмі смислоутворення (за Н. Чепелевою) повноцінно реалізується в аналізі казки «Могутній комар» через складний багатовимірний сюжет. Наративний аналіз в межах «Великої Логіки Вчинку» може бути успішно використаним до аналізу казки «Три бажання» в якій автором яскраво продемонстровано боротьбу мотивів героя та його вчинок. Також, казка «Сірко» може бути проаналізована, в парадигмі вчинкового підходу В. Роменця, з огляду вчинення злочину і отримання наслідків, що змінює героя на краще.

Наративний аналіз казок здійснюється за супроводу фахівця, який відповідно обраній структурі аналізу ставить запитання аудиторії, стимулює роздуми, дискусії та узагальнює їх результати. У процесі наративного аналізу важливо враховувати всіх дійових осіб казки (конкретні та абстрактні) їх дії, функції та вплив на сюжет. Особливо важливо фахівцю, у взаємодії з аудиторією, приймати різні думки без оцінювання (правильно/неправильно) та створювати безпечну атмосферу для роздумів та творчості.

Етап завершення – підсумовування та узагальнення здійсненого наративного аналізу, збір вражень та думок аудиторії. На цьому етапі є можливість опрацювати змістовий матеріал казки на рівні емоційного проживання, співставлення з власним досвідом та усвідомлення. Можна запропонувати: малювання ілюстрацій до казки; створення іншого закінчення як трансформації негативного досвіду героя, пошук оптимальних рішень.

Висновки. Отже, у ході здійсненого теоретичного огляду нами окреслено, що важливими характеристиками наративного аналізу є: оповідач, персонажі, подієвість (зміни подій в просторі та часі),

Співставлення структури наративного аналізу зі змістом казок Бориса Грінченка

Тип структури	Структура	Казка для аналізу
Сюжетна арка –розвиток сюжету (О.-М. Гук, І. Бехта)	– Експозиція – Зав'язка (відправна дія) – Розвиток дії – Кульмінація – Розв'язка	Підходить до аналізу кожної казки
Універсальна структура оповіді (Т. Todorov)	– Первісна рівновага – Порушення рівноваги – Усвідомлення порушення рівноваги – Відновлення рівноваги – Нова рівновага	«Сірко» «Три бажання» (повернення до початку з новим досвідом)
Наратив як спосіб мислення (К. Берк)	– Дія (що сталося?) – Обставини (коли і де це сталося?) – Дійова особа (хто був учасником?) – Засібінструменти (як він/вона/вони це зробили?) – Мета (навіщо це зробили?)	«Крук, велика птиця» «Цап та Баран» (аналіз дій героїв)
Структурований дискурс (W. Labov, J. Waletzky)	– Анотація – Орієнтація – Ускладнення – Оцінювання – Результат – Підсумок /«кода»	«Крук, велика птиця» «Могутній комар» «Три бажання» (ускладнення, оцінювання, результат який може бути різним)
Послідовна модель наративного аналізу (Е. Окс, Л. Каппс)	– Обставини – Несподівана подія – Психологічні/фізичні реакції – Незаплановані дії – Спроба вирішення – Наслідки	«Три бажання» (несподівані події та незаплановані дії)
Парадигма смислотворення (за Н. Чепелевою)	– Тема – Персонаж (герой, антигерой, інші) – Сюжет (хронологія, інтрига, динаміка) – Оцінка персонажу (власна, іншими) – Характеристика ситуації (завершена/незавершена) – Психологічний характер проблеми оповіді («Я-Я», «Я-інші») – Послання автора – Суб'єктивне сприймання	«Могутній комар» (складна багатовимірна казка)
«Велика Логіка Вчинку» (за В. Роменцем)	– Ситуація – Мотивація – Вчинкова дія – Вчинкова післядія	«Три бажання» (наявність в казці боротьби мотивів та здійснення вчинку) «Сірко» (вчинення злочину і отримання наслідків які змінюють героя на краще)

тематична структура, сюжет, розповідь, мова, інтерпретація, дії, конфлікт (центральне протиріччя) та структура наративу.

До аналізу українських літературних казок нами долучено, вчинковий підхід за В. Роменцем, що сформовано в межах української наукової психологічної школи та ґрунтується на національних традиціях та гуманістичних цінностях які відображають ментальність українського народу. Впроваджено структуру наративного аналізу, що відповідає «Великій Логіці Вчинку»: ситуація, мотивація, дія, післядія.

Нами систематизовано підходи до наративного аналізу українських літературних казок за трьома аспектами: історико-культурним (фольклористичний, культурологічний, соціо-історичний, гендерний/феміністичний); структурно-мовленнєвим (літературознавчий, структуралістський, лінгвістичний, семіотичний, наративний); сенсово-поведінковий (психоаналітичний, біхевіористичний, екзистенційний, вчинковий, психотерапевтичний).

Нами запропоновано дієвий методичний інструментарій для фахівців щодо наративного аналізу

українських літературних казок Бориса Грінченка, Представлено розгорнутий алгоритм що передбачає: етап підготовки (визначення мети, аудиторії, казки для аналізу); етап реалізації (здійснення наративного аналізу відповідно аспектів та структури аналізу у ході безпосередньої взаємодії з аудиторією через постановку запитань); етап завершення (підсумовування, збір вражень, привласнення нового досвіду).

Подальшими **перспективи в цьому напрямку** наукових розвідок вбачаємо в розширенні діапазону українських літературних казок для наративного аналізу та виокремлення специфічних особливостей застосування наративного аналізу українських літературних казок відповідно потреб аудиторії (вік, професійна спрямованість, мета, тематика).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арделян О., Дмитерко В. Наративність і подієвість. *Modern engineering and innovative technologies*. 2024. № 32-04. Р. 85–91.
2. Васютинський В. «Велика Логіка Вчинку» Володимира Роменця як утвердження колективної феноменології. *Психологія і суспільство*. 2011. № 2. С. 143–147.

3. Вовк О. В. Казкотворчість Бориса Грінченка. *The 3th International scientific and practical conference "Theoretical aspects of education development"*. (January 24-27, 2023) Warsaw, Poland : International Science Group, 2023. P. 438–439.
4. Вовк О. В. Концепція української дитячої літератури в естетичній системі Бориса Грінченка. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*. 2022. № 56. С.179–182.
5. Грінченко Б. Легенди та казки. Хрестоматія школяра. К. : Школа, 2006. 208 с.
6. Гук О.-М. І., Бехта І. А. Поняття наративного аналізу і основні підходи. *Молодий вчений*. 2020. № 11 (87). С. 430–435.
7. Єфименко В. А. Сучасні підходи до аналізу казок. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Філологічна»*. 2014. Вип. 48. С. 186–188.
8. Карнаухова А. Українська казка в освітньому процесі закладу дошкільної освіти: сучасні форми освітньої взаємодії. Київ : Інтерсервіс, 2025. 128 с.
9. Лещенко Г. В. Стратегії аналізу структури наративу: лінгвокогнітивний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація*. 2019. Вип. 1. С. 202–207.
10. Липченко Т. Мова – основа національної ідентичності та безпеки. «Мова – кордон національної безпеки»: зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Львів, 21 лют. 2025 р. Львів : ЛДУ БЖД, 2025. С. 86–89.
11. Нестерук С., Синевич Б. Наративний аналіз як інтерпретація розповіді: методичний коментар. *Інноватика у вихованні*. 2024. №19. Том 2. С. 143–152.
12. Одінцева А. Метод казкоаналізу в дослідженні етнічної ідентичності. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2015. Vol. 2, No 2. С. 135–143.
13. Саврасова-В'юн Т. О. Наративний і психотерапевтичний аналізи українських літературних казок. *ГАБІТУС*. 2024. Вип. 57. С. 62–66.
14. Саврасова-В'юн Т. О. Наративний підхід до інтерпретації літературної казки. *Вісник післядипломної освіти*. 2024. Вип. 27(56). С. 60–74.
15. Татенко В. Титаренко Т. Канонічна психологія Володимира Роменця: вчинок, історія, особистість. *Психологія і суспільство*. 2011. № 2. С. 22–38.
16. Фурман А. В. Фурман О. Є. Циклічно-вчинковий підхід до психології як до сфери миследіяльності. *Професійна підготовка психологів в Україні : стратегічні завдання: матеріали Всеукр. кругл. столу 23 квіт. 2024 р: зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. С. 98–104.
17. Чепельєва Н. В. Теоретичні засади наративної психології. *Наративні психотехнології / за заг. ред. Н. В. Чепельєвої*. К. : Главник, 2007. С. 3–37.
18. Шевчук В. Борис Грінченко. Казки. Весела абетка : веб-сайт. URL : <http://abetka.ukrlife.org/grinchenko.htm> (дата звернення: 25.07.2025).
19. McEnery T., Clarke I., Brookes G. Beginning the Study of Narrative. *Language, Discourse and Interaction: A Corpus-Based Analysis of Spoken English*. Studies in English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2025. Chap. 8. P. 206–221. URL : <https://doi.org/10.1017/9781009208932.008> (дата звернення: 18.07.2025).
20. Todorov T., Weinstein A. Structural Analysis of Narrative. *NOVEL: A Forum on Fiction*. 1969. Vol. 3, No. 1. P. 70–76. URL : <https://doi.org/10.2307/1345003> (дата звернення: 18.07.2025).

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN DEVELOPING NON-VERBAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN THROUGH ART

У статті здійснено ґрунтовне теоретико-педагогічне дослідження міжнародного досвіду розвитку невербального інтелекту дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва. Авторка акцентує увагу на тому, що в умовах трансформації освітніх пріоритетів, орієнтованих на дитиноцентризм, гуманізацію навчання та формування емоційно-комунікативної компетентності, проблема розвитку невербальних форм пізнання набуває особливої актуальності. Обґрунтовано, що невербальний інтелект включає здатність до інтуїтивного, образного, емоційного й асоціативного мислення, що реалізується поза межами вербальної мови – через символи, жести, міміку, колір, інтонацію, рух, музичні та візуальні образи.

Особливої цінності статті надає вичерпний огляд наукових джерел з міждисциплінарного поля: від когнітивної нейропсихології до педагогіки мистецтва. Увагу приділено як класичним (D. Freedberg, V. Gallese, L. Hetland & E. Winner), так і новітнім підходам, зокрема дослідженням ефективності роботизованих платформ у мистецькому середовищі (I. Pu et al., 2024). Детально проаналізовано практики Arts Integration, що використовуються у Фінляндії, США, Канаді, Австралії. Описано переваги комплексної мистецької освіти в початковій школі для розвитку емоційної рефлексії, просторового сприйняття, уяви, здатності до креативного самовираження. Авторка наводить аргументовані приклади з українських досліджень (О. Іваненко, О. Матвієнко, О. Колбасова, Т. Набокова, М. Скоромна), які підтверджують потенціал мистецтва як засобу розвитку складових невербального інтелекту в учнів молодшого шкільного віку. Водночас обґрунтовано, що в українському контексті бракує систематизації відповідних методик, бракує міждисциплінарного осмислення інтеграції мистецтва в освітній процес.

У результаті проведеного аналізу зроблено висновок про доцільність адаптації міжнародного педагогічного досвіду до української системи освіти, зокрема через розробку нових підходів до підготовки вчителів початкової школи, створення інструментів оцінювання рівня розвитку невербального інтелекту, впровадження інтегрованих мистецьких курсів і арт-педагогічних технологій. Мистецтво визначено не як додаткову або естетичну діяльність, а як ключовий засіб формування цілісної особистості дитини у XXI столітті.

Ключові слова: невербальний інтелект, мистецтво в освіті, початкова школа, міжнародний досвід, інтеграція мистецтва, емоційно-ціннісне мислення, образне пізнання, креативність, гуманізація освіти.

The article presents a thorough theoretical and pedagogical study of international experience in developing nonverbal intelligence in primary school children through art. The author emphasizes that in the context of the transformation of educational priorities focused on child-centeredness, humanization of education, and the formation of emotional and communicative competence, the problem of developing nonverbal forms of cognition is becoming particularly relevant. It is argued that nonverbal intelligence includes the ability to think intuitively, imaginatively, emotionally, and associatively, which is realized beyond the limits of verbal language—through symbols, gestures, facial expressions, color, intonation, movement, musical and visual images.

The article is particularly valuable for its comprehensive review of scientific sources from an interdisciplinary field: from cognitive neuropsychology to art pedagogy. Attention is paid to both classical (D. Freedberg, V. Gallese, L. Hetland & E. Winner) and the latest approaches, in particular research on the effectiveness of robotic platforms in the artistic environment (I. Pu et al., 2024). The practices of Arts Integration used in Finland, the USA, Canada, and Australia are analyzed in detail. The advantages of comprehensive arts education in primary school for the development of emotional reflection, spatial perception, imagination, and the ability for creative self-expression are described.

The author provides well-reasoned examples from Ukrainian research (O. Ivanenko, O. Matvienko, O. Kolbasova, T. Nabokova, M. Skoromna) that confirm the potential of art as a means of developing components of nonverbal intelligence in primary school students. At the same time, it is argued that in the Ukrainian context there is a lack of systematization of relevant methodologies and a lack of interdisciplinary understanding of the integration of art into the educational process.

As a result of the analysis, it was concluded that it is advisable to adapt international pedagogical experience to the Ukrainian education system, in particular through the development of new approaches to the training of primary school teachers, the creation of tools for assessing the level of development of nonverbal intelligence, and the introduction of integrated art courses and art-pedagogical technologies. Art is defined not as an additional or aesthetic activity, but as a key means of forming a holistic personality of a child in the 21st century.

Key words: nonverbal intelligence, art in education, primary school, international experience, integration of art, emotional and value-based thinking, imaginative cognition, creativity, humanization of education.

УДК 373.3.015.31:159.925]:7
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.37>

Чжан Мен,
аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному освітньому середовищі все більше педагогів, науковців і практиків звертають увагу не лише на розвиток мовлення та логічного мислення, а й на глибші, часто тонші й делікатніші форми пізнання світу – невербальні. Саме в молодшому шкільному віці, коли дитина лише починає знайомство зі світом через школу, формується її образне мислення, емоційна чутливість, здатність творити, фантазувати й виражати себе поза межами слів. У цей період особливо важливо підтримати дитину в її прагненні «говорити» малюнком, жестом, інтонацією, кольором чи рухом.

Невербальний інтелект – це не просто сукупність когнітивних навичок. Це здатність дитини бачити, відчувати, уявляти, мислити образами, вільно орієнтуватися у просторі, розпізнавати емоції, творити щось своє – щире й глибоке. Його розвиток є надзвичайно важливою умовою для гармонійного особистісного зростання дитини, формування її емоційної рівноваги, креативності, впевненості в собі.

Мистецтво в цьому процесі – не просто засіб, а жива мова, якою дитина навчається себе розуміти і презентувати світові. Образотворча діяльність, музика, театралізована гра, танець, інтерактивне мистецтво чи арттерапія створюють безпечний простір, у якому кожна дитина може виявити свої внутрішні переживання, відрефлексувати емоції, побачити в собі творця. Саме завдяки таким практикам пробуджуються уява, емоційно-ціннісне сприйняття, візуальна пам'ять та асоціативне мислення.

Міжнародний досвід переконливо засвідчує, що системна робота з мистецькими практиками в початковій школі сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й формуванню складових невербального інтелекту. У багатьох країнах впроваджено ефективні програми, які інтегрують мистецтво в навчальний процес – як інструмент особистісної підтримки, міжкультурного діалогу, розвитку емоційного інтелекту та креативного мислення.

Водночас в українському освітньому контексті ця тема залишається недостатньо дослідженою. Зважаючи на завдання Нової української школи, що орієнтується на всебічний розвиток особистості, виникає потреба у вивченні та адаптації найкращих міжнародних практик – з урахуванням наших культурних традицій, психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку та сучасних викликів освітнього простору.

Саме тому актуалізується науково-педагогічна проблема: як гуманно, ефективно й творчо використати міжнародний досвід для розвитку невербального інтелекту молодших школярів засобами мистецтва, створюючи умови, в яких кожна дитина зможе відчувати себе почутою, зрозумілою й творчо вільною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті сучасного розвитку освіти в Україні та за її межами спостерігається зростаючий інтерес до проблематики формування і розвитку невербального інтелекту дітей молодшого шкільного віку, зокрема через засоби мистецтва. Невербальний інтелект охоплює здатність до візуального мислення, інтерпретації невербальних сигналів, уяви, просторового орієнтування, креативності, і все частіше пов'язується з мистецькими видами діяльності як засобами його ефективного розвитку.

Згідно з працею D. Freedberg та V. Gallese, естетичний досвід тісно пов'язаний із емпатією, емоційною чутливістю та моторною активністю мозку, що підтверджує здатність мистецтва впливати на глибокі когнітивно-афективні механізми [7]. Власне ця здатність мистецтва до активації складних інтелектуальних процесів і є фундаментом для застосування його у педагогіці.

Поглиблений міждисциплінарний підхід до розвитку емоційного й невербального інтелекту дітей демонструє міжнародна розробка за участі І. Ру та співавт., в якій досліджується ефективність роботизованих соціальних систем у рефлексії художніх переживань дитиною. Це новаторське дослідження доводить, що емоційно орієнтовані мистецькі практики за участі інноваційних технологій можуть бути інтегровані в педагогічний простір як потужний ресурс розвитку візуально-когнітивного мислення [6].

У вітчизняній освітній думці питання художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку через інтеграцію мистецтв розкривається у роботі О. Іваненко, яка підкреслює важливість гармонійного розвитку образного мислення, уяви та естетичного сприйняття на початковому етапі шкільного навчання. Авторка наголошує, що саме інтегровані мистецькі підходи дають змогу цілісно формувати інтелектуальні здібності дітей [10].

Значну увагу до ролі мистецтва як чинника формування емоційного та соціального інтелекту приділяють і зарубіжні дослідники. Наприклад, V. Karkou та J. Glasman у своїй статті зазначають, що мистецтво сприяє розвитку емоційної стабільності, розширює комунікативний потенціал дитини та створює умови для її соціальної інклюзії [11].

У свою чергу, результати досліджень L. Hetland і E. Winner [9] доводять, що активна участь у мистецьких заняттях корелює з покращенням загальних навчальних досягнень, зокрема у сфері просторового мислення та розуміння абстрактних понять. Це особливо важливо у контексті розвитку невербального інтелекту молодших школярів, коли абстрактне мислення лише починає формуватись.

Особливості формування креативності як прояву індивідуального стилю у різних творчих доменах досліджують L. Gabora, B. O'Connor та A. Ranjan, які наголошують на універсальності

художньої виразності як індикатора інтелектуальної оригінальності. Їхні висновки підтверджують, що мистецтво активізує процеси індивідуального осмислення дійсності, що нерозривно пов'язано з розвитком невербального інтелекту [8].

Серед українських учених варто відзначити дослідження О. Матвієнко та М. Чжан, які вказують на важливість образотворчого мистецтва як провідного засобу формування в учнів здатності до візуального аналізу, синтезу, інтуїтивного мислення, що є складовими невербального інтелекту. У статті підкреслюється, що елементи мистецтва, включаючи колір, форму, пропорцію та ритм, виступають не лише естетичними категоріями, а й когнітивними інструментами [2].

Також важливою є праця І. Опанасюк [3], яка досліджує вплив арт-терапевтичних технологій на розвиток емоційного інтелекту в підлітків. Незважаючи на вікові відмінності, авторка акцентує увагу на терапевтичному потенціалі мистецтва як способу самовираження, емоційного розвантаження та активізації міжособистісного спілкування – тобто, на аспектах, які прямо перетинаються з невербальними формами комунікації та мислення.

Дослідження М. Скоромної та Т. Набокової зосереджується на практичному застосуванні арт-технологій у межах Нової української школи, де мистецтво розглядається як складник компетентнісного підходу, що сприяє розвитку емоційно-соціального інтелекту молодших школярів. Авторки доводять, що застосування арт-технологій стимулює активізацію уяви, розвиток зорово-просторового мислення та емоційної чутливості, що є ключовими характеристиками невербального інтелекту [4].

У дослідженні Х. Колбасової підкреслюються особливості використання технологій розвитку невербального інтелекту в контексті спеціальної психології, зокрема в роботі з дітьми з порушеннями розвитку. Авторка зазначає, що невербальні методики, зокрема ті, що базуються на мистецтві, дають можливість охопити широкий спектр пізнавальних і емоційних функцій навіть за умов обмеженого вербального апарату [1].

Певну емпіричну базу для вивчення динаміки невербального інтелекту надає дослідження Л. Шестопалової, В. Кожевнікової, О. Бородавко та М. Гордієвич, в якому досліджено розвиток невербального інтелекту у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності в контексті нейрофізіологічної реабілітації. Результати цього дослідження підтверджують важливість цілеспрямованого впливу на невербальні когнітивні функції для гармонійного розвитку дитини [5].

Таким чином, проаналізовані дослідження засвідчують високий потенціал мистецтва як педагогічного засобу розвитку невербального інтелекту

молодших школярів. Залучення до образотворчої, музичної та театральної діяльності сприяє активізації уяви, естетичного сприйняття, просторового та емоційного мислення. Водночас спостерігається потреба в подальшій систематизації міжнародного досвіду та адаптації ефективних методик до українського освітнього контексту.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу увагу науковців до проблеми інтелектуального розвитку дітей, питання формування саме невербального інтелекту залишається недостатньо вивченим у контексті початкової освіти, особливо в міжкультурному та міждисциплінарному розрізі. Аналіз наукової літератури свідчить про фрагментарність підходів до визначення методів і засобів розвитку візуального, просторового, емоційного сприйняття, які є складниками невербального інтелекту. Більшість досліджень зосереджено на вербально-логічному аспекті мислення, тоді як роль мистецтва як дієвого інструменту для розвитку інтуїтивного, образного та асоціативного мислення часто залишається поза увагою.

Недостатньо окресленими залишаються й критерії ефективності педагогічних практик, спрямованих на розвиток невербального інтелекту через художню діяльність у початковій школі. Водночас досвід зарубіжних країн у цьому напрямі має значний потенціал для переосмислення підходів у вітчизняній системі освіти, проте комплексного аналізу таких практик у світовому контексті поки не здійснено.

Отже, виникає потреба у вивченні міжнародного педагогічного досвіду щодо використання мистецтва як засобу розвитку невербального інтелекту молодших школярів, з подальшим узагальненням і адаптацією його до реалій української освітньої системи.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі та узагальненні міжнародного досвіду розвитку невербального інтелекту дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва, а також у виявленні ефективних педагогічних підходів і практик, що можуть бути адаптовані до сучасної української освітньої реальності з урахуванням вікових особливостей учнів та принципів гуманізації освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освітній парадигмі, що тяжіє до гуманістичних цінностей і дитиноцентризму, дедалі актуальнішою стає потреба у розвитку не лише вербального, а й невербального інтелекту як ключового компонента цілісного формування особистості. Особливої значущості це набуває у молодшому шкільному віці – сенситивному періоді психоемоційного, пізнавального та соціального розвитку дитини. У цей період дитина активно формує свій внутрішній образ світу, розвиває здатність до інтерпретації емоцій, зорових образів, просторових зв'язків

і символічного мислення. Саме в цьому віці вкрай важливо створити такі умови навчання, які стимулюють розвиток не лише логіко-раціональної, а й емоційно-образної сфери, що становить сутність невербального інтелекту.

Під невербальним інтелектом у дослідженнях сучасних когнітивних і нейропсихологічних науковців розуміється здатність людини сприймати, аналізувати, обробляти та інтерпретувати інформацію, що не подається у вербальній формі. Це включає здатність до образного мислення, інтуїтивного розуміння, візуального та просторового орієнтування, емоційного резонування, інтерпретації жестів, міміки, інтонацій, а також умінь мислити символами, емоціями, кольорами, формами. У контексті дитячого розвитку важливість формування цих здібностей є надзвичайною, оскільки саме вони забезпечують гнучкість мислення, креативність, емпатійність та адаптивність, що лежать в основі особистісної компетентності XXI століття.

Одним із найефективніших інструментів розвитку зазначених якостей є мистецтво у його різноманітних формах – образотворча діяльність, музика, хореографія, театральна гра, інтерактивне моделювання, перформанс. Мистецтво є унікальною формою пізнання, що спирається на метафоричне, емоційне, асоціативне осмислення реальності. Саме через мистецтво дитина навчається розуміти себе, інших і світ без прямого вербалізування, спираючись на візуальні, ритмічні, пластичні, інтонаційні засоби вираження. У цьому сенсі мистецтво постає як феномен природної і глибоко людської комунікації, що передує слову, а подекуди навіть перевершує його в глибині впливу.

Значний внесок у розуміння нейропсихологічних основ такого впливу зробили D. Freedberg і V. Gallese, які у своїх дослідженнях продемонстрували зв'язок між естетичним сприйняттям мистецтва та активацією нейронних мереж, пов'язаних з моторикою, емоціями, емпатією [7]. Іншими словами, споглядання мистецького твору чи участь у творчому процесі запускає в мозку дитини складну сукупність когнітивно-афективних реакцій, які тренують як її уяву, так і здатність до візуального аналізу, емоційної рефлексії, невербального співпереживання.

На міжнародному рівні спостерігається активна інтеграція мистецьких практик у навчальні програми початкової освіти з метою розвитку саме цих когнітивних і соціально-емоційних навичок. Наприклад, в освітніх системах США, Канади, Австралії та Скандинавських країн уже кілька десятиліть функціонують програми, побудовані на принципі Arts Integration – інтеграції мистецтва в усі навчальні дисципліни. Вони передбачають використання мистецьких підходів не лише на уроках малювання чи музики, а й під час опанування математики, природознавства, мов, історії,

що стимулює розвиток цілісного сприйняття світу, метакогнітивних здібностей, асоціативного мислення та вміння бачити зв'язки між явищами. Такий підхід істотно підсилює невербальні компоненти інтелектуальної діяльності школяра, зокрема вміння абстрагуватися, візуалізувати, уявляти, інтерпретувати й виражати.

Не менш цікавими є результати досліджень, у яких доводиться ефективність використання новітніх технологій у поєднанні з мистецтвом. Зокрема, у проєкті I. Pu та ін. йдеться про використання роботизованих соціальних платформ, які через аналіз невербальної поведінки дітей у процесі взаємодії з мистецтвом стимулюють розвиток емоційної рефлексії [6]. Це демонструє, що потенціал невербального інтелекту може бути активізований через симбіоз художнього і цифрового досвіду, особливо у покоління, що зростає у мультимодальному середовищі.

Важливим чинником є також терапевтичний потенціал мистецтва. У дослідженнях, присвячених арт-терапії, особливо наголошується на тому, що художня діяльність слугує каналом безпечного емоційного розвантаження, засобом обробки внутрішнього досвіду, самопізнання та побудови діалогу з оточенням. Це особливо цінно для дітей, які мають труднощі у вербальній комунікації або пережили стресові, травматичні події. Як засвідчують емпіричні дані, мистецтво допомагає дитині не лише впоратися з емоціями, а й переосмислити їх, набути внутрішньої зібраності, відчуття своєї суб'єктності. У цьому контексті мистецтво слугує не лише педагогічним інструментом, а й механізмом розвитку внутрішньої сили та психологічної стійкості.

Український контекст свідчить про поступове осмислення значення мистецьких практик у формуванні невербального інтелекту. Окремі дослідники – як-от О. Іваненко, М. Скоромна, Т. Набокова, О. Матвієнко – вже заклали концептуальні засади вивчення образного мислення, естетичного досвіду, візуальної інтуїції у молодших школярів. Їхні напрацювання дозволяють стверджувати, що українська освіта має підґрунтя для інтеграції міжнародного досвіду в цій галузі. Особливу увагу приділено можливостям міждисциплінарної взаємодії, де мистецтво розглядається не як допоміжна діяльність, а як повноцінний інструмент розвитку емоційного, просторового, креативного й інтуїтивного інтелекту.

Актуальним залишається завдання подальшої розробки адаптованих до українського освітнього контексту методик, спрямованих на цілісний розвиток дитини. Це потребує систематизації міжнародного досвіду, створення міждисциплінарних програм навчання вчителів, оновлення навчально-методичних матеріалів, які б враховували значення невербальних складових інтелекту

в сучасному розумінні розвитку особистості. Нова українська школа, орієнтована на компетентнісний підхід, створює передумови для такого оновлення, у центрі якого – дитина як унікальна індивідуальність із власним темпом розвитку, способом пізнання і самовираження.

Таким чином, мистецтво у системі початкової освіти не повинно обмежуватись естетичною функцією, а має розглядатись як ключовий чинник формування цілісного інтелектуального, емоційного та духовного потенціалу дитини. Саме завдяки мистецьким практикам дитина отримує можливість спілкуватися із світом не лише словами, а й символами, відчуттями, рухами, інтонаціями, жестами – тобто всім багатством людської виразності. У цьому закладено величезний виховний, пізнавальний і формотворчий потенціал, реалізація якого є завданням сучасної школи, відкритої до інновацій та гуманістичних змін.

Висновки. Отже, аналіз міжнародного досвіду свідчить, що розвиток невербального інтелекту молодших школярів засобами мистецтва є актуальним напрямом у контексті сучасної педагогіки. У країнах з розвиненими освітніми системами (Фінляндія, Швеція, Японія, Канада, США) мистецтво розглядається не лише як естетична складова навчання, а як дієвий інструмент розвитку когнітивних, емоційних та комунікативних здібностей дітей. Особливу увагу в закордонній практиці приділено інтеграції мистецьких дисциплін до загального освітнього процесу, використанню візуального мислення, арт-терапевтичних методик, міжпредметних проєктів та стимулюванню візуальної комунікації.

Невербальний інтелект, який включає вміння сприймати, інтерпретувати й створювати візуальні, просторові, музичні та тілесно-рухові образи, активно формується завдяки мистецькій діяльності, що передбачає творчість, імпровізацію, асоціативне мислення, емоційне занурення. Доведено, що розвиток такого типу інтелекту сприяє формуванню навичок креативного мислення, самовираження, емоційного саморегулювання та соціалізації учнів молодшого шкільного віку.

У перспективі варто адаптувати успішні практики міжнародного досвіду до українського освітнього контексту, зокрема, через впровадження інтегрованих мистецьких курсів, підготовку вчителів до роботи з невербальними формами інтелекту, розробку відповідних методичних рекомендацій, а також формування позитивного ставлення до мистецтва як інструменту пізнання світу й себе. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності різних методик мистецького розвитку невербального інтелекту в українській початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колбасова Х. В. Особливості використання технологій невербального інтелекту у спеціальній психології. *Габітус*. Вип. 37. 2022. С. 117–121.
2. Матвієнко О., Чжан М. Образотворче мистецтво як засіб розвитку невербального інтелекту у молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 85–98. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7\(2\)/1.2024.09](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.09)
3. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 316 с.
4. Скоромна, М. В., & Набокова, Т. В. Застосування арт-технологій для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (4), 2023, 124–129. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-18>
5. Шестопалова Л. Ф., Кожевникова В. А., Бородавко О. О., Гордієвич М. С. Динаміка розвитку невербального інтелекту та мнестичних функцій у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності в ході реабілітації за системою інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації В.І. Козьявкіна. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. Вип. 3. № 1. 2016. С. 91–95.
6. A HeARTfelt Robot: Social Robot-Driven Deep Emotional Art Reflection with Children / I. Pu et al. 2024 33rd IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (ROMAN), Pasadena, CA, USA, 26–30 August 2024. 2024. P. 1828–1835. URL: <https://doi.org/10.1109/ro-man60168.2024.10731162>
7. Freedberg D., Gallese V. Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*. 2007. Vol. 11, no. 5. P. 197–203. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003>
8. Gabora L., O'Connor B. P., Ranjan A. The recognizability of individual creative styles within and across domains. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012. Vol. 6, no. 4. P. 351–360. URL: <https://doi.org/10.1037/a0030193>
9. Hetland L., Winner E. The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. *Arts Education Policy Review*. 2001. Vol. 102, no. 5. P. 3–6. URL: <https://doi.org/10.1080/10632910109600008>
10. Ivanenko, O. Artistic and creative development of the junior school age pupils by means of arts integration. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*, 2(1), 2019, 60–70. <https://doi.org/10.31866/2616-7581.2.1.2019.171789>
11. Karkou V., Glasman J. Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*. 2004. Vol. 19, no. 2. P. 57–65. URL: <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00321.x>

РОЗДІЛ 5. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

INTERACTIVE LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

У статті подано інтерактивне навчання як ефективний засіб формування пізнавального інтересу в майбутніх правоохоронців. Відзначено, що в умовах стрімкої цифровізації й інформаційного перенасичення сучасного суспільства, працівникам сектору безпеки необхідно володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями, а й розвинутими когнітивними, критичними та адаптивними компетентностями. Наголошено, що в умовах сучасного інформаційного суспільства, насиченого гібридними загрозами та дезінформацією, ефективність правоохоронної діяльності на пряму залежить не лише від фахових знань, а й від здатності співробітників критично мислити, швидко адаптуватися до змін та аналізувати великі масиви даних. Традиційні методи навчання часто не здатні підтримувати належний рівень мотивації та залученості, що робить пошук та впровадження інноваційних педагогічних інструментів пріоритетним завданням. Дійсно, одним із дієвих інструментів формування зазначених умінь і водночас активізації пізнавального інтересу є застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі.

Інноваційні методи, зокрема рольові ігри, кейс-метод, ситуаційні вправи, мозкові штурми, використання мультимедійних навчальних платформ, цифрових симуляцій і візуалізацій, довели свою ефективність у роботі зі студентами. Наголошено, що такі дії підтвердили підвищення рівня залученості здобувачів вищої освіти, посилили їхню навчальну мотивацію, підвищили свободу й індивідуальність в оволодінні знаннями. Окрему увагу приділено практичному аналізу використання сучасних онлайн-інструментів: зокрема, цифрової платформи для інтерактивного опитування «Mentimeter», технології асоціативного моделювання знань «Кроссенс», цифрової музейної реконструкції на базі «VR Музею війни». Авторка доводить, що ці інструменти не лише стимулюють пізнавальну активність, а й сприяють глибшому засвоєнню матеріалу через залучення в міжмодальний, креативний, емоційно насичений навчальний простір. Підсумовано, що інтерактивне навчання трансформувє класичну модель педагогічної взаємодії – перетворює студента з пасивного об'єкта в активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку, професійного зростання та усвідомленого навчання впродовж життя.

Ключові слова: інтерактивне навчання, пізнавальний інтерес, правоохоронці, профе-

сійна підготовка, мотивація, освітній процес, компетентнісний підхід.

The article presents interactive learning as an effective means of forming cognitive interest in future law enforcement officers. It is noted that in the context of rapid digitalisation and information overload of modern society, security sector employees need to have not only thorough professional knowledge, but also developed cognitive, critical and adaptive competencies. The author emphasises that in today's information society, saturated with hybrid threats and disinformation, the effectiveness of law enforcement depends not only on professional knowledge but also on the ability of employees to think critically, adapt quickly to changes and analyse large amounts of data. Traditional teaching methods are often unable to maintain the proper level of motivation and engagement, making the search for and implementation of innovative pedagogical tools a priority. Indeed, one of the most effective tools for developing these skills and, at the same time, stimulating cognitive interest is the use of interactive technologies in the learning process.

Innovative methods, such as role-playing games, case studies, situational exercises, brainstorming, the use of multimedia learning platforms, digital simulations and visualisations, have proven to be effective in working with students. It is emphasised that such actions have confirmed an increase in the level of involvement of higher education students, strengthened their learning motivation, increased freedom and individuality in the acquisition of knowledge. Particular attention is paid to the practical analysis of the use of modern online tools: in particular, the digital platform for interactive surveys «Mentimeter», the technology of associative knowledge modelling «Crossens», digital museum reconstruction based on the «VR Museum of War», as well as the creation of educational and informational posters on the web-based graphic design platform «Canva». The author proves that these tools not only stimulate cognitive activity, but also contribute to a deeper learning of the material through involvement in an intermodal, creative, emotionally rich learning space. It is summarised that interactive learning transforms the classical model of pedagogical interaction, transforming the student from a passive object into an active subject of the educational process, capable of self-development, professional growth and conscious lifelong learning.

Key words: interactive learning, cognitive interest, law enforcement officers, professional training, motivation, educational process, competence-based approach.

УДК 378.147.091.33:34
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.38>

Бортун К.О.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри ділової української
та іноземних мов
Навчально-наукового інституту права
та психології Національної академії
внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

XXI століття містить безпрецедентні виклики, зокрема гібридні загрози, цифрову трансформацію злочинності та високим суспільним запитом на справедливість, саме тому освіта майбутніх фахівців правоохоронної системи сьогодні зазнає докорінних змін. Тривіальна модель, орієнтована на пасивне засвоєння знань, виявляється недостатньою для підготовки офіцера, здатного ефективно діяти в умовах інформаційної невизначеності та постійних змін. Це вимагає від педагогів гнучких, інноваційних підходів до організації навчання, де ключовим завданням стає не просто транслявання інформації, а й формування стійкого мотиваційного середовища, що спонукає до саморозвитку.

Одним із найважливіших елементів такого середовища є пізнавальний інтерес. В епоху, коли доступ до будь-якої інформації є миттєвим, а увага студента є «полем битви» між навчальним матеріалом та нескінченним потоком розважального контенту, просте викладення фактів втрачає свою ефективність. Саме тому підтримка глибокого, усвідомленого інтересу до професії постає надактуальним викликом для сучасної освіти. Це вже не просто бажаний педагогічний результат, а необхідна умова для формування компетентного фахівця.

У процесі професійної підготовки майбутніх правоохоронців пізнавальний інтерес виступає каталізатором розвитку ключових компетенцій. Він не лише сприяє глибшому засвоєнню нормативно-правової бази, а й безпосередньо впливає на розвиток правового мислення, критичної рефлексії та аналітичних навичок. Саме зацікавлений курсант здатен не просто завчитати статтю закону, а зрозуміти її дух, аналізувати складні правові ситуації і кейси, відрізнити факти від маніпуляцій у медіапросторі та приймати виважені рішення в умовах стресу.

Отже, формування пізнавального інтересу перестає бути суто дидактичним завданням і перетворюється на стратегічний пріоритет. Воно вимагає переосмислення ролі педагога – від транслятора знань до модератора, ментора та архітектора освітніх траєкторій. Впровадження інтерактивних методик, аналіз реальних кейсів, використання симуляційних технологій та створення атмосфери інтелектуального пошуку – усе це стає інструментами, спрямованими на те, щоб майбутній правоохоронець не лише знав, але й хотів знати, перетворивши навчання на невід'ємну частину свого професійного становлення. Метою статті є дослідити, як інтерактивні технології та електронні ресурси можуть сприяти зростанню пізнавального інтересу студентів-юристів і яким чином це впливає на якість фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інтерактивне навчання як засіб формування пізнавального інтересу у вищій школі, ефективність

застосування інтерактивних методів навчання поставали предметом багатьох наукових студій С. Деньгаєва [8], Н. Мирончук [10], Л. Лісіна [9], Л. Мельник [11], Ю. Шафорост [15], Т. Вайда [18], М. Круглик [18], О. Кузнецов [18], Н. Тимошенко [13], І. Волощук [6], О. Андріященко [6], О. Федчишин [14], М. Герасімова [7], Pei MiinWong [17], Melor Md. Yunus [17], Khan M. A. [17]. Окрім цього вчені розглядають питання інноваційного оновлення педагогічної системи для забезпечення зростання особистісного потенціалу студентів та викладачів; розглядають питання використання інтерактивних технологій в освіті. Водночас питання інтерактивного навчання майбутніх правоохоронців розкрито неповно й багато нерозв'язаних викликів потребують розгляду й опису.

Метою дослідження є аналіз можливостей інтерактивних технологій і цифрових ресурсів для підвищення пізнавального інтересу студентів-юристів. Обґрунтовано роль пізнавального інтересу як одного з найважливіших чинників навчальної мотивації. Здійснено огляд ефективних методів активного навчання (кейс-метод, дебати, правові симуляції, освітні ігри тощо) у поєднанні з цифровими інструментами.

Герасімова М. О., Федчишин О. М. наголошують, що інтерактивність сучасної освіти є надважливою рисою для освіти вищої школи сьогодні. Адже саме її зміст є вектором формування й забезпечення її інноваційного розвитку й потенціалу відповідно до світових стандартів. А залучення інтерактивних вправ сприяє академічному розвитку та розумінню навчальних концепцій. Таке віртуозне поєднання сприяє академічному розвитку та побудові успішної траєкторії здобувача вищої освіти [7, с. 107].

Виклад основного матеріалу. Mentimeter – онлайн інструмент для створення презентацій з інтерактивними елементами для навчання. Цей онлайн-інструмент дає змогу в режимі реального часу проходити підготовлені опитування, а по завершенні показу організатор може переглядати й наочно демонструвати аналітику (вивчати відповіді студентів, збирати зворотній зв'язок, порити порівнювати дані з сучасними освітніми трендами). Така робота є доцільною на дебатах, лекційних заняттях, під час заходів із національно-патріотичного навчання.

Здобувачі вищої освіти взаємодіючи з такою наочною презентацією за допомогою мобільних телефонів, проходять опитування, відповідають на запитання та використовувати інтерактивні елементи [12]. Інтеграція Mentimeter у педагогічну практику може покращити навчальний досвід, забезпечуючи інтерактивність та залученість. Довгостроковий вплив від застосування в дистанційних і гібридних навчальних консорціумах дозволяє цій онлайн-програмі спонукати студентів-правоохоронців до вивчення навчального контенту [16]. Унаочнено робота з онлайн-інструментом «Mentimeter» подано на Рис. 1, 2, 3.

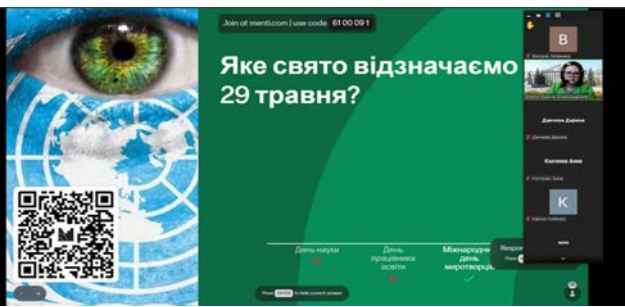


Рис. 1. Робота студентів-правоохоронців із онлайн-інструментом «Mentimeter»

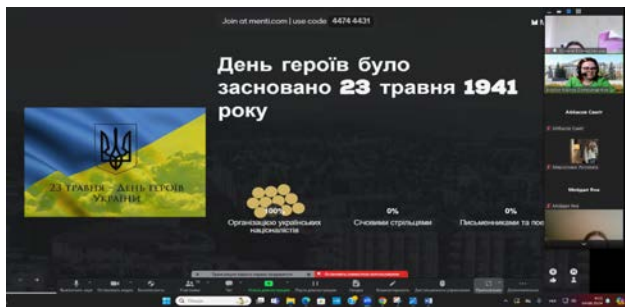


Рис. 2. Робота студентів-правоохоронців із онлайн-інструментом «Mentimeter»

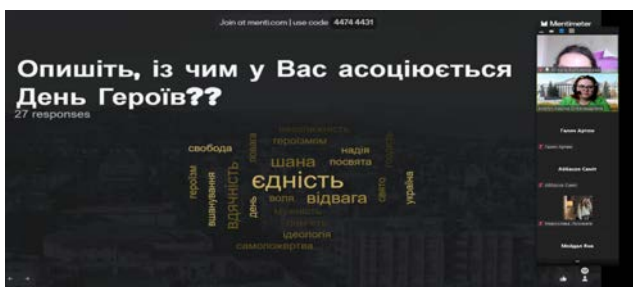


Рис. 3. Робота студентів-правоохоронців із онлайн-інструментом «Mentimeter»

Використання технології «Кроссенсу» під час навчання майбутніх правоохоронців. Кросенс передбачає візуальний асоціативний ланцюжок з 9-ма інфографіками, кожна з яких поєднана з попередньою, а ядрове об'єднує за змістом одразу декілька. Таке поєднання зображень узагальнено поєднує й розкриває певне поняття, явище чи факт. Така технологія сприяє кращому засвоєнню навчального контенту, формує критичне й аналітичне мислення, сприяє мотивації до навчання, спонукає до дискусії й обговорення [8, с. 127–128].

Кроссенс є важливим елементом едьютейменту, що сприяє залученню здобувачів вищої освіти до наявного чи запропонованого контенту, що сприяє результативності, тобто сприяє покращенню результатів учасників навчального процесу [15]. Варто наголосити й на тому, що робота з кроссенсами дає змогу трактувати й інтерпретувати вивчений матеріал студентам на власний розсуд, формуючи власну, індивідуальну позицію.

Унаочнено робота з технологією «Кроссенс» подано на Рис. 4.



Рис. 4. Робота з технологією «Кроссенс»

Робота з музейною спадщиною має постати наскрізним елементом освіти студентів-правоохоронців. Адже розуміння власної культури й історії є надважливим елементом сьогодні для сучасної молоді. Водночас безпекова ситуація в Україні не завжди дає змогу сформувати засади національно-патріотичного виховання студентів. Саме тому віртуальні тури, 3D-моделі, VR-виставки, панорами 360° є чи не єдиним способом для музею продовжувати свою виставкову діяльність, а для студентства у цікавий спосіб дізнаватися про свою історію та культуру.

Таким прикладом є музей «VR Музей війни», що демонструє жахливі наслідки російських злочинів в Україні. Над його створенням працювала команда FreeGen, перший сертифікований фотограф Google в Україні – Микола Омельченко, а також Міністерством культури та інформаційної політики України [5]. Унаочнено робота з музеєм «VR Музей війни» подано на Рис. 5, 6, 7.

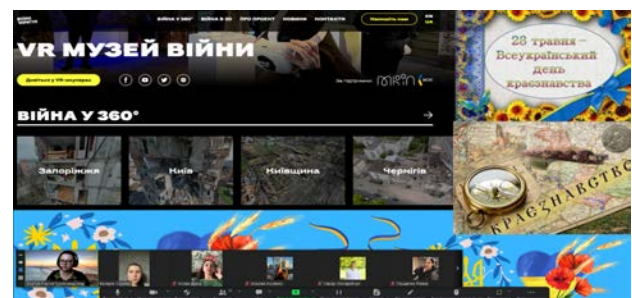


Рис. 5. Робота з музеєм «VR Музей війни»

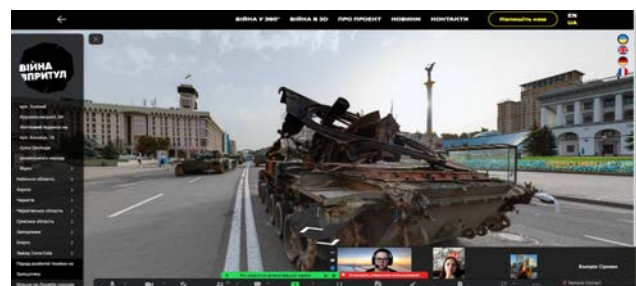


Рис. 6. Робота з музеєм «VR Музей війни»

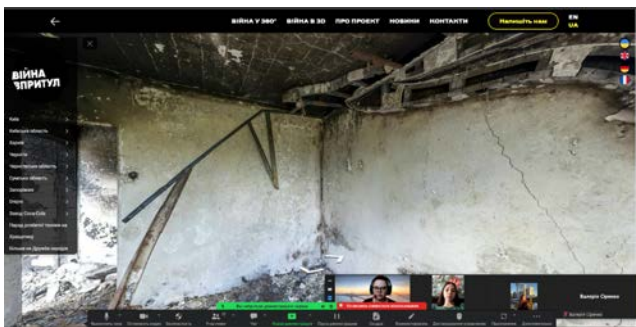


Рис. 7. Робота з музеєм «VR Музей війни»

Висновки. Отже, окреслене вище дає змогу наголосити, що пізнавальний інтерес активізується за умов постійної взаємодії, варіативності форм і актуалізації змісту. Студенти позитивно сприймають нестандартні завдання, відкриті для творчого рішення. Впровадження інтерактивних форматів створює мотиваційне середовище, в якому навчання набуває ознак реального професійного досвіду. Інтерактивні технології, ресурси та вебплатформи не лише підвищують пізнавальний інтерес, а й формують новий тип майбутнього правоохоронця – медіаграмотного, комунікаційно активного та гнучкого до змін. На нашу думку, поетапне впровадження цифрових інструментів в освіту студентів-правоохоронців, з урахуванням сторітелінгу, віртуальних і цифрових рішень для навчання сучасних правоохоронців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бортун К.О. Цифрові інструменти «G Suite for Education» як важливий вектор організації навчального процесу у ЗВО. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії*: зб. матеріалів VI Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 12 лист. 2024/ за заг. ред. І.М. Савченко, В.В. Ємець. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2025. С. 35–38.
- К.О. Бортун ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ «G SUITE FOR EDUCATION» ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПВНЗ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ». *Економіка і управління*. № 3. 2022. С. 133–140.
- Бортун К.О. Використання інтерактивних дистанційних методів навчання у закладах вищої освіти. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти*: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 25 жовт. 2022 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 175–177.
- Війна впритул. URL: <https://discover.ua/inspiration/maybutnye-vzhe-sohodni-virtualniekskursiyi-ta-muzeji-ukrayiny> (дата звернення: 01.07.2025).
- Волощук І.А., Андріященко О.С. Індивідуальні завдання як засіб підвищення якості знань учнів на уроках фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021. № 74(2). С. 26.
- Герасімова Марія Олександрівна, Федчишин Ольга Михайлівна ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У WORDWALL НА УРОКАХ ФІЗИКИ. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Тернопіль, 5 квітня, 2024 р. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 107–109.
- Деньгаєва С.В. Технологія використання кросенку в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 4. Т. 2. 2018. С. 127–130.
- Лісіна Л.О., Шафорост Ю.А. Формування готовності майбутніх педагогів до професійної інноваційної діяльності. *Вісник науки та освіти*. 2023. №9 (15). С. 486–497.
- Лінник К.О., Бортун К.О. Перспективи розвитку цифрових правових сервісів на основі штучного інтелекту (ШІ) для україномовних користувачів. *Застосування інформаційних технологій у правоохоронній діяльності: матеріали круглого столу*, м. Харків, 12 грудня 2024 р./ МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків. ХНУВС, 2024. 249 с.
- Мирончук Н.М. Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації у діяльності викладача вищої школи: практикум. – Житомир; Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 40 с.
- Мельник Л. Інтерактивні методи навчання як засіб формування комунікативних умінь у студентів ЗВО. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Вінниця, 18 жовтня 2023 р. Вінниця, 2023. С. 52–53.
- Освітня платформа «Вчимо». URL: <https://vchymo.com/app/application/> Mentimeter (дата звернення: 01.07.2025).
- Тимошенко Н.Є. Використання інтерактивних методів навчання у викладацькій діяльності. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал. 2024. № 4(38). С. 730–740.
- Федчишин О.М., Герасімова М.О. Використання ментальних карт у шкільному курсі фізики. *Збірник XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Тернопіль, 9–10 листопада, 2023). С. 133–135.
- Шафорост Ю. (2024). МЕТОД КРОССЕНСА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТА. ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (154), 225–231. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.225-231>
- Khan, M. A. Mentimeter Tool for Enhancing Student Engagement and Active Learning: A Literature Review. *International Journal of Changes in Education*. 2025 Online First <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE52023801>
- Pei MiinWong and Melor Md. Yunus Enhancing Writing Vocabulary Using Mentimeter. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 19, №. 3, pp. 106–122, March 2020. P. 106–122. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.7>
- VAIDA, Taras, КРУГЛИК, Микола, КУЗНЕЦОВ, Олег. Сучасне вітчизняне інтерактивне мультимедійне обладнання для навчання та удосконалення вогневої підготовки працівників національної поліції України. In: *Pregătirea profesională a cadrelor pentru subdiviziunile Ministerului Afacerilor Interne și alte organe de drept*, 4 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău: Departamentul Editorial-Poligrafic al Academiei «Ștefan cel Mare» al MAI, 2021, pp. 143–150. ISBN 978-9975-121-76-7.

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРНЕТУ РЕЧЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

THE SPECIFICS OF USING INTERNET TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SOFTWARE ENGINEERS WITHIN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING

Стаття присвячена проблемі розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів з використанням технологій інтернету речей в умовах змішаного навчання. Ця проблема стає все більш актуальною оскільки технології IoT швидко проникли в усі галузі життя і трансформують їх. Це створює збільшення попиту на інженерів програмістів які мають необхідну досвідченість. Їх формування і розвиток є одним із головних завдань сучасної освіти. В навчальних програмах з програмної інженерії часто не приділяється увага отриманню практичного досвіду, необхідного для розвитку обізнаності. Інтеграція технологій IoT у підготовку майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання відкриває нові можливості для розвитку творчого мислення і фаховості, набуття практичних навичок роботи з пристроями та платформами IoT.

Здійснено аналіз наукових досліджень, на основі якого виділені основні проблеми у підготовці майбутніх інженерів програмістів обґрунтовано, що методично виважене і доцільне використання технологій IoT в умовах змішаного навчання сприятиме більш активному розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів, підвищенню рівня їх ІКТ-компетентності, запровадженню інноваційних форм і методів навчання, забезпечить істотний зв'язок із природничо-науковим і математичним компонентами навчальної програми. При цьому поєднання знань з програмування, електроніки, природничо-математичних дисциплін буде сприяти розширенню кругозору студентів і розвитку творчого підходу в контексті реалізації інженерних проєктів.

Використання технологій IoT в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання на основі розробленої методики створює умови для розвитку їх професійної обізнаності і покращують їх академічну успішність та рівень підготовки, сприяють інтеграції теоретичних і практичних навичок, забезпечують істотний зв'язок між природничо-науковим і математичним компонентами навчальної програми. При цьому поєднання знань з програмування, електроніки, математики, фізики й інших дисциплін буде сприяти розширенню кругозору студентів та розвитку творчого мислення.

У рамках дослідження продемонстровано інтеграції IoT в освітній процес в контексті вирішення проблеми нестачі практичного досвіду у навчальних програмах програмної інженерії і сприяння розвитку необхідної обізнаності, міждисциплінарного мислення і практичних навичок.

Ключові слова: технології Інтернету речей, IoT, дослідницьке навчання, хмарні

сервісу, Arduino, освітнє середовище, змішане навчання, інженери-програмісти, програмування.

This article examines the development of awareness in future software engineers utilizing Internet of Things (IoT) technologies within a blended learning environment. This issue is increasingly relevant as IoT rapidly infiltrates and transforms all aspects of life, creating a growing demand for experienced software engineers. Training and developing these professionals is a key objective for modern education. Current software engineering curricula often fall short in providing the practical experience necessary for building this awareness. Integrating IoT technologies into the training of future software engineers through blended learning opens new avenues for fostering creative thinking and professional expertise, alongside hands-on skills with IoT devices and platforms.

We've analyzed scientific research to identify core challenges in preparing future software engineers. Our findings confirm that a methodologically sound and purposeful integration of IoT technologies into blended learning will actively enhance future software engineers' awareness, boost their ICT competence, and introduce innovative teaching methods. This approach also creates a vital link with the natural science and mathematical elements of the curriculum. By combining knowledge of programming, electronics, and natural science-mathematical disciplines, students can broaden their perspectives and develop a creative approach to real-world engineering projects.

Using IoT technologies in a blended learning setting, based on our developed methodology, cultivates professional awareness in future software engineers. This also improves their academic performance and overall preparedness. It helps bridge the gap between theoretical knowledge and practical skills, ensuring a strong connection between the natural science and mathematical components of their education. The blend of programming, electronics, mathematics, physics, and other disciplines broadens students' horizons and nurtures their creative thinking.

The authors aim to demonstrate how integrating IoT into the educational process can address the lack of practical experience often seen in traditional software engineering programs, thereby fostering the essential awareness, interdisciplinary thinking, and practical skills needed by future engineers.

Key words: Internet of Things, IoT, Inquiry-based learning, cloud services, Arduino, educational environment, blended learning, software engineers, Programming.

УДК 378.147:004.77:004.42

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.39>

Гриб'юк О.О.,

канд. пед. наук,
провідний науковий співробітник,
старший дослідник
Інституту цифровізації освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Фільченко О.П.,

аспірант відділу технологій
відкритого навчального
Інституту цифровізації освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізація сприяє надзвичайно швидкому розвитку науки, знань і технологій, зокрема, Інтернету речей (IoT). На чотирирічному інженерному рівні сьогоденні студенти інженерних спеціальностей не отримують освіти з новими цифровими технологіями які трансформують робоче місце [29]. Майбутні інженери-програмісти не отримують практичних навичок роботи з пристроями і платформами IoT необхідного для їх підготовки. Тому інтеграція IoT в освіту є не лише бажаною, але й необхідною для підготовки майбутніх інженерів-програмістів до життя і роботи в цифровому світі. В нормативних і законодавчих документах України зазначається що формування і розвиток цифрових навичок і цифрових компетентностей в суспільстві здійснюється шляхом: здобуття особою цифрової освіти з використанням інформаційних ресурсів, нових освітніх технологій і цифрових освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення рівня цифрових навичок та цифрових компетентностей [4]. В свою чергу згідно Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» основними завданнями є підвищення рівня забезпеченості загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін, а також розроблення комплексів програмно-методичного забезпечення для використання сучасних технічних засобів навчання [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використанню інноваційних методів навчання, зокрема повномасштабній інтеграції інформаційно комунікаційних технологій, для підвищення якості навчання були присвячені праці В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Полата, С. Ракова, О. Спіріна. Велика кількість наукових досліджень присвячених використанню інноваційних методів навчання, зокрема застосуванню технологій IoT в освіті відображає актуальність цієї проблеми. Дослідженням питання з використанням передових технологій навчання, а саме всебічному впровадженню технологій IoT як складової освітньої системи займалися М. Arshad [7], М. Bakri [5], F. De Franco [20], G. Fernandez [6], I. Ghashim [7], J.G Gomez [8], S. Khan [28], O. Hrybiuk [1, 9, 10], G. Kortuem [21], M. Li, D. Möller [24], G. Mullett [25], X. Pei [26], H. Vakilzadian [24], R. Xue [20], J. Zalewski [30], X. Zhong [31] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Залишається недостатньо дослідженою проблема інтеграції технологій IoT в освітній процес, недостатньо досліджено особливості розвитку обізнаності майбутніх

інженерів-програмістів з використанням технологій IoT в умовах змішаного навчання. Також наразі відсутні стандарти і нормативні документи, які б регламентували застосування технологій IoT в освіті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей використання технологій Інтернету речей у підготовці майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У традиційних навчальних програмах з програмної інженерії іноді не вистачає практичного досвіду, необхідного для розвитку навичок необхідних майбутнім інженерам-програмістам. Вони повинні мати глибоке розуміння принципів, протоколів і сучасних технологій, щоб ефективно зробити свій внесок у цю сферу, що швидко розвивається. Процес інтеграції фізичних можливостей із цифровими технологіями вимагає поєднання кількох важливих елементів промислової революції 4.0, починаючи від штучного інтелекту, хмарних обчислень, аналізу великих даних і кібербезпеки до Інтернету речей [22].

Саме технології IoT є одним з перспективних інструментів в умовах змішаного навчання майбутніх інженерів-програмістів. Вони інтегрують різні пристрої, такі як датчики, виконавчі пристрої та контролери, для автоматизації й оптимізації функцій. Технології IoT дозволяють збирати, аналізувати і візуалізувати дані в режимі реального часу, надаючи студентам можливості взаємодіяти з розумними системами і розвивати практичні навички. Також технології IoT здатні масштабувати інтерактивність і інтелектуальну реакцію між об'єктами, є достатнім капіталом для внеску в процес викладання і навчання, особливо у збільшенні інтерактивності між учасниками, які навчаються з навчальними об'єктами, між іншими учасниками дослідження і між об'єктами навчання [9].

Пропоновані системи ґрунтуються на принципах програмної інженерії, включаючи проектування систем, програмування й аналіз даних, що робить їх ідеальним інструментом для викладання концепцій програмної інженерії [9]. Змішане навчання, пропонує гнучку й ефективну основу впровадження технологій IoT оскільки поєднує онлайн і очне навчання. Впровадження технологій IoT в освітній процес сприятиме підвищенню рівня мотивації і пізнавальної активності студентів, формуванню їх готовності використовувати свої знання в реальних життєвих ситуаціях. Інтернет речей дасть змогу змінити спосіб взаємодії між студентами і викладачами в процесі дослідницького навчання і виховання [7].

Технології IoT, застосовані як інструмент для підтримки навчального процесу, покращують академічну успішність учнів. Крім того, використання реальних об'єктів і застосування їх як навчального

ресурсу через IoT сприяє осмисленому навчанню, оскільки дозволяє пов'язати конкретні знання з реальним контекстом [8]. Таким чином інтеграція технологій IoT у підготовку майбутніх інженерів відкриває нові можливості для розвитку практичних навичок, міждисциплінарного мислення і досвідченості, необхідних для успішної кар'єри інженера-програміста.

В експериментальному дослідженні, спрямованому на розвиток обізнаності майбутніх інженерів-програмістів з використанням технологій IoT в умовах змішаного навчального середовища, проводився пошук, збір і аналіз наукових досліджень, публікацій і літератури присвячених можливостям і викликам застосування Інтернету речей в освіті. При цьому враховувалися рівень підготовки і здатність студентів до вирішення складних технологічних проблем.

У рамках дослідження здійснено оцінювання доцільності інтеграції компонентів методичної системи у контексті використанні технологій Інтернету речей у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Зібрані дані стосувалися питання виокремлення доцільності використання ресурсів, специфічних для концепції IoT. У рамках експериментального дослідження перевірялися наявні зв'язки між уподобаннями студентів щодо конкретних ресурсів, пов'язаних з IoT і програмною інженерією, та їх рівнем підготовки, особливо в областях, що стосуються системного мислення, аналізу даних і розробки алгоритмів, ефективність добору інформаційних ресурсів, включаючи платформи IoT, обладнання для виконання лабораторних робіт необхідних для підвищення мотивації учнів і ефективності процесу змішаного навчання.

Для оцінювання ставлення студентів до цих компонентів, орієнтованих на IoT, було розроблено відповідні критерії [10]. Результати дослідження показують, що забезпечення ефективного формування професійної обізнаності майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання можливе за допомогою інтеграції методологічної системи орієнтованої на використанні технологій IoT, які враховують взаємодію внутрішніх (психологічні і когнітивні особливості студентів) і зовнішніх факторів (педагогічні стратегії).

Важко виділити конкретну особу, яка першою запропонувала використовувати технології IoT в освіті. Це був скоріше еволюційний процес, у якому брали участь багато дослідників, педагогів і технологічних компаній, які почали застосовувати доступні датчики, технології бездротового зв'язку і хмарних обчислень в освіті.

Закони про освіту і стандарти які впроваджувались останнім часом в Україні передбачають перехід від отримання студентами знань і навичок до розвитку навичок, що відповідають сучасним

вимогам, які ставляться промисловістю і суспільством. Використання технологій IoT в процесі навчання майбутніх інженерів-програмістів може стати інструментом об'єднання між іншими дисциплінами, що містяться в навчальному плані. При цьому, попри значні переваги, впровадження IoT в освітньому середовищі стикається з критичними викликами: *сумісність обладнання* – пристрої від різних виробників часто несумісні, що ускладнює обмін даними і взаємодію, обмежуючи потенціал «розумних» освітніх екосистем; *складність масштабування* – розширення IoT -інфраструктури є дорогим і складним без уніфікованих архітектурних підходів; *економічна доцільність* і «прив'язка до постачальника» – освітні заклади можуть стати залежними від конкретних постачальників, що ускладнює перехід до інших рішень; *обмеження інновацій* – ресурси можуть відволікатися на вирішення базових проблем інтеграції замість розробки нових педагогічних підходів; *кібербезпека і приватність даних* – це найбільший виклик. Освітні установи обробляють значні обсяги чутливих даних (особисті дані студентів).

Більшість IoT-пристроїв вразливі до зовнішніх атак (вразливості ПЗ, незахищені канали зв'язку, витоки інформації, шкідливі програми). Щоб протистояти цим ризикам, необхідно розробляти ефективні механізми захисту, включаючи стандарти, тестування обладнання і регулярні оновлення ПЗ. Наразі відсутні єдині, універсальні стандарти для застосування IoT в освіті, хоча існує понад 200 загальних стандартів і рекомендацій, що стосуються Інтернету речей. Для ефективного і безпечного впровадження IoT в освіті важливо застосовувати існуючі загальні стандарти. Основні напрямки стандартизації IoT включають: *архітектура IoT*. Стандарти, що визначають структуру, термінологію і компоненти систем IoT, наприклад, ISO/IEC 30141 «Інтернет речей (IoT) – Еталонна архітектура». Цей стандарт пропонує спільне розуміння систем IoT, визначаючи взаємодію з фізичним світом, багаторівневу архітектуру, модульність, компонування і чіткий поділ функціональних можливостей і керування. Це забезпечує системність, сумісність, масштабованість і безпеку рішень; *зв'язок, підключення та передача даних*. Стандарти організації мереж (наприклад, OneM2M, ETSI TS 103 267 V2.1.1, W3C, 6LoWPAN, Matter, IEEE 802.11, Zigbee, Thread, OMA LWM2M); *програмне забезпечення й інтелектуальні сервіси*: Стандарти управління системами IoT; *збір, обробка, вивчення й інтерпретація даних*; *безпека, кібербезпека і конфіденційність*: Це критично важливо, оскільки IoT-системи взаємодіють з фізичним світом і обробляють чутливі дані. Стандарти, такі як IEC 62443 [15], ISO 27000 [16], ISO/IEC 27400 [12], NIST Cybersecurity Framework [17], GDPR [18] і IEEE P2413 [19], надають рамки для

побудови безпечних IoT-систем, захисту даних, шифрування, автентифікації і контролю доступу; *використання IoT в різних сферах*: промисловість, «Розумне місто», «Розумний будинок», охорона здоров'я.

Розглянемо основні терміни й означення: *Інтернет речей* (Internet of Things) (IoT) – інфраструктура взаємопов'язаних сутностей, людей, систем і інформаційних ресурсів разом із сервісами, яка обробляє і реагує на інформацію з фізичного світу і віртуального світу [31]; *носії* (wearable device) – пристрій IoT, призначений для роботи поруч із тілом, на ньому або всередині нього [14]; *сенсор* – пристрій IoT з можливістю зондування [14]; *пристрій IoT* (IoT device) – кінцева точка, яка взаємодіє з фізичним світом за допомогою зондування або активації [14]; *зондування* (sensing) – спостереження за однією або декількома властивостями фізичної сутності і перетворення цих властивостей у інформацію [14]; *кінцева точка* (endpoint) – компонент, який відкриває і використовує один або декілька мережевих інтерфейсів [14]; *безпека* (safety) – стан, в якому ризик заподіяння шкоди (особам) або шкоди обмежений до прийняттого рівня [14]; *архітектура IoT* (architecture) – стандарти, що визначають структуру архітектури IoT, загальну термінологію, основні компоненти систем IoT та їх інтеграцію. *Архітектура* – сукупність фундаментальних понять або властивостей сутності в її оточенні [13]; *компонент* (component) – модульна, розгорнута і заміна частина системи [13]; *система IoT* (IoT system) – система, що забезпечує функціональні можливості IoT. Система IoT може включати, але не обмежуватися пристроями IoT, шлюзами IoT, датчиками і виконавчими пристроями [14]. Система IoT також взаємодіє з фізичною сутністю, що представляє інтерес, за допомогою датчика або актуатора в компонентах IoT. IoT-системи відрізняються від звичайних IT-систем здатністю безпосередньо взаємодіяти з фізичним світом [11]; *дані* (data) – символ або символи, представлені в цифровому і формалізованому вигляді, придатні для обміну, зберігання, інтерпретації або обробки [14]; *інформація* (information) – дані, які в певному контексті мають особливе значення [14]; *мережа* (network) *мережа передачі даних* (data network) – цифрова мережа інфраструктура, яка з'єднує набір кінцевих точок, що дозволяє обмінюватися даними між цифровими сутностями, доступними через них [14]; *конфіденційність* (confidentiality) – означає те, що інформація не надається або не розголошується неуповноваженим фізичним, юридичним особам або процесам [14]; *платформа IoT* (IoT platform) – інфраструктура, яка забезпечує розгортання, керування й експлуатацію пристроїв IoT [12]; *пристрій IoT* (IoT device) – кінцева точка, яка взаємодіє з фізичним світом за допомогою

зондування або активації [11]; *надійність IoT* (IoT trustworthiness) – означає ступінь, до якого системі можна довіряти в тому, що вона працює належним чином і досягає як функціональних, так і нефункціональних цілей. Надійність включає низку факторів, включаючи надійність, захищеність, стійкість, безпеку, вплив на навколишнє середовище, етику й інші [11]; *доступність* (availability) – властивість бути доступною і придатною для використання на вимогу уповноваженої особи. Системи IoT можуть включати як користувачів-людей, так і компоненти послуг як «авторизовані суб'єкти» [11]. Стандартом [13] підкреслюється, що доступність охоплює як доступність функцій і послуг у системі IoT або середовищі IoT, так і постійний доступ до життєво важливих даних. Доступність пристрою пов'язана як з притаманними йому властивостями коректної роботи протягом тривалого часу, так і з підключенням пристрою до мережі. Доступність даних – це здатність системи отримувати запитувані дані з системи або компонента. Доступність сервісів пов'язана з можливістю системи надавати запитувану послугу користувачам.

У пропонованому дослідженні під дослідницьким навчанням розуміється як освітній підхід, за якого студенти вирішують дослідницьку проблему. Ця проблема має заздалегідь визначене рішення але вимагає від студентів пройти основні етапи наукового дослідження: формулювання проблеми, яку потрібно вирішити, ознайомлення з теоретичними знаннями, що стосуються теми, вибір відповідних методів дослідження й отримання практичних навичок, збір, аналіз, систематизацію отриманого навчального матеріалу і формулювання загальних висновків [9].

В процесі навчання мета дослідницької діяльності полягає у набутті студентами дослідницьких умінь як способу засвоєння дійсності, в розвитку здібностей до дослідницького способу мислення, в розвитку інтелекту [1].

Існуючі програми підготовки майбутніх інженерів-програмістів зазвичай пропонують вже готові рішення, що не дає студентам можливості формувати нові навички на основі отриманого ними власного пізнавального досвіду. Навчальний курс, присвячений технологіям Інтернету речей «Розумний будинок», забезпечує істотний зв'язок із природничо-науковим і математичним компонентами навчальної програми. Системи «Розумний будинок» інтегрують різні пристрої IoT, такі як датчики, виконавчі пристрої і контролери, для автоматизації та оптимізації побутових функцій. Технології IoT дозволяють збирати, аналізувати і візуалізувати дані в режимі реального часу, надаючи студентам можливості взаємодіяти з розумними системами та розвивати практичні навички. Ці системи ґрунтуються на принципах програмної інженерії, включаючи проектування систем, програмування

і аналіз даних, що робить їх ідеальним інструментом для викладання концепцій програмної інженерії. При цьому поєднання знань з програмування, електроніки, математики, фізики і інших дисциплін буде сприяти розширенню кругозору студентів та розвитку міждисциплінарного мислення.

Технології Інтернету речей (IoT) як засіб розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів. Розроблена методика формування професійної обізнаності майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання інтегруватиме як традиційні педагогічні інструменти (схеми, моделі, діаграми) так і сучасні IoT технології (хмарні платформи, 3D-моделі і симуляції, віртуальні представлення пристроїв та середовищ Інтернету речей для практичних експериментів без обмежень фізичного обладнання). Поєднуючи теоретичні знання, надані через онлайн-модулі, з практичним досвідом роботи в лабораторіях – як віртуальних, так і фізичних – ця методика сприятиме глибокому розумінню концепцій Інтернету речей. Вона дозволить студентам не лише вивчати Інтернет речей, але й активно створювати, тестувати і усувати несправності, тим самим розвиваючи критичні навички дослідження та вирішення проблем, необхідні для майбутніх інженерів-програмістів.

Використання технологій IoT дозволить створювати віртуальні моделі об'єктів для моделювання поведінки взаємопов'язаних пристроїв і тестування різних конфігурацій, досліджувати аналітичні залежності між фізичними величинами, що вимірюються IoT-пристроями, візуалізувати дані датчиків в режимі реального часу: підключатися до реальних пристроїв IoT або змодельованих потоків даних для спостереження і аналізу, експериментувати з протоколами зв'язку, створювати і тестувати робочі процеси прийому, зберігання й обробки даних у хмарних сервісах IoT. При цьому важливим є те що визначений об'єкт або характеристика IoT, у т.ч. температура, вологість, інтенсивність освітлення, координати пристроїв, швидкість руху, можуть служити динамічним параметром [9], який студенти можуть змінювати. Це безпосередньо впливатиме на візуальні представлення і зворотний зв'язок у їхньому навчальному середовищі. З використанням технологій IoT студенти зможуть отримувати цілісне бачення систем і концепцій викладених у навчальних матеріалах, що буде сприяти глибшому, інтуїтивному розумінню того, як функціонують ці системи та як ефективно їх проектувати, розробляти й усувати несправності. Такий підхід розвиває дослідницьке мислення і навички вирішення проблем, що є важливим для майбутніх інженерів-програмістів у галузі Інтернету речей.

Одним із інструментів технології IoT, які використовуються в середовищі змішаного навчання є Arduino – апаратні і програмні засоби для побудови і прототипування моделей та експериментів

у галузі електроніки, автоматизації, програмування і робототехніки. Це навчання відбувається на платформі Tinkercad, яка є доступною і логічно структурованою і тому сприятливою для освіти. Його хмарний характер особливо корисний, оскільки дані розміщуються на серверах у хмарі, що забезпечує доступ з різних пристроїв, підключених до Інтернету. Ця модель доступу до ІКТ сприяє розвитку навичок командної роботи, критично важливих для сучасних ІТ-фахівців. Ключова перевага комплексу Arduino полягає в його відкритій доступності, адаптивності до різноманітних цілей і завдань робить його доволі універсальним інструментом для навчання.

При використанні технологій IoT застосовуються датчики, які розрізняються за: принципом роботи (оптичні, індуктивні, механічні тощо), параметром, що вимірюється (переміщення, тиск, відстань, температура, значення рівня pH, інтенсивність освітлення, присутність об'єктів тощо), вихідним сигналом (аналоговий, цифровий, двійковий тощо).

Основні типи IoT-датчиків для підключених пристроїв: *акселерометри* вимірюють прискорення – зміну швидкості, напрямку і інтенсивності руху; *гіроскопічні датчики* – вимірюють кутову швидкість або швидкість обертання навколо осі; *датчики температури* – вимірюють кількість тепла, що генерується з певної області або об'єкта і перетворюють результати на дані; *датчики наближення* – виявляють наявність або відсутність об'єктів поблизу датчика без фізичного контакту; *датчики руху* – виявляють фізичний рух у певній зоні; *датчики тиску* – вимірюють підвищення і падіння тиску, що прикладається до рідини або газу; *хімічні і газові датчики* – виявляють хімічні зміни, такі як радіація і рівень pH у повітрі або рідині; *датчики рівня* – виявляють рівень різних речовин, включаючи порошки, гранульовані матеріали і рідини; *датчики вологості* – вимірюють кількість водяної пари в повітрі; *інфрачервоні датчики* – вимірюють інфрачервоне випромінювання для визначення характеристик і змін у навколишньому просторі; *датчики світла* – виявляють зміни у світлі, збираючи дані про такі змінні, як інтенсивність світла, його варіація і тривалість та перетворюють їх на електричні сигнали; *датчики потоку* – вимірюють швидкість потоку рідини або газу, що проходить повз певну точку в трубі або трубопроводі; *датчики зображення* – перетворюють оптичні зображення на сигнали і зазвичай використовуються для відображення або зберігання файлів в електронному вигляді; *датчики електричного струму* – вимірюють кількість електрики, що проходить через дріт, контролюючи магнітне поле, яке струм генерує вздовж дроту; *датчики вібрації* – вловлюють коливання, записуючи їх частоту, швидкість, амплітуду й інші змінні;

біомедичні сенсори вимірюють життєво важливі показники людини, такі як частота серцевих скорочень і рівень кисню.

Нижче наведено приклад виконання лабораторної роботи «Сенсори системи «Розумний будинок» (див. Таблицю 1). Ознайомлення з основними типами сенсорів, їх характеристиками і функціями». Під час виконання цієї роботи студенти знайомляться з теоретичним матеріалом, вивчають будову і принцип роботи різних типів сенсорів, характеристики, способи підключення. Наприклад в теоретичній частині, що стосується роботи датчика руху, пропонується навчальні матеріали для ґрунтовного опрацювання і подальшого виконання завдань.

Навчальний курс у рамках дослідження складається з циклу лабораторних робіт. Наприклад, лабораторна робота № 1 присвячена нижченаведеним питанням. Основи системи «Розумний будинок». Ознайомлення з основними компонентами системи «Розумний будинок». Огляд основних компонентів системи «Розумний будинок»: сенсори, виконавчі механізми, контролери, інтерфейси. Вивчення принципів роботи і характеристик різних типів. Сенсори мехатронних систем: види датчиків і принципи їх роботи; основні характеристики датчиків; електроконтактні датчики; оптичні датчики; електромагнітні датчики; ультразвукові датчики; датчики температури; датчики вологості.

Приклад ходу роботи і реалізації програмного коду наведено нижче (див. Таблиця 2).

Лабораторна робота № 2. Питання, що обговорюється: Основи програмування для систем «Розумний будинок», контролери і сценарії автоматизації. Розробка програмного забезпечення для управління побутовими пристроями, такими як

датчики освітлення, руху і температури. Програмування мікроконтролера Arduino. Основи програмування на C/C++ для Arduino. Робота з цифровими й аналоговими портами. Використання бібліотек для роботи з сенсорами і іншими пристроями.

Лабораторна робота № 3. Питання, що обговорюється: Інтеграція сенсорів і виконавчих механізмів. Вибір і інтеграція сенсорів (температурні, освітленості, руху) та виконавчих механізмів (реле, мотори) у систему «Розумний будинок». Налаштування і підключення сенсорів та механізмів до центрального контролера, тестування їх взаємодії. Калібрування сенсорів і обробка отриманих даних. Розробка програм для зчитування даних з сенсорів і передачі їх на контролер.

Лабораторна робота № 4. Питання, що обговорюється: Розробка сценаріїв автоматизації на основі зібраних даних, принципи створення умовних тригерів і реакцій. Розробка і тестування сценаріїв для управління системами «Розумний будинок». Підключення і програмування виконавчих механізмів (реле, двигуни, сервоприводи). Розробка програм для керування виконавчими механізмами на основі даних, отриманих від сенсорів.

Лабораторна робота № 5. Питання, що обговорюється: Основи створення інтерфейсів для взаємодії користувача з системою «Розумний будинок», мобільні додатки, веб-інтерфейси. Розробка мобільних і веб-додатків для контролю та моніторингу систем «Розумний будинок», інтеграція з існуючими системами. Візуалізація даних, отриманих від сенсорів і керування виконавчими механізмами через веб-інтерфейс.

Лабораторна робота № 6. Питання, що обговорюється: Планування і реалізація комплексного проекту системи «Розумний будинок». Розробка

Таблиця 1

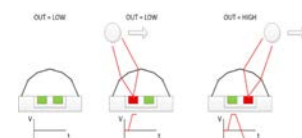
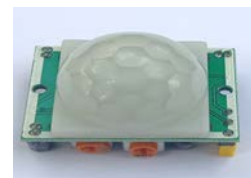
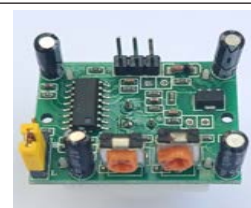
Приклад виконання лабораторної роботи

Датчик руху – це пристрій для отримання інформації про переміщення об'єктів, стан контрольованої ним системи, що обробляє дані про зміну характеристик досліджуваної області в сигнал, зручний для подальшого використання: виявлення рухів людини на визначеній території; повідомлення про пошкодження віконних конструкцій;

- повідомлення про спроби проникнення;
- передача даних для автоматичного запуску необхідних дій у разі виявлених змін.

Технічні характеристики: дальність виявлення: 0–7 м

- кут спрацьовування: 110° на відстані до 7 м
- напруга живлення: 4.5–12 В
- вихідна напруга логічного рівня: 0–3.3 В
- час затримки: 0.3–300 секунд
- споживаний струм: 65 мА
- робочі температури: -20+50 °C
- розміри: 32x24 мм

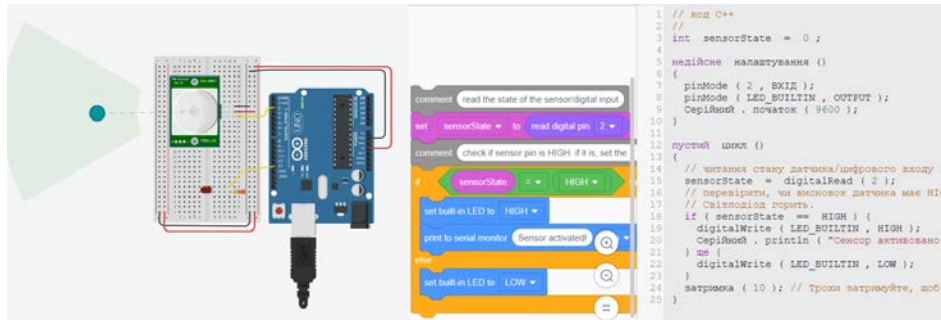
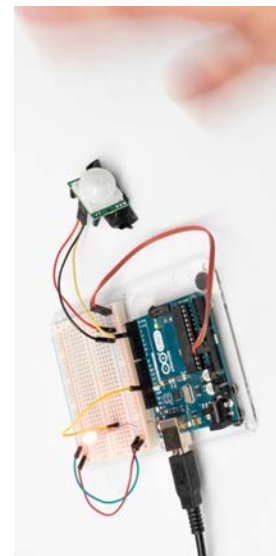


Таблиця 2

Приклад виконання лабораторної роботи

Хід роботи

1. Ознайомтесь з теоретичними даними
2. Підготуйте таблицю для запису результатів вимірювань і обчислень.
3. Намалюйте принципову електричну схему пристрою;
4. Напишіть тестову програму у середовищі Arduino IDE із використанням цифрових входів/ виходів на DCC Arduino Uno.
5. З'єднайте елементи й обладнання згідно схеми.
6. Підключіть USB-кабель і виберіть свою плату і порт у меню інструментів програми.
7. Введіть програму
8. Проведіть вимірювання залежності спрацювання (рівня сигналу) від відстані від об'єкта руху до датчика
8. Використовуючи викрутку, щоб регулювати чутливість і час спрацювання, простежте за роботою схеми.
10. Виведіть результати на консоль результатів і керуйте світлодіодом в залежності від руху
9. Зробіть висновки
10. Оформіть звіт



Збірка схеми та написання коду на платформі Tinkercad

і реалізація комплексного проекту системи «Розумний будинок», включаючи всі етапи: проектування, програмування, інтеграція, тестування і налаштування.

Як видно з представленої переліку лабораторних робіт, під час їх виконання студенти знайомляться з фізичними основами роботи сенсорів, їх характеристиками, схемами підключення, розробляють програмне забезпечення для мікроконтролера Arduino, розробляють сценарії автоматизації на основі зібраних даних, розробляють веб-додатки для контролю та моніторингу систем.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Технології IoT можуть стати ефективним засобом розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання. Поліаспектність дослідницького навчання учнів з використанням компонентів КОМСДН поєднує інформаційний, психологічний і дидактичний аспекти [1].

Інформаційний аспект розглядається у дослідженні в контексті здатності системи (чи процесу) надавати доступ до нової інформації, знань або даних; ефективно відбирати, фільтрувати і структурувати релевантну інформацію з величезного

масиву даних (інформацію про характеристики і принципи роботи датчиків, прикладів коду, документації хмарних сервісів, найкращих практик кібербезпеки, тощо), які є актуальними та перевіреними; підвищення досвідченості у використанні інформаційних ресурсів [13].

Психологічний аспект використання IoT в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів відображає: можливість адаптувати навчальний процес до індивідуальних інтересів і потреб студентів, створюючи для них комфортне та ефективне середовище для взаємодії зі знаннями і завданнями; стимулювання інтересу до навчання, розширення кругозору і сприяння глибшому розумінню складних концепцій. Інтерактивні моделі дозволяють студентам не просто запам'ятовувати інформацію, а активно досліджувати її, виявляти причинно-наслідкові зв'язки і бачити явища в динаміці; створюють сприятливі умови для ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Дидактичний аспект щодо використання IoT характеризується можливістю реалізувати наступні принципи навчання: наочності, доступності і посиленості навчання, зв'язок теорії з практикою, свідомості й активності, принцип міцності знань,

умінь і навичок, принцип індивідуального підходу до учнів, принцип емоційності навчання [13].

Переваги використання технологій IoT як засобу розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання: доступність, інтерактивність, можливість охопити кілька навчальних тем і проведення лабораторних робіт на єдиній платформі, можливість проводити дослідження без ризику для здоров'я й обладнання, врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів.

Недоліки використання технологій IoT: обмеження доступу до практичного навчання і студентів, які не можуть дозволити собі власне обладнання або не мають доступу до якісного, відсутність підготовлених викладачів і технічного персоналу, залежність від стабільності інтернет-з'єднання і хмарних сервісів, безпекові ризики в навчальному середовищі, надмірний фокус на інструментах замість фундаментальних принципів (студенти можуть занадто зосередитися на вивченні конкретних інструментів і платформ замість глибокого розуміння базових принципів програмування, мереж, операційних систем, алгоритмів, які є основою для будь-яких IoT-систем).

Використання технологій IoT в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів в умовах змішаного навчання на основі розробленої методики створює умови для розвитку їх професійної обізнаності і покращують їх академічну успішність, оскільки надає можливість проводити навчання у дистанційній і змішаній формі завдяки доступу до сучасних технологій.

На підставі аналізу результатів дослідження можна зробити висновок, що студенти в процесі дослідницького навчання при виконанні реальних проєктів активніше і більш усвідомлено вирішують задачі оскільки пов'язують отриманні теоретичні знання з реальним контекстом. При цьому використання технологій IoT сприяє забезпеченню коректного зв'язку інваріантної і варіативної компонентів освітньої програми, а поєднання знань із програмування, електроніки, природничо-математичних дисциплін реалізовує розширення кругозору студентів і забезпечує розвиток міждисциплінарного мислення в контексті змішаного навчання.

У рамках дослідження планується уточнити компоненти методики розвитку обізнаності майбутніх інженерів-програмістів з використанням технологій Інтернету речей в умовах змішаного навчання, що сприятимуть підвищенню ефективності навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриб'юк О. Система динамічної математики GeoGebra як засіб підтримки загальних і спеціальних здібностей учнів в процесі дослідницького навчання предметів математичного циклу: з досвіду роботи. Фізико-математична освіта. 2020. №2(24). С. 37–51. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-024-2-006> (дата звернення: 08.01.2025).

2. Кривонос О. М., Кузьменко Є. В., Кузьменко С. В. Огляд та перспективи використання платформи Arduino Nano 3.0 у вищій школі. Information Technologies and Learning Tools. 2016. Т. 56, № 6. С. 77. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v56i6.1506> (дата звернення: 11.02.2025).

3. Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін: Постанова Каб. Міністрів України від 13.07.2004 № 905 : станом на 13 груд. 2004 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/905-2004-p#Text> (дата звернення: 18.06.2025).

4. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text> (дата звернення: 08.07.2025).

5. Bakri M. A. Studi Awal Implementasi Internet Of Things Pada Bidang Pendidikan. JREC (Journal of Electrical and Electronics). 2016. 4(1). P. 18–23. URL: <https://doi.org/10.33558/jrec.v4i1.565/> (date of access: 27.03.2025).

6. Fernandez G. C., Ruiz E. S., Gil M. C., Perez, F. M., "From RGB led laboratory to servomotor control with websockets and IoT as educational tool," Proceedings of 2015 12th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV), Bangkok, Thailand. 2015. P. 32–36. URL: https://www.academia.edu/83168753/From_RGB_led_laboratory_to_servomotor_control_with_websockets_and_IoT_as_educational_tool (date of access: 28.04.2025).

7. Ghashim, I.A.; Arshad, M. Internet of Things (IoT)-Based Teaching and Learning: Modern Trends and Open Challenges. Sustainability. 2023.15. URL: <https://doi.org/10.3390/su152115656> (date of access: 14.04.2025).

8. Gómez J. et al. Interaction system based on internet of things as support for education //Procedia Computer Science. 2013. 21. P. 132–139. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.019>. (date of access: 16.05.2025).

9. Hrybiuk O., Vedyshcheva O., Lukavyi P., Ivaniuk A. and Kulish N. "Engineering in Educational Institutions: Standards for Arduino Robots as an Opportunity to Occupy an Important Niche in Educational Robotics in the Context of Manufacturing 4.0." ICTERI Workshops 2020. P. 770–785. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2732/20200756.pdf> (date of access: 14.04.2025).

10. Hrybiuk O. The Utilisation of Artificial Intelligence Technologies by Mathematics Teachers in The Process of Research-Based Learning to Motivate Students' Learning And Cognitive Activity: An Investigation of The Challenges, Threats and Prospects. 2024. 11. P. 116–126. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742558> (date of access: 15.04.2025).

11. ISO/IEC 20924:2024(en) Internet of Things (IoT) and digital twin – Vocabulary. URL: <https://www.iso.org/standard/88799.html> (date of access: 21.05.2025).

12. ISO/IEC 27400:2022 Cybersecurity – IoT Security and Privacy. URL: <https://www.iso.org/standard/44373.html> (date of access: 24.03.2025).

13. ISO/IEC 30141:2024, Internet of Things (IoT) – Reference Architecture. URL: <https://www.iso.org/standard/88800.html> (date of access: 24.05.2025).

14. IEC 62872-2:2022 Industrial-process measurement, control and automation – Part 2: Internet of Things (IoT) – Application framework for industrial facility demand response energy management. URL: <https://webstore.iec.ch/en/publication/63419> (date of access: 17.06.2025).
15. IEC 62443-2-1 Security for industrial automation and control systems – Part 2-1: Security program requirements for IACS asset owners. URL: <https://webstore.iec.ch/en/publication/62883> (дата звернення: 19.06.2025).
16. ISO/IEC 27000:2018 Information technology – Security techniques – Information security management systems – Overview and vocabulary. URL: <https://www.iso.org/ru/standard/73906.html> (date of access: 22.05.2025).
17. NIST Cybersecurity Framework 2.0. URL: <https://doi.org/10.6028/NIST.CSWP.29> (date of access: 24.03.2025).
18. Article 22 GDPR. Automated individual decision-making, including profiling. URL: <https://gdpr-text.com/read/article-22/> (date of access: 27.04.2025).
19. IEEE 2413 Standard for a Reference Architecture for Power Distribution IoT URL: <https://sagroups.ieee.org/2413/> (date of access: 11.06.2025).
20. Joanna F. De Franco and Mohamad Kassab What Every Engineer Should Know About the Internet of Things. 2021. URL: <https://doi.org/10.1201/9781003027799> (date of access: 12.06.2025).
21. G. Kortuem et al. Educating the Internet-of-Things Generation/ Computer. 2013. Vol. 46. no. 2. P. 53–61. URL: <https://doi.org/10.1109/mc.2012.390> (date of access: 08.06.2025).
22. Megawati, S. Pengembangan Sistem Teknologi Internet of Things Yang Perlu Dikembangkan Negara Indonesia. JIEET. 2021. 5(1). P. 19–26. <https://doi.org/10.26740/jieet.v5n1.p19-26> (date of access: 24.03.2025).
23. Motyl, Barbara & Baronio, Gabriele & Uberti, Stefano & Speranza, Domenico & Filippi, Stefano How will Change the Future Engineers' Skills in the Industry 4.0 Framework? A Questionnaire Survey Procedia Manufacturing. 2017. Vol. 11. P. 1501–1509. URL: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.07.282> (date of access: 12.06.2025).
24. Möller, D. P., Haas, R., Vakilzadian, H., "Ubiquitous learning: teaching modeling and simulation with technology," Grand Challenges on Modeling and Simulation Conference. Toronto. 2013. P. 24. URL: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/2557668.2557692> (date of access: 13.06.2025).
25. Mullett Gary J. Industry 4.0 or the Industrial Internet of Things (IIoT) – its future impact on two-year engineering technology education. ASEE. 2022. URL: <https://peer.asee.org/industry-4-0-or-the-industrial-internet-of-things-iiot-its-future-impact-on-two-year-engineering-technology-education.pdf> (date of access: 03.06.2025).
26. Pei X. L., Wang X., Wang Y. F., Li, M. K., "Internet of Things based education: definition, benefits, and challenges," Applied Mechanics and Materials. 2013. vol. 411. P. 2947–2951. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMM.411-414.2947. (date of access: 24.03.2025).
27. Richert A., Shehadeh M., Plumanns L., Groß K., Schuster K. and Jeschke S., Educating engineers for industry 4.0: Virtual worlds and human-robot-teams: Empirical studies towards a new educational age IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). 2016. P. 142–149. URL: https://www.researchgate.net/publication/304563491_Educating_engineers_for_industry_4_0_Virtual_worlds_and_human-robot-teams_Empirical_studies_towards_a_new_educational_age (date of access: 10.06.2025).
28. Shakir Khan Modern Internet of Things as a Challenge for Higher Education International Journal of Computer Science and Network Security, 2018. VOL. 18. No.12. P. 34–41. URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/201812/20181205.pdf (date of access: 10.06.2025).
29. Xue R., Wang L., Chen J. Using the IOT to construct ubiquitous learning environment //Second International Conference on Mechanic Automation and Control Engineering. – IEEE, 2011. P. 7878–7880. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5988881> (date of access: 08.06.2025).
30. Zalewski J., Gonzalez F. Evolution in the Education of Software Engineers: Online Course on Cyberphysical Systems with Remote Access to Robotic Devices. International Journal of Online Engineering (iJOE). 2017. Vol. 13. no. 08. P. 133. URL: <https://doi.org/10.3991/ijoe.v13i08.7377> (date of access: 08.06.2025).
31. Zhong X, Liang Y. Raspberry Pi: An Effective Vehicle in Teaching the Internet of Things in Computer Science and Engineering. Electronics. 2016. 5(3):56. URL: <https://doi.org/10.3390/electronics5030056> (date of access: 24.03.2025).

GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ ПИСЬМУ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ МОВИ: НАРАТИВНИЙ ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

The article presents a comprehensive narrative literature review of recent empirical and conceptual studies on the integration of generative artificial intelligence (GenAI) tools in second language (L2) writing instruction. Drawing on 31 peer-reviewed sources published between 2020 and 2025, the review explores how these technologies are reshaping pedagogical practices, learner engagement, feedback mechanisms, and academic integrity in multilingual writing contexts. It identifies a range of pedagogical affordances, including enhanced writing support, metacognitive prompting, affective scaffolding, increased learner autonomy, and workflow efficiency. However, the review also highlights critical concerns such as students' overreliance on AI-generated content, the erosion of authorial voice and rhetorical individuality, misinformation risks, plagiarism, and the absence of coherent institutional policies. To contextualize these issues, the article analyzes key conceptual models, collectively illuminating how GenAI use is framed in emerging scholarship and how it influences learners' cognitive, affective, and ethical engagement with writing. The review further examines instructional models that promote responsible AI integration, including pedagogically staged AI use across the writing process, hybrid feedback mechanisms incorporating AI, teacher, and peer responses, and ecologically grounded approaches that align GenAI with local educational, ethical, and technological realities. Additionally, the article reviews institutional and ethical responses, including the creation of transparency protocols, AI-use disclosure guidelines, and professional development initiatives. The findings point to an urgent need for comprehensive teacher training, structured AI literacy programs, and interdisciplinary collaboration to ensure that GenAI integration in L2 writing is both effective and equitable. Future research directions are proposed, including longitudinal studies, cross-institutional comparisons, and co-design efforts involving educators, developers, and learners.

Key words: generative AI, second language writing, ChatGPT, AI literacy, critical digital literacies, academic integrity.

Ця стаття представляє вичерпний огляд літератури, присвяченої нещодавнім емпі-

ричним і концептуальним дослідженням інтеграції інструментів генеративного штучного інтелекту (GenAI) у навчання письма другою мовою. Огляд базується на 31 рецензованому джерелі, опублікованому у 2020–2025 роках, відібраному за актуальності до тематики L2-письма та застосування GenAI. У роботі розглядається, як ці технології трансформують педагогічну практику, залучення студентів, механізми зворотного зв'язку та підходи до забезпечення академічної доброчесності в контексті навчання письма іноземною мовою. В огляді висвітлено низку переваг використання GenAI, зокрема посилену підтримку письма, емоційне підкріплення, розвиток автономії здобувачів освіти та підвищення ефективності викладання. Водночас критично осмислюються ключові виклики, такі як надмірна залежність від згенерованого контенту, розмиття авторського голосу, ризики дезінформації, етичні суперечності та прогалини в інституційній політиці. Окреслено провідні теоретичні підходи, які допомагають концептуалізувати використання GenAI в умовах багатомовного навчання письму. Особливу увагу приділено педагогічним стратегіям відповідальної інтеграції, зокрема поетапному впровадженню GenAI в процес письма, гібридним моделям зворотного зв'язку та екологічним підходам, що враховують контекстуальні, етичні й інституційні чинники. Також розглянуто етичні й адміністративні реакції на застосування GenAI, включно з розробкою політик прозорості, механізмів перевірки фактів і стандартів звітності. Результати огляду підкреслюють нагальну потребу у професійній підготовці викладачів, розвитку ШІ-грамотності та міждисциплінарній співпраці для забезпечення етичного й педагогічно обґрунтованого впровадження GenAI у сферу L2-письма. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема проведення поздовжніх студій, міжінституційних порівнянь і спільного проектування за участю викладачів та розробників ШІ.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект, письмо другою мовою, ChatGPT, грамотність у сфері штучного інтелекту, критична цифрова грамотність, академічна доброчесність.

UDC 378.811:004

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.40>

Kalnytska V.B.,

Candidate of Science in Philology,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Kharkiv National Medical University

Korneyko I.V.,

Candidate of Science in Philology,
Professor at the Department
of Foreign Languages
Kharkiv National Medical University

Petrova O.B.,

Candidate of Science in Philology,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Kharkiv National Medical University

Krainenko O.V.,

Senior Lecturer at the Department
of Foreign Languages
Kharkiv National Medical University

Problem Statement. The rapid proliferation of generative artificial intelligence (GenAI) technologies such as ChatGPT has introduced unprecedented changes to the landscape of second language (L2) writing instruction. These tools now occupy a central role in how learners generate ideas, develop arguments, revise drafts, and evaluate their writing, prompting educators and researchers to reconsider foundational principles of writing pedagogy. While

early reactions ranged from excitement to alarm, there is now growing consensus that GenAI cannot simply be ignored or banned, it must be critically understood and thoughtfully integrated.

At the core of this transformation lies a pedagogical paradox: GenAI can democratize access to linguistic resources and personalized feedback, particularly for linguistically and academically marginalized learners, yet it also risks reinforcing dependence,

eroding authorial voice, and displacing essential cognitive and rhetorical skills. Educators are tasked with preserving human creativity, critical thinking, and ethical agency in an environment increasingly shaped by machine-generated language.

Despite a surge of research in applied linguistics, language education, and writing studies, the academic community still lacks a consolidated understanding of GenAI's implications for L2 writing instruction. Studies have examined discrete issues such as feedback efficacy, academic integrity, and student perceptions, but these findings remain fragmented across disciplines and often lack a unifying framework. As a result, teachers, administrators, and policymakers are left without clear guidance on how to harness GenAI's potential while mitigating its risks.

Compounding this problem is the fact that most institutional responses have been reactive rather than proactive—issuing restrictive policies or adopting detection tools without addressing the pedagogical and ethical complexities of GenAI use. Meanwhile, students are already using these technologies widely, often without sufficient digital or ethical literacy. The gap between everyday classroom practice and institutional policy continues to widen.

This literature review addresses this pressing need by synthesizing emerging empirical findings, conceptual models, and pedagogical frameworks related to GenAI in L2 writing. In doing so, it offers a comprehensive foundation for understanding how AI is reshaping the goals, methods, and ethics of writing instruction in multilingual educational contexts.

Purpose of the Study. The purpose of this article is to provide a narrative review of current research on the use of GenAI in L2 writing education. This review synthesizes empirical findings, theoretical frameworks, and pedagogical discussions from peer-reviewed articles to map the landscape of AI-supported L2 writing, identify critical themes and models, and propose future directions for research and instruction. The aim is to help educators, researchers, and policymakers understand both the potential and pitfalls of GenAI, and to encourage thoughtful, informed integration into writing pedagogy.

1. Affordances of GenAI in L2 Writing Instruction

1.1 Writing Support and Pedagogical Utility

Recent empirical research confirms that GenAI tools are transforming academic writing from a solitary, linear process into an iterative, interactive engagement between student writers and AI systems.

Studies by Lo et al. [16], Su et al. [22], and Du et al. [10] underscore GenAI's capacity to support idea generation, grammar correction, and revision. Zou et al. [31] describe how ChatGPT facilitates collaborative brainstorming and outlining, providing rich language input and alleviating writer's block. Ou et al. [19] emphasize its cognitive benefits for doctoral students, promoting strategic use of prompts and critical

self-reflection. Wang [25] adds a phenomenological perspective, showing how native and nonnative English speakers engage differently with ChatGPT across stages of writing, highlighting both empowerment and disorientation. Su et al. [22] further detail how ChatGPT can scaffold argumentative writing by serving as a “dialogic partner” and promoting meta-cognitive reflection during classroom collaboration.

Song et al. [21], working with Chinese EFL learners, show that ChatGPT supports multiple stages of composition, ranging from idea generation and drafting to lexical enrichment and revision. Their mixed-methods study found that students using AI-enhanced instruction performed significantly better in writing proficiency, particularly in areas such as coherence, organization, and vocabulary. Qualitative interviews revealed that learners began to view writing as a dynamic, collaborative process shaped by real-time AI feedback. However, concerns emerged regarding over-reliance and occasional contextual inaccuracy in AI suggestions, reinforcing the importance of critical scrutiny.

Taken together, these studies mark a paradigm shift in academic writing. GenAI tools are not merely supporting discrete aspects of composition but reshaping writing into a dialogic process where learners must navigate assistance and agency. Their transformative potential, however, depends on pedagogical framing, task design, and the extent to which students are equipped with the metacognitive tools to engage critically with AI output.

1.2 Efficiency, Confidence, and Affective Support

Cheng et al. [7] and Warschauer et al. [27] both emphasize the dual benefits of AI tools like ChatGPT in improving efficiency and offering affective support for L2 writers. Cheng highlights how generative AI enhances writing efficiency by streamlining ideation and structuring processes, with one participant noting a 50% reduction in writing time. Students also valued ChatGPT's quick, accurate, and timely responses, which made the writing process more engaging. Warschauer extends this by detailing AI's wide-ranging affordances from translation, paraphrasing, and genre adjustment to corpus search and grammar support, all of which reduce the cognitive and financial “tax” often experienced by L2 writers. In professional contexts, this efficiency translates into enhanced productivity, aligning with employer expectations.

Both studies also touch on how AI contributes to learners' confidence and emotional well-being. Cheng shows that students appreciate AI's non-judgmental nature, with one user stating they no longer feared asking “silly” questions, thus reducing social anxiety. Warschauer discusses how AI's ability to articulate ideas more fluently can empower L2 writers, though this may be offset by concerns over academic integrity and flawed AI detection tools, which can undermine confidence. To address this, Warschauer proposes AI

literacy training to help students use these tools effectively and ethically, fostering long-term confidence and writing competence. In addition, Acosta-Enriquez et al. [1] demonstrate that students who regularly use ChatGPT also show higher emotional engagement and intention to verify output accuracy – factors that positively influence responsible usage behaviors.

Complementing these findings, Tokdemir Demirel [23] explored the AI writing practices of Turkish social science students, noting widespread adoption of tools like ChatGPT, Grammarly, and Quillbot. Students reported that AI assistance eased cognitive load, improved grammar, and alleviated writing anxiety. Yet, many expressed mixed feelings about AI's effect on originality and creativity. Although they used AI-generated content cautiously, often rewriting or adapting it, the study underscores both the rise of functional AI literacy and the ongoing tensions between automation and authorship.

1.3 GenAI as a Mediator of Feedback and Assessment

Li et al. [15] investigated the use of ChatGPT among non-native English-speaking medical students in China to enhance academic writing and support grading. Their study involved manual and AI scoring of student “mini papers” before and after ChatGPT-assisted revisions, showing significant improvements in structure, logic, and language. ChatGPT-4's scores aligned closely with human raters, indicating potential for aiding educators in assessment. Students reported high satisfaction with ChatGPT for English polishing, outlining, and formatting.

Similarly, Monika et al. [18] surveyed PhD scholars in India about AI tool usage in academic writing and publishing. Grammarly Go, Zotero, Mendeley, ChatGPT, and Claude AI were widely used for grammar, citation management, and content generation. AI tools aided creativity, research sourcing, and drafting speed, with users selectively employing paraphrasing and proofreading features. Concerns about AI's reliability for generating novel findings were noted. Both studies highlight AI's potential to support feedback and drafting while emphasizing the need for critical oversight.

Wu [28] investigated ChatGPT's impact on feedback in EAP classrooms. AI tools provided immediate, personalized grammar, vocabulary, and structural suggestions, overcoming delays and generic comments typical in traditional feedback. The author noted that AI promotes learner autonomy by enabling self-correction but emphasized the necessity of critical student evaluation and teacher mediation.

2. Challenges and Contradictions

2.1 Overreliance and Cognitive Diminishment

Zou et al. [31] and Alsaedi [4] highlight that overdependence on GenAI tools can erode learners' higher-order thinking and lead to learning loss. Kubota [14] identifies contradictions in AI use, with students

simultaneously viewing ChatGPT as a thinking partner and a threat to original thought. These studies stress the need for clear boundaries and scaffolded usage that prioritizes human reasoning and creativity. The risk of mental passivity, or “outsourcing cognition,” may be especially acute in students with underdeveloped metacognitive strategies.

2.2 Risks to Authorial Voice and Critical Engagement

Kubota [14] and Barrot [5] argue that reliance on GenAI may compromise authorial voice, emotional nuance, and stylistic individuality. ChatGPT outputs can produce grammatically sound but impersonal texts, which threatens students' identity construction in writing. Ou et al. [19] report that doctoral students developed Critical GAI Literacy by engaging in reflective prompting and evaluating ChatGPT's limitations, particularly regarding language tone and disciplinary fit. Students preferred using GenAI for feedback on their own writing rather than for content generation, emphasizing the importance of maintaining authorial voice and rejecting outputs misaligned with academic norms.

2.3 Equity, Bias, and Data Gaps

Darvin [8] and Acosta-Enriquez et al. [1] emphasize how AI's training data and access disparities reinforce digital inequities. Students from under-resourced backgrounds may lack access to premium tools, leading to differential learning outcomes. A CDL framework has been introduced to help students critically assess platform design, output ideology, and access constraints. Dergaa et al. [9] highlight how data opacity and algorithmic bias in AI outputs can reinforce linguistic marginalization and epistemic injustice in academic contexts.

2.4 Plagiarism, Misinformation, and Detection Challenges

AI-generated content presents unprecedented challenges in maintaining academic integrity. Gao et al. [11] show that ChatGPT abstracts often bypass plagiarism detectors with 100% originality scores, despite containing fabricated data and vague details. Casal et al. [6] demonstrate that even trained reviewers often fail to distinguish between human and AI-generated text, undermining detection efforts. These findings raise concerns about false plagiarism accusations, misinformation, and unreliable screening.

Hryciw et al. [12] state that integration of LLMs in scientific writing poses risks of unintentional plagiarism and misinformation, especially in fields like medicine. AI may inadvertently replicate training data or misrepresent nuanced clinical information, raising ethical concerns and potentially compromising patient care. They emphasize the need for rigorous human oversight, validation, and transparency. Authors remain responsible for verifying AI-generated content, as detection is not automatic, highlighting the limitations of relying solely on AI without active human involvement.

Risks such as unintentional plagiarism [11], [20], [8] and the prevalence of fabricated data or hallucinated citations [8] further complicate academic publishing standards. Acosta-Enriquez et al. [1] underscore the growing need for ethical awareness in the use of AI tools in scholarly work.

2.5 Ethical Tensions, Institutional Ambiguities, and Policy Implications

Wan Azib et al. [24] identify six key limitations of AI writing assistants: lack of academic rigor, limited knowledge base, poor synthesis of complex ideas, weak adaptability to individual style, questionable originality, and plagiarism risks. They stress the need for rigorous human verification and recommend pairing AI use with expert oversight. Zulfa et al. [30] surveyed Indonesian students and found widespread AI use but confusion over ethical boundaries and plagiarism policies. Nearly half admitted to using AI for assignments without clear institutional guidance, raising concerns about misuse. They call for clear policies, AI ethics education, and open faculty-student dialogue.

Hysaj et al. [13] report that many ESL students use AI tools to overcome language barriers but feel guilt or fear due to insufficient institutional support. Cultural differences affect plagiarism perceptions, with collectivist values sometimes conflicting with Western academic integrity norms. This gap between policy and practice causes stress and inconsistent enforcement. Aljuaid [3] reviews AI's role in higher education writing instruction, concluding that AI improves efficiency and feedback but cannot replace human creativity, judgment, or ethics. The author highlights risks of superficial learning, privacy issues, and algorithmic bias, urging transparent governance and educator involvement.

3. Pedagogical Models, Conceptual Frameworks, and Integration Strategies

3.1 Developing Critical Generative AI Literacy for Empowered Student Agency

Wang et al. [26] advocate the APSE model—Awareness, Positionality, Strategy, Evaluation—to cultivate Critical AI Literacy (CAIL). Separately, Wang [25] explores student reflections and AI interaction logs, revealing how GenAI reshapes writing behaviors, strategies, and perceptions of authorship. Ou et al. [19] extend this approach by proposing a framework for Critical Generative AI Literacy (GAIL), especially in doctoral academic writing. Their model integrates epistemic responsibility and reflexivity to ensure that ChatGPT use supports rather than substitutes scholarly development. Ou et al. [19] also recommend structured journaling and prompt design assignments to support students' ethical and strategic engagement with GenAI tools.

Aljuaid [3] emphasizes that effective GenAI integration in academic writing requires more than technical proficiency – it demands critical evaluation of AI outputs for accuracy, relevance, bias, and ethical use. Cultivating such discernment fosters epistemic

awareness and helps students move beyond passive reliance toward active, responsible revision. Zhang et al. [29] embed GenAI literacy within genre-based instruction, enabling students to recognize AI's rhetorical limitations and treat outputs as provisional drafts. This promotes reflective practice and supports retention of authorial voice and originality.

Monika et al. [18] found that PhD researchers selectively employ AI tools for paraphrasing and citation management while exercising critical oversight. Their strategic usage exemplifies advanced literacy that balances efficiency with scholarly integrity. Similarly, Tokdemir Demirel [23] observed that students often revise or rephrase AI-generated content to preserve originality, reflecting a cautious but growing literacy. Together, these studies show that fostering critical GenAI literacy requires scaffolded instruction, ethics education, and pedagogical modeling to transform AI tools into instruments of empowerment, not shortcuts.

3.2 Acceptance, Motivation, and Behavioral Models

Acosta-Enriquez et al. [1] develop the Unified Theory of Acceptance toward ChatGPT (UTAC), which combines affective, cognitive, and behavioral predictors. Their quantitative study shows that ease of use, perceived importance, and emotional engagement significantly predict responsible usage. This complements findings by Su et al. [22], who examine the use of ChatGPT in argumentative writing classrooms, where it supports students in outlining, revising, and proofreading their work. Framed as a “collaboration,” ChatGPT functions as a “virtual peer” and “writing evaluator.” The authors emphasize the need for training in both effective and ethical use, urging teachers to guide students in critically evaluating AI-generated content and navigating ethical concerns.

3.3 Pedagogical Scaffolding and Task Design for Responsible AI Integration

Barrot [5] proposes a pedagogically staged approach to incorporating ChatGPT across the writing process, emphasizing the need to preserve students' critical thinking and authorial development. In his model, AI is used selectively: during pre-writing for brainstorming and topic refinement, and in the post-writing phase for editing grammar and style. Crucially, he cautions against AI use during the initial drafting stage, arguing that students must first construct their ideas independently to develop original voice and rhetorical competence.

Complementing this perspective, Alharbi [2] advocates for a hybrid instructional model that blends AI support with teacher feedback and peer collaboration. He contends that while AI tools are helpful for surface-level corrections, deeper writing issues, such as organization, coherence, and argumentation, require human guidance. The author emphasizes that educators must provide explicit instruction on the capabilities and limitations of AI tools, fostering what he terms

“calibrated trust.” Importantly, he calls for differentiated implementation based on students’ proficiency levels and contextual learning goals, situating AI use within an “ecology of implementation” that considers pedagogical, institutional, and ethical factors.

Wu [28] emphasizes that effective GenAI integration depends on pedagogical mediation, highlighting the need for explicit instruction on prompt formulation, tool limitations, and ethical use. In EAP classrooms, teacher-led modeling of AI-supported revision processes enabled students to move beyond surface-level edits and develop structurally coherent drafts.

Maphoto et al. [17] report that both students and lecturers at a South African open university initially approached ChatGPT with skepticism, but gradually recognized its value in addressing grammar and organization. Lecturers stressed that GenAI should complement—not replace—traditional writing instruction, while informal feedback from graders acknowledged both risks and motivational benefits. Hysaj et al. [13] argue that integrating AI paraphrasing tools into writing curricula supports multilingual learners by scaffolding complex tasks, enhancing paraphrasing ability, and reducing plagiarism risk. They recommend curriculum designs that include task decomposition, reflection, and metacognitive engagement with GenAI, enabling equitable access to writing development.

4. Ethical and Institutional Responses

In response to these growing concerns, educational institutions are beginning to develop frameworks to guide ethical AI use. Alharbi [2] proposes an ecological approach that blends AI assistance with human guidance and peer interaction, stressing the importance of context-sensitive applications. Praphan et al. [20] emphasize the need to embed AI literacy and ethics into curricula to ensure responsible student engagement. Acosta-Enriquez et al. [1] argue for institutional training programs that address plagiarism and misinformation risks.

Dergaa et al. [9] call for clear guidelines, emphasizing that AI cannot be listed as an author, and stressing the need for human oversight, urging institutions to adopt detection tools, set rules for use, include AI ethics in education and encouraging publishers to prohibit AI-generated content and ensure accountability. Ultimately, the authors state that responsible use demands critical thinking, transparency, and shared responsibility across academia. Additionally, Hryciw et al. [12] advocate for standardized classification and reporting protocols to promote transparency and accountability in AI-assisted academic work. Casal et al. [6] show that AI-generated abstracts are nearly indistinguishable from human ones, prompting discussions about instructional strategies to teach critical discernment.

Zhang et al. [29] report that postgraduate science and technology students benefited from a redesigned academic writing course that combined

genre-based instruction, collaborative learning, and guided ChatGPT use. Their action research shows that AI-supported tasks, when anchored in explicit genre pedagogy, helped students internalize disciplinary norms and improve text organization and clarity. Learners valued ChatGPT’s role in ideation and linguistic refinement, though they emphasized the need for vigilant oversight to avoid plagiarism and surface-level paraphrasing. The reform yielded increased student engagement and satisfaction, suggesting that AI tools are most effective when situated within structured, reflective learning environments.

Conclusions and Prospects for Further Research. This review highlights the multifaceted transformation of academic writing practices driven by generative AI tool, particularly in higher education settings involving EFL and multilingual learners. These tools support multiple stages of writing from brainstorming and drafting to feedback and revision, but their educational value is contingent on how they are embedded within pedagogical designs, ethical frameworks, and learners’ evolving AI literacy.

Successful integration depends on a triad of interconnected factors: (1) deliberate instructional mediation that aligns GenAI use with course objectives and meaningful writing tasks; (2) transparent ethical guidelines that promote responsible use without compromising academic integrity; and (3) the development of critical AI literacy, enabling students to collaborate with AI as reflective writers rather than passive users.

The reviewed studies demonstrate GenAI’s potential to enhance personalization, efficiency, and learner autonomy in L2 writing instruction. Yet, they also expose pedagogical, ethical, and institutional tensions that demand nuanced responses, beyond binary debates of banning or embracing AI. Moving forward, educators and researchers must prioritize frameworks that foreground critical engagement, transparency, and equitable access.

Future research should examine the long-term impact of AI-supported writing on learner agency, rhetorical sophistication, and disciplinary identity across diverse genres and proficiency levels. Longitudinal studies are needed to assess how AI-augmented writing practices transfer to independent performance and academic authenticity. Equally important are investigations into how institutional policies, teacher beliefs, and cultural contexts mediate students’ AI engagement.

Comparative studies of GenAI tools, alongside collaborations between educators and developers, are crucial for designing inclusive, pedagogically grounded applications. The dynamic interplay between teacher mediation and AI affordances, especially in multilingual classrooms where genre knowledge and scaffolding are critical, remains an underexplored but essential area of inquiry.

As generative AI continues to evolve, the central challenge is not merely adapting to rapid technological change but shaping its use in ways that support meaningful, ethical, and inclusive academic writing development for all learners.

REFERENCES:

1. Acosta-Enriquez B. G., Arbulú Ballesteros M. A., Huamani Jordan O., López Roca C., Saavedra Tirado K. Analysis of college students' attitudes toward the use of ChatGPT in their academic activities: effect of intent to use, verification of information and responsible use. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12. Article 255. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-0255>
2. Alharbi W. AI in the foreign language classroom: a pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*. 2023. Vol. 2023. Article ID 4253331. URL: <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>
3. Aljuaid H. The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: a systematic review. *Arab World English Journal*. 2024. Special Issue on ChatGPT, April. P. 26–55. URL: <https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
4. Alsaedi N. ChatGPT and EFL/ESL writing: a systematic review of advantages and challenges. *English Language Teaching*. 2024. Vol. 17, no. 5. P. 41–55. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v17n5p41>
5. Barrot J. S. Using ChatGPT for second language writing: pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023. Vol. 57. Article 100745. URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
6. Casal J. E., Kessler M. Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing?: a study of research ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics*. 2023. Vol. 2. Article 100068. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068>
7. Cheng D., Li M., Lee T. Leveraging ChatGPT for research writing: an exploration of ESL graduate students' practices. *Computers and Composition*. 2025. Vol. 76. Article 102934. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2025.102934>
8. Darvin R. The need for critical digital literacies in generative AI-mediated L2 writing. *Journal of Second Language Writing*. 2025. Vol. 67. Article 101186. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101186>
9. Dergaa I., Chamari K., Zmijewski P., Ben Saad H. From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biol Sport*. 2023. Vol. 40, no. 2. P. 615–622. URL: <https://doi.org/10.5114/biolSport.2023.125623>
10. Du J., Alma A. The impact of ChatGPT on English for Academic Purposes (EAP) students' language learning experience: a self-determination theory perspective. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 7. Article 726. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14070726>
11. Gao C. A., Howard F. M., Markov N. S., Dyer E. C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A. T. Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *Nature*. 2023. Vol. 616, no. 7956. P. E4–E6. URL: <https://doi.org/10.1038/s41586-023-05799-w>
12. Hryciw B. N., Seely A. J. E., Kyeremanteng K. Guiding principles and proposed classification system for the responsible adoption of artificial intelligence in scientific writing in medicine. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 6. Article 1283353. URL: <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1283353>
13. Hysaj A., Freeman M., Hamam D. Using AI tools to enhance academic writing and maintain academic integrity // A. Coman, S. Vasilache (eds.). *HCI 2024. Lecture Notes in Computer Science*. 2024. Vol. 14704. P. 57–66. Springer Nature Switzerland AG.
14. Kubota R. Another contradiction in AI-assisted second language writing. *Journal of Second Language Writing*. 2023. Vol. 62. Article 101069. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101069>
15. Li J., Zong H., Wu E., Wu R., Peng Z., Zhao J., Yang L., Xie H., Shen B. Exploring the potential of artificial intelligence to enhance the writing of English academic papers by non-native English-speaking medical students: the educational application of ChatGPT. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Article 736. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05738-y>
16. Lo C. K., Yu P. L. H., Xu S., Ng D. T. K., Jong M. S. Y. Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Article 50. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>
17. Maphoto K. B., Sevnarayan K., Mohale N. E., Suliman Z., Ntsopi T. J., Mokoena D. Advancing students' academic excellence in distance education: exploring the potential of generative AI integration to improve academic writing skills. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16, no. 2. P. 142–159. URL: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.649>
18. Monika M., Divyavarsini V., Suganthan C. A survey on analyzing the effectiveness of AI tools among research scholars in academic writing and publishing. *IJARIE*. 2023. Vol. 9, no. 6. P. 1–20.
19. Ou A. W., Khuder B., Franzetti S., Negretti R. Conceptualising and cultivating Critical GAI Literacy in doctoral academic writing. *Journal of Second Language Writing*. 2024. Vol. 66. Article 101156. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101156>
20. Praphan P. W., Praphan K. AI technologies in the ESL/EFL writing classroom: the villain or the champion? *Journal of Second Language Writing*. 2023. Vol. 62. Article 101072. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101072>
21. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1260843. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
22. Su Y., Lin Y., Lai C. Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*. 2023. Vol. 57. Article 100752. URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
23. Tokdemir Demirel E. The perceptions of university students towards the use of AI tools for academic writing. *Innovations in Language Teaching Journal*. 2024. Vol. 1, no. 1. P. 1–20. URL: <https://doi.org/10.53463/innovltej.20240328>

24. Wan Azib W. N. H., Hashim M. Z., Abdul Rahman K., Mohd Ishak F., Yusoff Y., Sapiai N. S. Highlighting the artificial intelligence (AI) limitations as writing assistant tools in producing academic writing outputs: a narrative review. *Journal of Islamic, Social, Economics and Development (JISED)*. 2024. Vol. 9, no. 64. P. 406–415.
25. Wang C. Exploring students' generative AI-assisted writing processes: perceptions and experiences from native and nonnative English speakers. *Technology, Knowledge and Learning*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09744-3>
26. Wang C., Wang Z. Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: an APSE model. *Journal of Second Language Writing*. 2025. Vol. 67. Article 101187. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101187>
27. Warschauer M., Tseng W., Yim S., Webster T., Jacob S., Du Q., Tate T. The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of English as a second or foreign language. *Journal of Second Language Writing*. 2023. Vol. 62. Article 101071. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>
28. Wu Y. Study on the impact of utilizing ChatGPT and other AI tools for feedback in EAP writing classrooms on the discursive writing performance of English major students. *Warwick Evans Publishing*. 2023.
29. Zhang L., Wu Z. Enhancing postgraduate academic writing skills through course reform: an action research study. *Social Education Research*. 2024. Vol. 5, no. 2. P. 217–233. URL: <https://doi.org/10.37256/ser.5220244202>
30. Zulfa S., Dewi R. S., Hidayat D. N., Hamid F., Defianty M. The use of AI and technology tools in developing students' English academic writing skills. *ICOE*. 2023. Vol. 1. P. 47–63.
31. Zou M., Huang L. The impact of ChatGPT on L2 writing and expected responses: voice from doctoral students. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 13201–13219. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12397-x>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ

EFFECTIVENESS OF USING VIRTUAL LABORATORY WORKS IN MOLECULAR PHYSICS

У статті розглянуто актуальні виклики в освіті, спричинені пандемією COVID-19 та війною в Україні, що зумовили швидкий перехід до дистанційного та змішаного навчання. Наголошується на особливій гостроті питання викладання фізики з використанням експериментального методу в нових умовах та необхідності визначення оптимального співвідношення між комп'ютерними та натурними експериментами. Проаналізовано наявні українські навчальні матеріали, що стосуються віртуальних лабораторних робіт з фізики та виявлено обмеження, пов'язані з домінуванням функціоналу безкоштовного інтернет-ресурсу Phet.

Основною метою дослідження є демонстрація можливостей альтернативних віртуальних середовищ для реалізації навчального фізичного експерименту, зокрема у розділі «Молекулярна фізика», де мікроскопічна природа явищ є недоступною для безпосереднього спостереження. Представлено методичні рекомендації щодо виконання віртуальної лабораторної роботи «Визначення питомої теплоємності невідомої рідини методом електричного нагрівання» з використанням обраного альтернативного ресурсу.

За результатами проведеного анкетування серед здобувачів вищої освіти, виявлено яскраво виражений позитивний вплив використання віртуальних лабораторних робіт на якість навчання та мотивацію до вивчення фізики. Зокрема, 88% респондентів зазначили підвищення розуміння складних явищ, а 86% – підвищення мотивації. Зроблено висновок про високу ефективність та значну користь віртуальних лабораторних робіт як потужного інструменту для покращення розуміння матеріалу та підвищення зацікавленості здобувачів освіти. Визначено подальші перспективи наукових досліджень у напрямку розробки нових віртуальних лабораторних робіт та створення методичних посібників для їх ефективного використання.

Ключові слова: вища освіта, вчитель, фізика, віртуальні лабораторні роботи, дистанційна освіта.

The article discusses the current challenges in education caused by the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine, which have led to a rapid transition to distance and blended learning. It highlights the particular urgency of teaching physics using experimental methods in the new conditions and the need to determine the optimal balance between computer and field experiments. It analyzes existing Ukrainian teaching materials related to virtual physics lab work and identifies limitations associated with the dominance of the free online resource Phet.

The main goal of the study is to demonstrate the capabilities of alternative virtual environments for conducting educational physics experiments, particularly in the section «Molecular Physics» where the microscopic nature of phenomena is not accessible for direct observation. Methodological recommendations are presented for performing the virtual laboratory work «Determination of the specific heat capacity of an unknown liquid by the method of electric heating» using the selected alternative resource. According to the results of a survey conducted among higher education students, the use of virtual laboratory work has a pronounced positive effect on the quality of education and motivation to study physics. In particular, 88% of respondents noted an increase in their understanding of complex phenomena, and 86% noted an increase in motivation. It was concluded that virtual laboratory work is highly effective and significantly beneficial as a powerful tool for improving understanding of the material and increasing the interest of students. Further prospects for scientific research in the direction of developing new virtual laboratory work and creating methodological guidelines for their effective use were identified.

Key words: higher education, teacher, physics, virtual laboratory work, distance learning.

УДК 378.52.43

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.41>

Мохун С.В.,

канд. техн. наук, доцент,
завідувач кафедри фізики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Дрогобицький Ю.В.,

канд. фіз.-мат. наук,
викладач кафедри фізики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Басистий П.В.,

канд. техн. наук,
доцент кафедри фізики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пандемія COVID-19 та війна в Україні глибоко змінили не лише економіку, а й усі сфери життя, включно з освітою. Швидкий перехід до дистанційного та змішаного навчання став єдиним виходом для підтримки освітньої стабільності. Ця трансформація виявила системні проблеми: від цифрової неготовності вчителів та відсутності необхідної техніки до нестабільного Інтернету та браку якісних онлайн-матеріалів.

У відповідь на виклики країни світу обрали різні стратегії: від стабілізації наслідків (США, Канада) до інтенсивних реформ (Фінляндія, Сінгапур).

Особливо гостро в умовах дистанційного (змішаного) навчання стоїть питання викладання

фізики з використанням експериментального методу. Зростаюча роль комп'ютерних експериментів поряд із натурними вимагає нового підходу до визначення їхнього оптимального співвідношення та методології застосування, що досі залишається недостатньо вивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз українського освітнього простору свідчить про наявність достатнього обсягу навчальних матеріалів, спрямованих на вирішення актуальних проблем імплементації віртуальних лабораторних робіт з фізики в освітній процес, особливо в контексті дистанційної та змішаної форм навчання [1-8].

Зазначені ресурси можуть бути адаптовані до освітніх цілей та використовуватися як повністю, так і частково під час очної форми навчання. Водночас, спостереження показують, що значна частина пропонованих інтерактивних комп'ютерних моделей розроблена з використанням функціоналу безкоштовного інтернет-ресурсу Phet [12]. Це зумовлює певні обмеження, оскільки зазначений ресурс не завжди забезпечує повноцінну віртуальну складову, необхідну для навчального фізичного експерименту.

Таким чином, основною метою даної статті є демонстрація можливостей альтернативних віртуальних середовищ для реалізації навчального фізичного експерименту в умовах змішаної та дистанційної форм навчання, а також аналіз ефективності їхнього використання в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Розділ «Молекулярна фізика» є ключовим для розуміння повсякденних явищ і дозволяє студентам поглибити знання про матерію, використовуючи теоретичні й експериментальні методи. Проте, вивчення багатьох об'єктів та процесів цього розділу – таких як молекули, ідеальний газ, цикл Карно, дифузія, броунівський рух, а також дослідів Перрена та Штерна – стикається з проблемою. Їх мікроскопічна природа або внутрішній механізм є недоступними для безпосереднього спостереження.

Хоча існують предметні моделі та демонстраційні експерименти, вони часто не дають можливості змінювати параметри в реальному часі чи здійснювати вимірювання. Більше того, навіть фізичний експеримент не дозволяє візуалізувати мікромеханізм або внутрішню структуру речовини. Це змушує студентів формувати абстрактні уявлення про мікросвіт, що ускладнює засвоєння теплових явищ, властивостей речовини та формування цілісного наукового світогляду. У таких випадках надійним інструментом для вчителя стають комп'ютерні моделі.

У нашому дослідженні пропонуємо, в залежності від форми навчання, поєднання-доповнення

лабораторних робіт віртуальним складником, використавши ресурс [13]. В цьому середовищі можна виконати кілька віртуальних лабораторних робіт з молекулярної фізики, зокрема: «Визначення питомої теплоємності невідомої рідини. Рівняння теплового балансу» [10], «Визначення питомої теплоємності невідомої рідини методом електричного нагрівання» [9], «Визначення питомої теплоємності твердого тіла» [11].

Наведемо методичні рекомендації щодо виконання віртуальної лабораторної роботи «Визначення питомої теплоємності невідомої рідини методом електричного нагрівання».

1. Розпочніть віртуальну лабораторну роботу «Electrical Determination of Specific Heat Lab», перейшовши на її початкову сторінку (див. рис. 1а). Вашим завданням буде спостерігати, як змінюється температура рідини в залежності від часу, протягом якого вона нагрівається електричним струмом. Зібрані дані дозволять вам розрахувати питому теплоємність невідомої рідини. Пам'ятайте, що в рамках цієї симуляції ми вважаємо систему ідеальною – вся електрична енергія переходить у тепло. Щоб розпочати експеримент, просто натисніть «Begin».

2. Перейшовши на наступну сторінку (рис. 2б), активуйте джерело живлення та відстежуйте зміни температури рідини протягом визначеного періоду. Необхідно занотувати показники напруги, сили струму та маси рідини в момент подачі живлення, після чого вимкнути його.

3. Увімкніть джерело живлення вдруге для продовження нагрівання рідини. Зверніть увагу, що таймер автоматично відновить відлік з моменту зупинки подачі енергії. Запишіть отримані кінцеві значення температури та загальної тривалості нагрівання невідомої рідини. Після цього вимкніть джерело живлення.

4. Виконайте описані в попередньому кроці дії щонайменше п'ять разів. Після цього ви зможете обчислити питому теплоємність невідомої рідини.

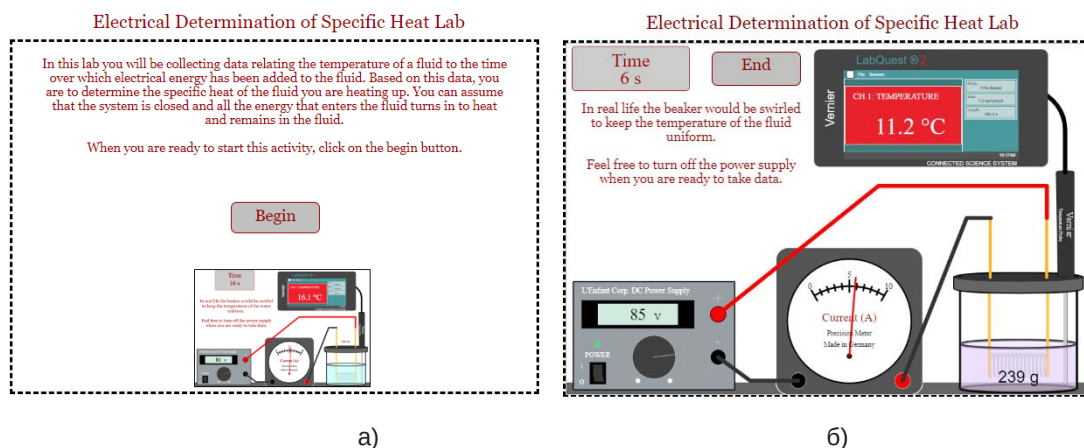


Рис. 1. Стартова сторінка (а) та сторінка виконання віртуальної роботи (б)

Як це зробити? Давайте разом застосуємо фундаментальні закони фізики! Нагадаємо, що змінити стан термодинамічної системи можна двома основними способами: через механічну роботу, виконану над системою, або шляхом теплообміну системи з навколишнім середовищем.

Крім механічної енергії, тіла також володіють внутрішньою енергією. Вона складається з кінетичної та потенціальної енергії молекул, що утворюють дане тіло. Саме внутрішня енергія визначає тепловий стан об'єкта. Зміна внутрішньої енергії тіла, що відбувається внаслідок передачі теплового руху молекул без участі зовнішніх сил, називається теплопередачею або теплообміном. Фізична величина, що є мірою цієї зміни внутрішньої енергії під час теплообміну, називається кількістю теплоти. Зв'язок між кількістю теплоти та зміною температури виражається так:

$$Q = cm\Delta t = cm(t_2 - t_1),$$

Виділене струмом тепло витрачається на нагрівання рідини, тому:

$$Q = IUt = cm(t_2 - t_1),$$

де I – сила струму, U – напруга, t – час протікання струму в секундах, m – маса невідомої рідини, c – питома теплоємність цієї рідини, t_1 – початкова температура рідини, t_2 – кінцева температура рідини після проходження струму.

Звідси питома теплоємність невідомої рідини (використовуємо дані, наведені на рис. 2):

$$c = \frac{IUt}{m(t_2 - t_1)} = \frac{3 \text{ A} \cdot 43 \text{ В} \cdot 20 \text{ с}}{0,290 \text{ кг} \cdot (16,2^\circ\text{C} - 11,5^\circ\text{C})} = 1893 \frac{\text{Дж}}{\text{кг} \cdot ^\circ\text{C}}.$$

Важливо підкреслити, що віртуальні лабораторні роботи не є повноцінною заміною справжньому фізичному експерименту. Вони слугують допоміжним інструментом або доповненням, особливо коли доступ до реального обладнання та

матеріалів обмежений, їх використання може бути небезпечним, або ж коли досліджувані явища чи процеси неможливо продемонструвати фізично.

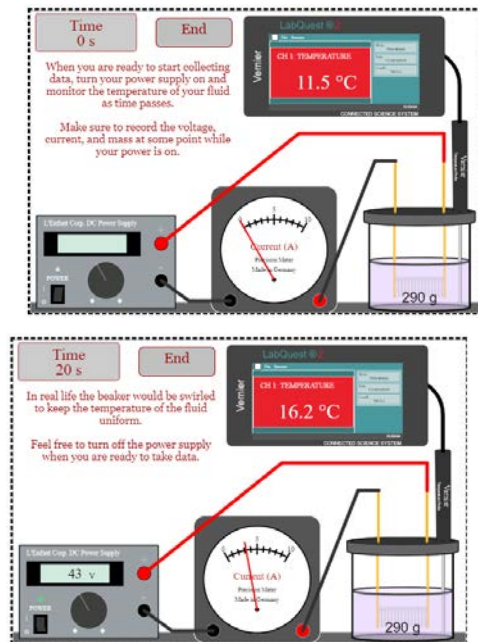


Рис. 2. До визначення питомої теплоємності невідомої рідини

За результатами проведеного анкетування серед 50 здобувачів освіти, спостерігається яскраво виражений позитивний вплив використання віртуальних лабораторних робіт на якість навчання та мотивацію до вивчення фізики (рис. 3). Ці дані переконливо свідчать про те, що віртуальні лабораторії є ефективним інструментом для візуалізації та осмислення тем, які важко або неможливо продемонструвати за допомогою реального експерименту. Також результати опитування

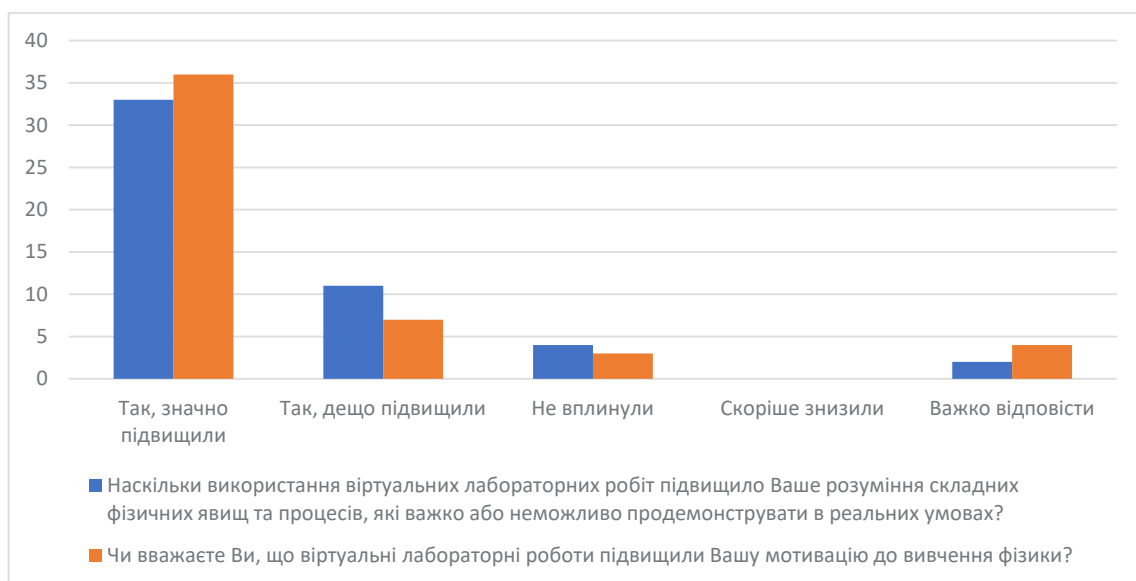


Рис. 3. Результати анкетування здобувачів вищої освіти

демонструють, що інтерактивний та сучасний формат віртуальних робіт робить процес навчання фізики більш захопливим, цікавим та спонукає студентів до активнішої пізнавальної діяльності.

Результати анкетування однозначно підтверджують високу ефективність та значну користь віртуальних лабораторних робіт в освітньому процесі. Вони є потужним інструментом для покращення розуміння складного матеріалу, а також для значного підвищення зацікавленості та мотивації здобувачів освіти до вивчення фізики. Ці дані переконливо обґрунтовують доцільність подальшого широкого впровадження та розвитку віртуальних лабораторних робіт як невід'ємної частини сучасного освітнього процесу.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Впровадження та розвиток віртуальних лабораторних робіт – це не просто тренд, а об'єктивна необхідність у сучасній освіті, яка відповідає викликам цифрової епохи та сприяє підготовці висококваліфікованих, мотивованих та інноваційних педагогів.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці нових віртуальних лабораторних робіт для інших розділів фізики, які імітують реальні науково-дослідні комплекси, дозволяючи студентам виконувати серії взаємопов'язаних експериментів та створенні методичних посібників для викладачів щодо ефективного використання віртуальних лабораторних робіт.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грод Ів.М., Федчишин О.М., Мохун С.В., Чопик П.І., Грод Ін.М. Поєднання віртуального та натурального експериментів як основа для підтвердження ефективності використання інтерактивних середовищ в освітньому процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка.* 2025. № 1. С. 31-42.
2. Дементієвська Н.П., Соколюк О.М. Віртуальні лабораторні роботи з фізики з використанням інтерактивних комп'ютерних моделювань: збірник навчальних матеріалів. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. 157 с.
3. Курась К.О., Дрогобицький Ю.В. Віртуальний та реальний фізичний експеримент в сучасній освіті. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології, природничих наук в контексті вимог Нової української школи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 18-19 травня 2023 р.* С. 287-290.
4. Мохун С. В., Федчишин О. М. Використання віртуальних фізичних моделей в умовах дистанційного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи: матеріали VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Тернопіль, 12-13 листопада 2020 р.* С. 139-142.
5. Підгорний О.В. Віртуальні платформи для проведення лабораторних робіт з фізики в умовах дистанційного навчання. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 26-27 травня 2022 р.* С. 257-259.
6. Пономарьова Н.О., Сидоренко О.В., Грановська Т.Я., Борисенко К.В. Лабораторні роботи з фізики та хімії у підготовці майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Новий Колегіум.* 2023. № 3. С. 88-93.
7. Фізика нова. URL: <https://www.fizikanova.com.ua/virtualni-laboratorni-roboty> (дата звернення: 25.07.2025).
8. Федчишин О.М., Мохун С.В., Чопик П.І. Методичні основи використання PHET-симуляцій у процесі вивчення фізики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка.* 2022. № 1. С. 16-24.
9. Electrical Determination of Specific Heat Lab. URL: <https://www.thephysicsaviary.com/Physics/Programs/Labs/ElectricalDeterminationOfSpecificHeatLab/> (дата звернення: 25.07.2025).
10. Guided Specific Heat Lab. URL: <https://www.thephysicsaviary.com/Physics/Programs/Labs/SpecificHeatGuidedLab/> (дата звернення: 25.07.2025).
11. Guided Specific Heat of Solid Lab. URL: <https://www.thephysicsaviary.com/Physics/Programs/Labs/SpecificHeatSolidGuidedLab/> (дата звернення: 25.07.2025).
12. Interactive Simulations for Science and Math. URL: <https://phet.colorado.edu/> (дата звернення: 25.07.2025).
13. The Physics Aviary. URL: www.thephysicsaviary.com (дата звернення: 25.07.2025).

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ДОШКИ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

USING A MULTIMEDIA BOARD TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING

У статті досліджено потенціал використання мультимедійної дошки як ефективного засобу у процесі викладання англійської мови. Автор акцентує увагу на зростаючій актуальності інтеграції інтерактивних технологій у сучасне освітнє середовище, яке постійно змінюється під впливом цифрової трансформації, новітніх технічних розробок і зростаючих вимог до якості освіти. Зазначається, що використання мультимедійної дошки суттєво підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, активізує їхню пізнавальну діяльність, а також створює сприятливі умови для формування стійкого інтересу до навчального матеріалу.

Особливу увагу приділено розкриттю можливостей мультимедійної дошки як інструменту для розвитку мовленнєвих навичок студентів через залучення їх до інтерактивних вправ, навчальних ігор, мультимедійних презентацій і групових обговорень. Такий підхід сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку навичок критичного мислення, співпраці та вирішення комунікативних завдань у реальному часі. У статті розглянуто приклади практичного застосування цієї технології на заняттях з англійської мови, висвітлено методичні підходи та дидактичні переваги: зокрема, гнучкість подачі матеріалу, можливість візуалізації складних понять, підвищення рівня залученості студентів до навчального процесу.

Автор також аналізує низку актуальних наукових досліджень та публікацій, які підтверджують ефективність використання мультимедійної дошки в освіті. У статті окреслено основні виклики, з якими можуть стикатися викладачі, зокрема технічні труднощі, потреба в спеціальній підготовці педагогів, а також необхідність оновлення методичного забезпечення. На завершення подано рекомендації щодо оптимального використання мультимедійної дошки в навчальному процесі з урахуванням педагогічних цілей, рівня підготовки студентів, особливостей навчального середовища та доступності технічних ресурсів. Матеріали статті можуть бути корисними для викладачів, які прагнуть модернізувати освітній процес і підвищити його ефективність за допомогою сучасних цифрових інструментів.

Ключові слова: мультимедійна дошка, англійська мова, викладання, інтерактивні технології, мотивація студентів, мовлен-

нєві навички, інтерактивні вправи, презентації, групові обговорення, гнучкість подачі матеріалу, наочність.

The article explores the potential of using a multimedia whiteboard as an effective tool in the process of teaching English. The author emphasizes the growing relevance of integrating interactive technologies into the modern educational environment, which is constantly changing under the influence of digital transformation, the latest technical developments and growing requirements for the quality of education. It is noted that the use of a multimedia whiteboard significantly increases students' motivation to learn a foreign language, activates their cognitive activity, and creates favorable conditions for the formation of a lasting interest in the learning material.

Particular attention is paid to revealing the possibilities of a multimedia whiteboard as a tool for developing students' speech skills by involving them in interactive exercises, educational games, multimedia presentations and group discussions. This approach contributes to the formation of communicative competence, the development of critical thinking skills, cooperation and solving communicative tasks in real time. The article examines examples of practical application of this technology in English classes, highlights methodological approaches and didactic advantages: in particular, flexibility of presentation, the ability to visualize complex concepts, and increasing the level of student engagement in the learning process.

The author also analyzes a number of relevant scientific studies and publications that confirm the effectiveness of using a multimedia whiteboard in education. The article outlines the main challenges that teachers may face, including technical difficulties, the need for special training of teachers, and the need to update methodological support. The article concludes with recommendations for the optimal use of a multimedia whiteboard in the educational process, taking into account pedagogical goals, students' level of training, the characteristics of the learning environment, and the availability of technical resources. The materials of the article may be useful for teachers who seek to modernize the educational process and increase its efficiency with the help of modern digital tools.

Key words: multimedia whiteboard, English language, teaching, interactive technologies, student motivation, language skills, interactive exercises, presentations, group discussions, flexibility of presentation, visualization.

УДК 372.8:378:811

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.42>

Назаренко А.Г.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Демченко Н.В.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне викладання іноземних мов перебуває в постійному процесі трансформації, адаптуючись до нових викликів та можливостей цифрової епохи. Швидкий розвиток технологій, поява новітніх пристроїв, зокрема мультимедійних

дошок, зумовлюють необхідність перегляду традиційних підходів до організації навчального процесу. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження потенціалу мультимедійної дошки як інструмента стимулювання когнітивної активності студентів, розвитку мовленнєвих навичок та формування сталого інтересу до вивчення

англійської мови. Використання інтерактивних засобів навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, роблячи його більш динамічним, персоналізованим і мотиваційно привабливим. Мультимедійні дошки створюють сприятливі умови для впровадження інтерактивних методик, які дозволяють адаптувати навчання до індивідуальних потреб студентів, формуючи гнучкі освітні траєкторії. Такі технології не лише сприяють підвищенню рівня залученості здобувачів освіти, але й стимулюють розвиток ключових компетентностей XXI століття – критичного мислення, креативності, комунікаційних умінь та самостійності у здобутті знань. Отже, інтерактивні технології, зокрема мультимедійні дошки, є потужним інструментом модернізації мовної освіти, що відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства та потребам майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні дослідження у галузі методики викладання іноземних мов засвідчують зростаючий інтерес науковців до використання мультимедійних дошок як засобу підвищення ефективності навчального процесу. Зокрема, у працях таких дослідників, як Дж. Гілберт (Gilbert, 2021) та С. Лі (Lee, 2022), акцентується увага на здатності інтерактивних технологій активізувати навчальну діяльність учнів, стимулювати інтерес до вивчення англійської мови та покращувати сприйняття і запам'ятовування нового матеріалу. У вітчизняній науковій літературі також простежується позитивна динаміка досліджень у цьому напрямі: наприклад, роботи І. Петренко (2020) та Л. Андрущенко (2023) розкривають можливості мультимедійної дошки у створенні ситуацій комунікативної взаємодії, розвитку мовленнєвої компетентності та підвищенні мотивації студентів. Більшість авторів погоджуються, що використання мультимедійних дошок дозволяє інтегрувати в навчальний процес аудіо-, відео- та графічні матеріали, що сприяє кращому розумінню складних мовних структур і покращенню якості засвоєння інформації. Крім того, сучасні дослідження наголошують на ролі інтерактивності як ключового чинника, що активізує когнітивні процеси, розвиває критичне мислення та формує навички самостійного навчання. Проте, незважаючи на наявність позитивних тенденцій, дослідники вказують і на певні труднощі, зокрема недостатню підготовку викладачів до ефективного використання технологій, а також потребу в подальшому удосконаленні методичних підходів до інтеграції мультимедійних засобів у навчання англійської мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри визнану ефективність мультимедійних дошок у навчальному процесі, недостатньо дослідженим залишається питання їх цілеспрямованого використання для

розвитку окремих мовленнєвих навичок (аудіювання, говоріння, читання, письма) на різних етапах вивчення англійської мови.

Мета та завдання – аналіз можливостей використання мультимедійної дошки як інструмента підвищення ефективності навчання англійської мови у закладах освіти. Дослідження спрямоване на визначення умов і методів інтеграції мультимедійної дошки у сучасний освітній процес для досягнення оптимальних результатів у вивченні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасні студенти з раннього віку звикають отримувати значний обсяг інформації через різні електронні пристрої, такі як телевізори, DVD-програвачі, комп'ютери та мобільні телефони. Тому під час навчання вони легше й швидше сприймають візуальну інформацію з екранів цифрових засобів. Для ефективного засвоєння матеріалу їм необхідні динамічні візуальні образи та постійна зорова стимуляція. Мультимедійні дошки ідеально відповідають цим вимогам, забезпечуючи інтерактивну та наочну подачу навчального матеріалу [1, с. 25].

Мультимедійна (інтерактивна) дошка – це універсальний технічний засіб візуальної комунікації і навчання, в якому поєднуються характеристики звичайної дошки і новітніх комп'ютерних технологій. Інтерактивна дошка являє собою периферійний пристрій комп'ютера і виконує роль додаткового комп'ютерного монітора, відрізняючись від нього поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією. Подібно до звичайного комп'ютерного монітора управління прикладними програмами комп'ютера здійснюється або курсором мишки, або з екранної клавіатури, що виведена на поверхню дошки. Роль курсору мишки на цьому вторинному моніторі з сенсорною поверхнею виконує будь-який твердий предмет, наприклад фломастер або указка. Мультимедійна дошка є потужним інструментом для підвищення ефективності навчального процесу, особливо у викладанні іноземних мов. Її інтерактивний характер сприяє активному залученню студентів у процес навчання, що позитивно впливає на їхню мотивацію та засвоєння матеріалу [2, с. 146]. На відміну від традиційних методів, мультимедійна дошка дозволяє поєднувати текстову, аудіо- та відеоінформацію, що значно покращує розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу. Однією з ключових переваг використання мультимедійної дошки є можливість застосування інтерактивних вправ, мультимедійних презентацій та візуальних матеріалів. Наприклад, дуже ефективно створювати презентацію під конкретний урок. Така презентація слугуватиме так сказати опорою, вона міститиме в собі граматичну конструкцію з прикладами чи основний вокабуляр уроку або мовні структури і така опора забезпечить

краще засвоєння матеріалу та можливість доведення вживання до автоматизму. Також, інтеграція відеофрагментів з носіями мови або інтерактивних лексичних ігор дозволяє студентам не лише сприймати інформацію, а й активно взаємодіяти з нею. Крім того, мультимедійна дошка забезпечує можливість збереження та повторного використання навчальних матеріалів. Викладачі можуть створювати електронні конспекти, зберігати результати виконаних завдань і аналізувати прогрес студентів у динаміці. Це дозволяє ефективніше організовувати навчальний процес та індивідуалізувати підхід до кожного студента. Відомі методи роботи з інтерактивною дошкою [3, с. 3; 4, с. 5; 5, с. 2], серед яких 1) завдання на розвиток лексичних навичок, а саме: ідентифікація та диференціація лексичних одиниць; аналітико-порівняльні вправи, спрямовані на аналіз та порівняння лексем англійської та української мов; завдання на словотвір та контекстуальну здогадку; на розширення та скорочення мовлення; ігрові вправи; 2) формування граматичних навичок досягалося за допомогою завдань, спрямованих на ідентифікацію та диференціацію граматичних явищ та їх трансформації, а також аналітико-порівняльних вправ, які сприяли досягненню тієї ж мети; 3) розвиток комунікативних навичок забезпечували такі вправи, як «Незакінчене речення», «Підбір реплік у діалозі», «Підбір реплік у діалозі»; 4) для розвитку навичок аудіювання, застосовувалися завдання з використанням вербальних опор (зразків, ключові слова, плани, заголовки / фрази, тексти, теми, ситуації); візуальні опори (зображення/картинки/фото, серії малюнків); візуально-вербальні опори (карти, схеми, малюнки з підписами, фото/зображення та інформація); візуально-аудиторна підтримка (фільми, відео, телепередачі).

Використання мультимедійної дошки у процесі викладання іноземних мов має низку вагомих переваг. По-перше, вона сприяє підвищенню мотивації студентів, оскільки інтерактивний формат занять робить навчальний процес більш захопливим і динамічним. По-друге, мультимедійна дошка дозволяє комбінувати різні типи контенту – текст, аудіо, відео, анімації, що сприяє комплексному засвоєнню мовного матеріалу. По-третє, інтерактивні технології полегшують розвиток усіх мовних навичок: слухання, говоріння, читання та письма. Завдяки можливості використання інтерактивних вправ, лексичних ігор та симуляцій реальних комунікативних ситуацій студенти ефективніше засвоюють нову лексику та граматичні конструкції. Однак, попри численні переваги, використання мультимедійної дошки може супроводжуватися певними труднощами. Однією з головних проблем є технічні аспекти: необхідність регулярного оновлення програмного забезпечення, можливі збої в роботі пристрою та потреба у відповідному

рівні цифрової грамотності викладача. Додатковою складністю може бути адаптація традиційних методик викладання до інтерактивного формату, що потребує часу та методичної підготовки.

Інтерактивні технології, зокрема мультимедійні дошки, відіграють важливу роль у підвищенні мотивації студентів та покращенні їхньої успішності у вивченні іноземної мови. Дослідження педагогів і психологів підтверджують, що використання інтерактивних методів навчання сприяє більш активній участі студентів у навчальному процесі, підвищенню рівня зацікавленості та формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Візуалізація матеріалу, можливість працювати з аудіо- та відеофрагментами, інтерактивні вправи й ігрові методи створюють сприятливе середовище для засвоєння лексики, граматики та розвитку комунікативних навичок. Значний вплив інтерактивних технологій спостерігається й у покращенні академічних результатів студентів. Дослідження показують, що використання мультимедійних дошок сприяє глибшому розумінню матеріалу завдяки багаторазовому повторенню інформації в різних форматах (текстовому, аудіальному, візуальному). Крім того, можливість інтерактивного зворотного зв'язку (наприклад, автоматизовані тести, онлайн-опитування) дозволяє студентам отримувати миттєву оцінку своїх знань і коригувати помилки в режимі реального часу [6, с. 56].

Висновки. Аналіз можливостей використання мультимедійної дошки як інструмента підвищення ефективності навчання англійської мови у закладах освіти показав значні переваги її застосування для динаміки та надання інтерактивності навчальному процесу, введенню нового матеріалу, наближення умов навчання до англомовного середовища, а також значне покращення засвоєння навчального матеріалу слухачами. Однак, основним завданням викладача залишається продумане та якісне застосування цього інструменту під час занять. Для ефективного використання мультимедійної дошки в освітньому процесі необхідно враховувати кілька ключових аспектів. По-перше, важливо інтегрувати мультимедійні технології в навчальний план таким чином, щоб вони доповнювали традиційні методи, а не замінювали їх. Використання мультимедійної дошки повинно бути продумане та організоване відповідно до мети уроку: чи це навчання граматичних конструкцій, чи розвиток комунікативних навичок. По-друге, необхідно активно залучати студентів до роботи з дошкою, даючи їм можливість виконувати інтерактивні завдання, рухати елементи, відповідати на питання, що стимулює їхню участь та підвищує зацікавленість. Важливо також використовувати різноманітні мультимедійні ресурси – відео, анімації, інтерактивні тести та ігри, що дозволяють зробити навчання більш захопливим і ефективним. Для забезпечення індивідуалізації навчання,

мультимедійна дошка дає можливість варіювати рівень складності завдань відповідно до потреб кожного студента. Крім того, важливим є регулярне надання зворотного зв'язку, що дозволяє студентам коригувати свої помилки в реальному часі. Усі ці аспекти сприяють покращенню результатів навчання, підвищенню мотивації студентів та розвитку їхніх когнітивних і комунікативних навичок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шатрава С.О., Голубнича Л.О. Використання інтерактивної дошки при викладанні англійської мови юридичного спрямування. *Наука і освіта*. 2017. № 12. С. 24–30.
2. Al-Faki Ibrahim Mohamed. Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes. *American International Journal of Social Science*. 2014. Vol. 3. No. 2. P. 136–158. веб-сайт. URL: http://www.ajssnet.com/journals/vol_3_No_2_March_2014/16.pdf
3. Glover D. The Introduction of Interactive Whiteboards into Schools in the United Kingdom : Leaders, Led, and the Management of Pedagogic and Technological Change. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*. 2002. Vol. 6. No. 24. веб-сайт. URL: http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG9/TG9_Miller_cerme3.pdf
4. Glover D. Running with Technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 2006. Vol. 10. No. 3. веб-сайт. URL: https://www.researchgate.net/publication/285978065_Running_with_technology_The_pedagogic_impact_of_the_large-scale_introduction_of_interactive_whiteboards_in_one_secondary_school
5. Köhl, T., Wohninsland, P. Learning with the interactive whiteboard in the classroom: Its impact on vocabulary acquisition, motivation and the role of foreign language anxiety. *Educ Inf Technol* 27, 10387–10404 (2022). веб-сайт. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11004-9>
6. Multimedia Learning / R. E. Mayer: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.

ЯКІСНА ОЦІНКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

QUALITATIVE ASSESSMENT OF THE READINESS LEVELS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті виявлено і схарактеризовано систему рівнів готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) у майбутній професійній діяльності. Об'єктивне встановлення рівня готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності має здійснюватися відповідно до чітко визначеної системи критеріїв і показників. Серед критеріїв та відповідних показників готовності здобувачів освіти до застосування ЦОР у майбутній професійній діяльності виокремлено такі: 1) мотиваційний (усвідомлення своїх можливостей і потреб у використанні ЦОР; необхідність підвищення рівня знань та навичок роботи з ЦОР та ін.); 2) когнітивний (знання про сучасні ЦОР та їх класифікацію; розуміння принципів організації навчального процесу з використанням ЦОР; знання методів і форм ефективного використання ЦОР в освітній практиці тощо); 3) процесуальний (уміння застосовувати методи навчання в умовах цифровізованого освітнього процесу; володіння інструментами для створення цифрового навчального контенту; здатність працювати з різними видами ЦОР та ін.); 4) творчо-пошуковий (ініціювання проєктів з розробки цифрового освітнього контенту; пошук та впровадження новаторських рішень для роботи з ЦОР; здатність адаптуватися до нових умов цифрового навчального середовища тощо); 5) рефлексивно-оцінювальний (самооцінка професійних навичок у галузі цифрових технологій; використання зворотного зв'язку та рефлексії для покращення цифрового освітнього контенту; аналіз й оцінка ефективності ЦОР та ін.). Врахування системи критеріїв і відповідних їм показників дало змогу встановити чотири найбільш чітко виражені рівні готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності: високий (креативний), достатній (перетворювальний), середній (аналітичний), низький (репродуктивний).

Ключові слова: вчитель технологій, готовність, критерії, професійна діяльність, рівень готовності, цифрові освітні ресурси, цифрові технології.

The article identifies and characterizes a system of levels of readiness of future technology teachers to use digital educational resources in their future professional activities. Objective determination of the level of readiness of future technology teachers to use digital educational resources in their professional activities should be carried out in accordance with a clearly defined system of criteria and indicators. Among the criteria and corresponding indicators of readiness of education seekers to use digital educational resources in their future professional activities, the following are distinguished: 1) motivational (awareness of one's capabilities and needs in using digital educational resources; the need to increase the level of knowledge and skills in working with digital educational resources, etc.); 2) cognitive (knowledge of modern digital educational resources and their classification; understanding of the principles of organizing the educational process using digital educational resources; knowledge of methods and forms of effective use of digital educational resources in educational practice, etc.); 3) procedural (ability to apply teaching methods in the conditions of a digitalized educational process; mastery of tools for creating digital educational content; ability to work with various types of digital educational resources, etc.); 4) creative-search (initiation of projects for the development of digital educational content; search and implementation of innovative solutions for working with digital educational resources; ability to adapt to new conditions of the digital educational environment, etc.); 5) reflective-evaluative (self-assessment of professional skills in the field of digital technologies; use of feedback and reflection to improve digital educational content; analysis and assessment of the effectiveness of digital educational resources, etc.). Taking into account the system of criteria and their corresponding indicators made it possible to establish four most clearly expressed levels of readiness of future technology teachers to use digital educational resources in professional activities: high (creative), sufficient (transformative), medium (analytical), low (reproductive).

Key words: technology teacher, readiness, criterion, professional activity, level of readiness, digital educational resources, digital technologies.

УДК 378.147.091.3:68]:004.9

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.43>

Нищак Д.І.,
аспірант кафедри технологічної
та професійної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В епоху швидкого розвитку цифрових технологій (ЦТ) освіта зазнає значних трансформацій, а цифрові освітні ресурси (ЦОР) стають невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для інтерактивності та індивідуалізації навчання, забезпечують миттєвий доступ здобувачів освіти

до необхідної навчально-пізнавальної інформації. У зв'язку з цим назріває суспільна необхідність у підготовці висококваліфікованих учителів, зокрема учителів технологій, здатних до активної професійно-педагогічної діяльності в умовах цифровізованого освітнього процесу, що зумовлюється високим рівнем готовності фахівців до використання відповідних цифрових освітніх ресурсів. Відтак важливих змін зазнає і процес професійної

підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічних ЗВО на основі використання інформаційного, дидактичного та обчислювально-технічного потенціалів новітніх ЦТ.

Ефективність формування готовності студентів до застосування ЦОР у майбутній професійній діяльності оцінюється з урахуванням якісної характеристики результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, тобто визначається відповідним рівнем готовності до використання ЦОР. Таким чином, актуалізується науково-педагогічна проблема, пов'язана з виявленням й теоретичним обґрунтуванням системи рівнів готовності майбутніх учителів технологій до використання ЦОР у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Всебічне дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності в умовах трансформаційних змін в освіті потребує різноаспектного вивчення широкого кола актуальних питань. Зокрема засадничі основи створення і впровадження в освітню практику цифрових освітніх ресурсів всебічно висвітлюються у працях О. Глазунової [1], Л. Гризун [2], А. Гуржія [4] та ін. Особливості професійної підготовки вчителя технологій в умовах цифровізації освітнього процесу стали предметом наукового пошуку Р. Гуревича [3], Л. Макаренка [6], І. Нищака [7] та ін. Актуальні питання підвищення готовності вчителя до застосування ЦОР у професійно-педагогічній діяльності розкриваються у наукових працях, Т. Крамаренко [5], О. Овчарук [8], В. Савіцької [9] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість результатів досліджень учених-педагогів, проблема формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності залишається маловивченою. Відтак окремі дослідження мають бути спрямовані на виявлення та якісну характеристику рівнів готовності студентів до застосування ЦОР у майбутній професійній діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). *Мета статті*, що полягає у виявленні та якісному аналізі системи рівнів готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у майбутній професійній діяльності, передбачає планомірне розв'язання таких основних **завдань**: 1) обґрунтувати систему критеріїв та відповідних показників, необхідних для об'єктивного встановлення рівня готовності майбутніх учителів технологій до використання ЦОР у професійній діяльності; 2) окреслити найбільш чітко виражені рівні готовності студентів до використання ЦОР у майбутній професійній діяльності; навести їх загальну якісну характеристику.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відбір критеріїв та показників готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності доцільно здійснювати з урахуванням характеру прояву ключових структурних компонентів цього феномену (готовності), зокрема мотиваційного, когнітивного, процесуального, творчо-пошукового та рефлексивно-оцінювального, а також враховуючи можливості їх реального діагностування (встановлення). Крім того, необхідно враховувати загальні аспекти готовності вчителя технологій до ефективного застосування ЦОР у професійній діяльності, зокрема:

- володіння технологіями створення цифрового освітнього контенту, способами застосування методів навчання в умовах цифровізованого освітнього процесу;

- вміння використовувати сучасні цифрові інструменти для створення інтерактивного та полімодального цифрового контенту;

- наявність у педагога сталого інтересу до створення цифрового освітнього контенту, розвитку своїх професійних знань і навичок у галузі ЦТ, творчого підходу та прагнення досягати високих результатів;

- сформованість навичок самоаналізу і рефлексії у процесі роботи з ЦОР, здатність до критичного оцінювання результатів роботи та пошуку раціональних шляхів підвищення рівня власного професійного розвитку;

- прояв ініціативи, здатність до творчого мислення, конструктивні та нестандартні підходи в роботі, а також усвідомлення й активний розвиток досвіду роботи з ЦОР;

- здатність оцінювати цифрові освітні ресурси та результати навчальної діяльності з використанням ЦОР.

Таким чином, на основі виділених компонентів готовності вчителя технологій до застосування ЦОР та враховуючи загальні аспекти ефективної професійної діяльності педагога в умовах цифровізованого освітнього процесу, визначено і схарактеризовано такі критерії і показники (табл. 1).

Врахування системи критеріїв і відповідних їм показників (див. табл. 1) дало змогу представити якісну характеристику рівнів готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності.

Високий (креативний) рівень готовності майбутнього вчителя технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності характеризується:

- глибоким розумінням методичних підходів і технологій для створення цифрового освітнього контенту і успішним їх використанням у процесі цифровізованого навчального процесу;

- здатністю до глибокого аналізу та усвідомленого вибору відповідних ЦОР з урахуванням

їх дидактичних можливостей для ефективного розв'язання актуальних освітніх завдань;

– постійним проявом інтересу до удосконалення освітнього процесу та підвищення його результативності через створення чи використання доступних цифрових освітніх ресурсів;

– бажанням постійно розвивати (удосконалювати) свої професійні знання та навички в галузі цифрових технологій для забезпечення високих результатів у професійно-педагогічній практиці.

Студенти з високим рівнем готовності до застосування ЦОР володіють розвиненими навичками самоаналізу і рефлексії, здатні критично оцінити результати своєї роботи та вживати необхідних заходів для їх покращення. Майбутні педагоги виявляють ініціативу, творче мислення, використовують нестандартні підходи у роботі та активно розвивають свій досвід розробки, оцінювання та використання цифрового освітнього контенту.

Достатній (перетворювальний) рівень готовності студентів до застосування ЦОР у майбутній професійній діяльності характеризується:

– наявністю відносно стійких знань про методичні засади і технології створення цифрового контенту та здатністю застосовувати їх на практиці, проте з незначними труднощами;

– здатністю до аналізу і здебільшого усвідомленого вибору відповідних ЦОР й умінням їх адаптувати

до специфіки професійно-педагогічної діяльності та потреб конкретної навчальної ситуації;

– інтересом головно до використання уже наявних цифрових освітніх ресурсів для підвищення результативності навчального процесу;

– непостійним бажанням і прагненням до розвитку (удосконалення) своїх професійних знань й умінь в галузі ЦТ.

Студенти з достатнім рівнем готовності до застосування ЦОР мають базові уявлення про інструменти створення цифрового навчального контенту, володіють навичками самоаналізу та рефлексії, проте не завжди усвідомлюють переваги та недоліки власної професійної діяльності із використанням ЦОР й не вживають відповідних заходів щодо її покращення. Здобувачі освіти здебільшого проявляють ініціативу та творче мислення, однак не завжди використовують нестандартні підходи щодо використання цифрових освітніх ресурсів у майбутній педагогічній практиці та обмежено розвивають свій досвід розробки відповідного цифрового контенту.

Середній (аналітичний) рівень готовності майбутнього вчителя технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності характеризується:

– базовими знаннями про методичні засади і технології створення цифрового контенту та

Таблиця 1

Критерії та показники готовності вчителя технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності

Критерії	Показники
Мотиваційний	– усвідомлення власних можливостей, необхідності роботи над собою, поява більшої впевненості у собі; – активне вивчення нових технологій та інструментів у галузі цифрової освіти; – систематичне оновлення та підвищення рівня знань та навичок роботи з ЦОР.
Когнітивний	– знання про цифрові освітні ресурси та їх класифікацію відповідно до інформаційно-технічних та дидактичних можливостей (технології дистанційного навчання, інтерактивні освітні платформи, технології віртуальної та доповненої реальності, педагогічні програмні засоби та ін.); – розуміння педагогічних принципів організації освітнього процесу з використанням ЦОР; – знання про методи та форми ефективного використання ЦОР у педагогічній практиці; – усвідомлення новітніх тенденцій та напрямків використання цифрових технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.
Процесуальний	– уміння застосовувати методи навчання в умовах цифровізованого освітнього процесу; – уміння адаптувати зміст навчання до різних платформ та форматів; – володіння основними інструментами та веб-сервісами для створення цифрового контенту; – уміння працювати з інтерактивними елементами, відео-, аудіо та іншими мультимедійними ресурсами; – вміння створювати завдання з використанням інтерактивних інструментів, забезпечуючи учням можливість активно взаємодіяти з цифровим навчальним матеріалом.
Творчо-пошуковий	– ініціювання ідей або проєкту з розробки цифрового освітнього контенту; – пошук та застосування новаторських підходів і рішень при роботі з ЦОР; – здатність пристосовуватися до нових умов та вимог цифрового навчального середовища.
Рефлексивно-оцінювальний	– самооцінка професійних навичок, що передбачає здатність критично оцінювати власні знання й уміння у галузі цифрових технологій та їх використання в освітньому процесі; – використання зворотного зв'язку та рефлексії для покращення якості цифрового контенту; – вміння здійснювати аналіз й оцінку ефективності ЦОР на основі даних та зворотного зв'язку; – здатність адаптувати та покращувати цифровий навчальний контент на основі результатів оцінки і відгуків учнів; – уміння вживати заходів для підвищення результативності процесу навчання з використанням ЦОР.

здатністю до їх практичного застосування, однак з певними труднощами;

- здатністю до вибору відповідних ЦОР і їх адаптації до специфіки освітнього процесу та потреб конкретної навчальної ситуації, однак потребують при цьому сторонньої допомоги;

- проявом нестійкого інтересу до використання цифрових освітніх ресурсів у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

- слабким прагненням до розвитку (удосконалення) своїх професійних знань й умінь в галузі ЦТ.

Студенти із середнім рівнем готовності до застосування ЦОР володіють базовими навичками самоаналізу і рефлексії, однак не здатні критично оцінити результати своєї роботи та вжити необхідних заходів для їх покращення без сторонньої допомоги. Майбутні педагоги здебільшого не проявляють ініціативу, творче мислення та не використовують нестандартні підходи у роботі з цифровими освітніми ресурсами.

Низький (репродуктивний) рівень готовності майбутнього вчителя технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності характеризується:

- обмеженими знаннями про методологію і технології створення цифрового контенту та раціонального їх використання у педагогічній практиці;

- неусвідомленістю вибору відповідних ЦОР та невмінням їх адаптувати до специфіки і потреб конкретної навчальної ситуації;

- відсутністю інтересу до використання цифрових освітніх ресурсів у процесі професійно-педагогічної діяльності;

- відсутнім прагненням до розвитку (удосконалення) своїх професійних знань й умінь в галузі цифрових технологій.

Студенти з низьким рівнем готовності до застосування ЦОР мають обмежені навички самоаналізу та рефлексії, рідко усвідомлюють свій навчально-пізнавальний потенціал та не вживають заходів для підвищення рівня власної цифрової компетентності. Здобувачі освіти проявляють обмежену ініціативу, не здатні використовувати нестандартні підходи щодо впровадження цифрових освітніх ресурсів у майбутню професійну діяльність та мають обмежений (або відсутній) досвід розробки цифрового навчального контенту.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, обґрунтована у статті система критеріїв і відповідних їм показників

забезпечила загальну якісну оцінку рівнів готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності, зокрема високого (креативного), достатнього (перетворювального), середнього (аналітичного), низького (репродуктивного). Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у дослідженні можливостей діагностичних засобів, зокрема тестових технологій, для об'єктивного вимірювання (кількісного підтвердження) рівня готовності здобувачів освіти до застосування ЦОР у майбутній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глазунова О.Г. Методологічні засади створення та використання електронних навчальних ресурсів в системі вищої освіти. *Інформаційні управляючі системи у природничих університетах*. 2016. № 2. С. 45–55.
2. Гризун Л.Е. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. пр. Харків: ХДПУ, 2000. Вип.13. С. 155–162.
3. Гуревич Р.С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2001. № 2. С. 6–10.
4. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 30–37.
5. Крамаренко Т.В., Резунова О.С. Використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2016. № 1. С. 251–255.
6. Макаренко Л.Л. Концепція процесу формування інформаційної культури майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 42, 2013. С. 152–163.
7. Нищак І.Д. Дидактичні можливості інформаційних технологій навчання у процесі інженерно-графічної підготовки студентів. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 26 (359). С. 11–17.
8. Овчарук О.В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Том 98. №6. С. 52–65.
9. Савіцька В.В. Дослідження готовності студентів до використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі університету. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. № 82. С. 140–145.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

METHODOLOGICAL BASIS FOR IMPLEMENTING THE IDEAS OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION

У статті розглянуто особливості впровадження цифрових технологій в освітній процес, які сьогодні є однією із ключових тенденцій глобального розвитку освіти. Розкрито методичні засади впровадження цифрової трансформації в освітній сфері, що передбачає глибоку інтеграцію цифрових технологій у процеси навчання, викладання та управління освітою. Особливу увагу приділено цифровій компетентності педагогів, а також необхідності перегляду змісту і форм навчання відповідно до потреб інформаційного суспільства. Цифрові інструменти надають можливість зробити навчання більш інтенсивним, мобільним, адаптивним до сучасних умов та диференційованим. Водночас вони забезпечують безперервність освітнього процесу навіть за критичних обставин, таких як пандемія чи війна, що робить дослідження цієї теми надзвичайно актуальним. Наголошується на важливості цифрових платформ як основного засобу професійної підготовки учасників освітнього процесу, оскільки вони відкривають нові перспективи для викладачів та здобувачів освіти. Зазначено, що такі глобальні події, як перехід суспільства до цифрової епохи, пандемія COVID-19 та воєнний стан в Україні, суттєво вплинули на освітню сферу. Це позначилося як на управлінських і організаційних аспектах навчання, так і на процесах комунікації, оцінювання результатів та створення цифрового контенту. Визначено ключові принципи цифрової трансформації освіти. Окрім цього, у статті охарактеризовано зміни традиційних моделей навчання, які трансформуються під впливом сучасних викликів та технологій. Цифрова трансформація розглядається не лише як технічне оновлення, а як глибокий соціокультурний процес, що змінює парадигму освіти та відкриває нові можливості для інноваційного розвитку суспільства.

Ключові слова: освіта, цифрова трансформація, цифровізація, цифрові платформи, цифрові технології.

The article discusses the peculiarities of introducing digital technologies into the educational process, which is currently one of the key trends in global education development. It reveals the methodological foundations for the implementation of digital transformation in the educational sphere, which involves the deep integration of digital technologies into the processes of learning, teaching, and education management. Special attention is paid to the digital competence of teachers, as well as the need to review the content and forms of education in accordance with the needs of the information society. Digital tools make it possible to make learning more intensive, mobile, adaptable to modern conditions, and differentiated. At the same time, they ensure the continuity of the educational process even in critical circumstances, such as a pandemic or war, which makes research on this topic extremely relevant. The importance of digital platforms as the main means of professional training for participants in the educational process is emphasized, as they open up new perspectives for teachers and students. It is noted that such global events as the transition of society to the digital age, the COVID-19 pandemic, and the state of war in Ukraine have significantly affected the educational sphere. This has affected both the managerial and organizational aspects of learning, as well as the processes of communication, assessment of results, and creation of digital content. The key principles of the digital transformation of education are identified. In addition, the article describes changes in traditional models of learning, which are being transformed under the influence of modern challenges and technologies. Digital transformation is seen not only as a technical upgrade, but as a profound sociocultural process that is changing the paradigm of education and opening up new opportunities for innovative development of society.

Key words: education, digital transformation, digitization, digital platforms, digital technologies.

УДК 37.09.43:004.9

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.44>

Сенченко О.І.,
аспірант кафедри інформатики
і кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)

Круглик В.С.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інформатики
і кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)

Постановка проблеми. Пандемія Covid-19 та воєнний стан, запроваджений в Україні з 24 лютого 2022 року внаслідок російської агресії, призвели до припинення традиційного навчального процесу в усіх освітніх закладах. Це спричинило перехід на дистанційне навчання й активізувало швидкий розвиток веб-платформ і цифрових освітніх середовищ. Відтак технології забезпечення освітньої неперервності набули особливої ваги у зміцненні суспільної стійкості до змін. Підвищення ефективності навчання стало можливим завдяки розвитку навичок самоорганізації, самоуправління, комунікації, співпраці, а також креативного й критичного мислення.

Система освіти, яка активно трансформується під впливом цифрових технологій, демонструє

значне підвищення своєї ефективності. Цифровізація сприяє інтенсифікації навчального процесу, роблячи його більш мобільним, диференційованим та адаптованим під індивідуальні потреби. Вона допомагає пристосувати освіту до сучасних викликів, забезпечуючи підвищення швидкості сприйняття, рівня розуміння та ефективності засвоєння знань. У результаті цього формується середовище для підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних професіоналів. Крім того, цифрові технології забезпечують безперервність освітнього процесу навіть в умовах зовнішніх кризових факторів, таких як військові конфлікти, спалахи захворювань чи пандемії. Цифрові технології відіграли вирішальну роль у забезпеченні

переходу освітнього процесу до формату дистанційного навчання в період пандемії COVID-19, а також залишаються актуальними в умовах воєнного стану. Саме вони дали поштовх до нових підходів у формуванні навчального середовища, сприяли впровадженню ефективних практик та стратегій, а також викристалізували низку викликів та перспектив у сфері освіти. Перетворення, яке принесла цифровізація, вплинуло як на структуру освітніх систем, так і на результативність самого процесу навчання. Йдеться не лише про розвиток цифрових компетенцій учнів і педагогів, а й про багатоаспектну цифрову трансформацію освітніх процесів. У постпандемійні часи ці питання стали центром академічного обговорення, хоча раніше вже привертали певну увагу. Нині науковці та практики зосереджуються здебільшого на практичній реалізації цифрових інструментів і методик, тоді як теоретичний базис цього явища поки як слід не розроблений.

Впровадження цифрових технологій в освітній процес водночас загостило проблему нерівного доступу до них: одні мають усі необхідні ресурси, тоді як інші обмежені у можливостях їх використання. Це також висвітлює низку актуальних питань, пов'язаних із цифровим забезпеченням закладів освіти, рівнем підготовки педагогів до роботи з цифровими інструментами та загальним рівнем цифрових компетентностей здобувачів освіти. Такі виклики потребують рішучих і скоординованих дій на державному рівні, спрямованих на підтримку системи освіти й професійної підготовки для подолання проблем, які загострилися внаслідок пандемії COVID-19 та війни. Водночас ці обставини сприяли формуванню довгострокового бачення розвитку цифрової освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний розвиток освіти, пов'язаний із впровадженням новітніх цифрових технологій, стимулює багатогранність науково-педагогічних досліджень. Теоретичні та практичні аспекти цифрової трансформації в освітній сфері стали предметом уваги як зарубіжних учених, таких як Р. Бурніске, В. Л. Кріттенден, В. Ф. Кріттенден, П. Маккарті, Пекка Мертала, С. Веббер, Б. Джонсон та інших, так і вітчизняних науковців, серед яких В. Биков, О. Дущенко, О. Локшина, А. Джурило, М. Тименко, В. Сухонос, Я. Шевцов та інші. Особливу увагу українські дослідники приділяють питанню інтеграції України у глобальні процеси цифровізації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. 1. Недостатнє теоретичне обґрунтування методичних засад цифровізації освіти. Існує потреба у систематизації підходів, понять та класифікацій, які використовуються при цифровій трансформації освітнього процесу, зокрема в контексті взаємодії педагогіки, інформаційних технологій та освітньої політики.

2. Відсутність уніфікованих моделей цифрового навчального середовища. Різноманіття платформ, інструментів і сервісів створює бар'єри для формування цілісної цифрової екосистеми, що забезпечує сталу якість освіти.

3. Нерозвиненість механізмів методичної підтримки педагогів в умовах цифровізації. Більшість освітян не мають чітких алгоритмів дій, практичних інструкцій або шаблонів для реалізації цифрових інновацій у повсякденній практиці.

4. Обмежена адаптація навчального контенту до цифрового формату. Значна частина освітніх матеріалів не відповідає вимогам цифрового навчального середовища, зокрема в аспектах інтерактивності, адаптивності та візуалізації.

Метою статті є проведення комплексного аналізу специфіки цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладів освіти, а також розробка методологічних основ, що регулюють даний процес.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація динамічно впроваджується у сферу освіти, формуючи потребу в розробці актуального цифрового освітнього середовища, автоматизації ключових аспектів освітньої діяльності та розвитку цифрових компетентностей серед учасників освітнього процесу [5, с. 63].

Пандемія та воєнні дії стали причиною істотних змін у суспільстві, породжуючи одночасно елементи соціального хаосу та тенденції до самоорганізації. На тлі цих викликів заходи щодо впорядкування інформаційно-освітнього середовища впроваджуються поступово і на різних рівнях, часто із демонстрацією формального підходу. Це обумовлено низкою обмежувальних чинників, зокрема недостатньою мотивацією педагогів до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес, дефіцитом необхідних компетентностей, а також недостатнім технічним забезпеченням. Використання цифрових інструментів в освітньому просторі є важливим для всіх викладачів, незалежно від предметної спеціалізації, і має значний потенціал у позакласній діяльності. Така практика сприяє розширенню спектру навчальної та професійної активності, спрямованої на підвищення якості освіти.

Розвиток технологій хмарних сервісів значно оптимізує доступ до електронних освітніх ресурсів, одночасно сприяючи формуванню принципово нових комунікаційних форматів між учасниками освітнього процесу [1, с. 21].

У процесі цифровізації освіти впровадження сучасних технологічних рішень та доступ до практично необмежених інформаційних ресурсів супроводжується низкою нововведень. Зокрема, створюються онлайн-платформи, які містять навчальні і методичні матеріали, спрямовані на забезпечення потреб як викладачів, так і здобувачів освіти.

Також здійснюється розробка SMART-комплексів навчальних дисциплін, що дозволяє оптимізувати підходи до освітнього процесу. Важливим аспектом є інтеграція програмного забезпечення, спрямованого на ефективне управління проєктною діяльністю і організацію комунікації між суб'єктами освітнього середовища. Крім того, запроваджується створення цифрових профілів здобувачів освіти, які використовуються для оцінювання та моніторингу засвоєння ключових компетентностей [4, с. 4].

У контексті інформатизації та цифрової трансформації освіти перед освітніми науками виникають специфічні завдання, спрямовані на задоволення потреб у науково-методичному забезпеченні освітньої діяльності на всіх рівнях навчання.

Серед пріоритетних завдань можна виділити наступні аспекти:

- Теоретичне осмислення та розробка методологічного супроводу для інтеграції різних моделей інформаційно-освітнього середовища, спрямованих на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти.

- Створення цифрового освітнього контенту, що охоплює різні сфери знань і рівні освітньої підготовки, а також забезпечення відкритого доступу до цього контенту для всіх учасників освітнього процесу.

- Педагогічне проектування та психологічна підтримка адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем, які враховують специфіку психічного розвитку, пізнавальні інтереси й інтелектуальні здібності здобувачів освіти.

- Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, а також впровадження механізмів сертифікації відповідно до функціональних вимог їхньої професійної діяльності.

- Розробка методичних підходів до виховного процесу в умовах віртуального освітнього середовища, зокрема розвиток медіа-освіти та забезпечення кібербезпеки здобувачів освіти [2, с. 40].

Ці завдання набувають особливого значення зараз, у період воєнного стану, і залишатимуться актуальними найближчим часом під час повоєнного відновлення України. Адже процеси цифрової трансформації освіти мають значний вплив на ефективність освітнього процесу, забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх учасників навчального процесу, а також створюють умови для організації освітньої діяльності з урахуванням потреб, інтересів та здібностей учнів і студентів.

Цифровізація освіти реалізується переважно у двох ключових напрямках. Перший полягає у впровадженні різних електронних освітніх ресурсів і формуванні цифрового навчального середовища, що включає електронні підручники, онлайн-лекції, та віртуальні екскурсії. Другий напрямок

передбачає створення універсальних освітніх платформ та хмарних технологій, які здатні забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня, частково замінюючи функції реальних викладачів [7, с. 65].

У період масштабної пандемії COVID-19 та впровадження воєнного стану в країні значно активізувалося використання платформ із цифровим освітнім контентом, онлайн-тестами, відеоматеріалами та іншими ресурсами для забезпечення дистанційного та змішаного формату навчання.

Основними завданнями освітньої платформи є:

- систематизація та розширення освітнього середовища, спрямовані на його вдосконалення;

- забезпечення ефективних шляхів пошуку необхідної інформації, включаючи відомості про нові ресурси, структури та послуги, а також створення детального та високоякісного каталогу освітніх ресурсів;

- оперативне й регулярне інформування користувачів щодо появи нових ресурсів;

- проведення аналізу освітніх ресурсів із наданням об'єктивної, заснованої на експертному підході, оцінки їхньої якості та ефективності;

- інтеграція національного освітнього простору у глобальне середовище задля розширення його спроможностей і взаємодії;

- розвиток інформаційно-технологічної підтримки навчального процесу з метою його оптимізації;

- складання актуального реєстру освітніх ресурсів із фіксацією їхньої наявності чи відсутності;

- сприяння створенню високоякісних освітніх онлайн-ресурсів для забезпечення доступу до сучасних інструментів навчання та розвитку [3, с. 91].

У сучасному освітньому процесі особливо актуальною є проблема відсутності інтегрованого освітнього середовища, яке б виконувало роль універсальної платформи з інформаційними ресурсами для задоволення професійних потреб педагогів. Це зумовлено тим, що цифровий контент, представлений у мережі Інтернет, найчастіше розміщений хаотично та без необхідної систематизації, що ускладнює його ефективне використання в освітній діяльності.

Цифрові платформи відкривають широкі можливості як для викладачів, так і для здобувачів освіти. Вони сприяють зануренню в цікавий процес опанування знань та навичок, необхідних для майбутньої професії, спрощують рутинні аспекти викладацької діяльності, звільняючи час для саморозвитку, індивідуальної роботи зі студентами, пошуку нових підходів та встановлення зворотного зв'язку. Такий підхід дозволяє коригувати індивідуальний розвиток майбутніх фахівців, підвищувати ефективність управління освітнім процесом,

а також сприяти загальному поступу професійної освіти України [6, с. 59].

Взаємодія між цифровим середовищем та учасниками освітнього процесу сприяє глибоким трансформаціям традиційних моделей навчання, що проявляються у кількох ключових аспектах.

– Перш за все, спостерігається перехід від моно-типної, уніфікованої моделі навчання до персоналізованого підходу, орієнтованого на індивідуальні потреби учнів. Завдяки використанню цифрових технологій, таких як комп'ютери та інтерактивні інструменти, масове стандартне навчання поступово замінюється моделями, що враховують інтереси кожного учасника процесу.

– По-друге, відбувається зміна ролі джерел знань у навчанні. Замість єдиної залежності від учителя як основного експерта, цифрові ресурси надають широкий спектр джерел інформації через електронні платформи, вузькоспеціалізовані веб-ресурси, соціальні медіа та інші канали, що розширюють доступ до знання.

– Третій аспект трансформацій полягає у зміні моделі оцінювання навчальних досягнень. Цифрові інструменти сприяють індивідуалізації цього процесу, дозволяючи враховувати траєкторію розвитку кожного учня окремо, а не обмежуватися загальними критеріями.

– Четвертою важливою зміною є перехід від акценту на механічному запам'ятовуванні до розвитку навичок вирішення освітніх завдань із залученням зовнішніх інформаційних ресурсів, таких як Інтернет. Використання цих інструментів стає критично важливим в умовах сучасного робочого місця, де оцінюється здатність ефективно організувати ресурси для виконання конкретних завдань.

– П'ятий напрямок трансформацій стосується зміщення фокусу навчання від енциклопедичного охоплення знань до розвитку компетенції швидкого отримання актуальної і точної інформації у разі потреби. Такий підхід краще відповідає вимогам динамічного інформаційного суспільства.

– Насамкінець варто зазначити перехід від пасивних форм навчання до активного навчального процесу та практичного засвоєння матеріалу, що сприяє формуванню глибших зв'язків між теоретичними знаннями та їх реальним застосуванням. Ці зміни демонструють значний потенціал цифрового середовища для модернізації освітніх практик та адаптації їх до потреб сучасного суспільства [8].

Висновки. Ефективне впровадження цифрових технологій стає надзвичайно важливим завданням загальнодержавного рівня, що вимагає особливої уваги в контексті освітньої діяльності. Одним із ключових пріоритетів сучасної освіти є забезпечення здобуття знань у сфері комп'ютерних та цифрових технологій, а також опанування практичних навичок їх застосування.

Формування та вдосконалення цифрової компетентності освітян набувають критичної актуальності в умовах цифрової трансформації освітньої системи. Для досягнення цього необхідна активна підтримка з боку держави, громадських організацій та адміністративних структур закладів освіти, що має сприяти ефективному пристосуванню педагогів до нових умов навчання та викладання.

Цифрова трансформація освіти передбачає створення принципово нового освітнього середовища, яке базується на використанні цифрових технологій. Вони забезпечують зручні та доступні сервіси й платформи, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності, покращення взаємодії усіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості та розвиток цифрових навичок. При цьому вона не повинна розглядатися як самоціль, а являти собою інструмент, що створює переваги і надає легкий доступ до них. Йдеться про зміну парадигми мислення, вибору інструментів для дій та визначення стратегій спілкування – як між людьми, так і з зовнішнім середовищем. Цифрові технології слугують механізмом для підвищення ефективності та продуктивності в освітньому процесі, а цифрова трансформація виступає ключовим елементом оптимізації системи освіти.

Цифрова трансформація освіти охоплює значно більше, ніж просто впровадження технологічного обладнання в навчальних закладах. Це комплексна перебудова, яка акцентує увагу на застосуванні нових підходів до прийняття рішень, базованих на централізованих і стандартизованих даних, а також на розвитку цифрових компетенцій усіх учасників освітнього процесу. Вона включає впровадження інструментів для підтримки дидактичних інновацій, використання передових педагогічних методик та сучасних інформаційних технологій. Крім того, трансформація спрямована на вдосконалення освітнього процесу через впровадження нових каналів комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков, В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку». 2019. С. 21.
2. Дуценко, О. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. Фізико-математична освіта, 2021. 28 (2), С. 40.
3. Кучерак, І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. Інноваційна педагогіка, 2020. 2 (22), С. 91.
4. Пригодій М. А. Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та машинобудівної галузей. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 1. С. 4.

5. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти. Матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 14 травня 2020 р. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. С. 61–66.

6. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 12 березня 2019) / за заг.ред. О.В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2019. 108 с.

7. Шпарик, О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал. 2021. №4, 65–76.

8. Collins, A., Halverson, R. (2009). Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools p. 2–3.

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ SAMR У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

PRACTICAL APPLICATION OF THE SAMR MODEL IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Глобальна цифровізація та зростаючий попит на фахівців, які можуть працювати в міжнародних командах, володіють як англійською мовою, так і цифровими навичками змушують переглянути традиційні форми та методи викладання англійської мови для спеціальних цілей і вийти за межі традиційних методів викладання ESP. У цій статті досліджується практичне застосування моделі SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition – заміщення, доповнення, модифікація, переосмислення) у викладанні англійської мови для спеціальних цілей (ESP) студентам інформаційних технологій (IT) в рамках відкритої освіти. Стаття має за мету продемонструвати як модель SAMR забезпечує покрокову структуру для інтеграції цифрових технологій на заняттях ESP та ефективно узгоджується з принципами відкритої освіти, такими як доступність, адаптивність, співпраця та залучення студентів.

Дослідження показує, як кожен рівень моделі SAMR відповідає практикам відкритої освіти: заміщення та доповнення покращують доступність та інтерактивність, а модифікація та переосмислення сприяють співпраці, креативності та автентичному навчальному досвіду. Акцент робиться на використанні відкритих освітніх ресурсів (OER), відкритих інструментів (наприклад, Google Workspace, ChatGPT, Grammarly) та відкритої педагогіки, що заохочує студентів ставати співтворцями знань. Приклади з занять ESP, що викладаються в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, демонструють, як студенти IT беруть участь у міжнародних проєктах, створюють цифровий контент та використовують хмарні інструменти для розвитку мовних, цифрових та міжкультурних компетентностей.

Методологічно дослідження включає контент-аналіз наукових публікацій з досліджуваної теми, опитування студентів та тестування до і після навчання, результати якого підтвердили позитивний вплив практик на основі моделі SAMR на мотивацію студентів, рівень володіння мовою та цифрову грамотність. Зроблено висновок, що при застосуванні через призму відкритої освіти модель SAMR стає практичним інструментом інтеграції новітніх технологій у викладання ESP, який покращує усвідомлення викладачами які технології і на якому рівні застосування сприяють формуванню високого рівня володіння іноземною мовою, цифровій грамотності та глобальному залученню студентів.

Ключові слова: модель SAMR, відкрита освіта, англійська мова для спеціальних цілей, студенти IT спеціальностей, цифрова педагогіка, відкриті освітні ресурси (BOP), хмарні технології.

Global digitalization and growing demand for specialists, who can work in international teams and who are proficient in both English and digital skills, are forcing us to rethink traditional forms and methods of teaching English for specific purposes. In response to the challenges, there is an urgent need to move beyond traditional ESP teaching methods. This article discusses the practical application of the SAMR model (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) in teaching English for Specific Purposes (ESP) to information technology (IT) students in open education. The article aims to demonstrate how the SAMR model provides a step-by-step framework for integrating digital technologies into ESP classes and effectively aligns with the principles of Open Education, such as accessibility, adaptability, collaboration, and student engagement.

The study shows how each level of the SAMR model corresponds to Open Education practices: substitution and augmentation improve accessibility and interactivity, while modification and redefinition promote collaboration, creativity, and authentic learning experiences. The emphasis is on the use of open educational resources (OER), open tools (e.g., Google Workspace, ChatGPT, Grammarly), and open pedagogy, which encourages students to become co-creators of knowledge. Examples from ESP classes taught at Taras Shevchenko National University of Kyiv show how IT students participate in international projects, create digital content, and use cloud tools to develop language, digital, and intercultural competencies. Methodologically, the study included content analysis, student surveys, and pre- and post-training testing. The results of the study indicate the positive impact of SAMR-based practices on student motivation, language proficiency, and digital literacy. It was concluded that when applied through the prism of open education, the SAMR model becomes a practical tool for integrating cutting-edge technologies into ESP teaching, it enhances teachers' awareness of which technologies and at what level of application contribute to the development of high levels of foreign language proficiency, digital literacy, and global student engagement.

Key words: SAMR model, Open Education, English for Specific Purposes (ESP), IT students, digital pedagogy, open educational resources, cloud technologies.

УДК [811.111:378.147]:[004.4:37.091.3]
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.45>

Степаненко О.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
математичних факультетів
Навчально-наукового інституту
філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

Красненко О.М.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
математичних факультетів
Навчально-наукового інституту
філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімкий розвиток цифрових технологій та глобалізація трансформували сферу освіти, особливо у викладанні англійської мови для спеціальних цілей (ESP) студентам технічних спеціальностей,

таких як інформаційні технології (IT). Зі зростанням попиту на випускників, здатних ефективно спілкуватися у міжнародному середовищі, навчальні заклади шукають педагогічні підходи, які не тільки покращують мовні компетенції, але й сприяють

розвитку цифрової грамотності, вмінню співпрацювати та бути самостійним. У цьому контексті особливої актуальності набуває рух у напрямку відкритої освіти, що акцентує увагу на доступності та демократизації знань, пропонує парадигму для переосмислення того, як ми викладаємо мови в цифровому середовищі. Зокрема, викладачі ESP все частіше звертаються до відкритих освітніх ресурсів (BOP), інструментів для співпраці та відкритих педагогічних практик, щоб підвищити зацікавленість студентів та актуальність навчання для реального життя.

Проте, незважаючи на доступність цифрових інструментів та відкритого контенту, багато курсів ESP обмежуються простою заміною традиційних матеріалів цифровими аналогами, такими як скановані PDF файли чи цифрові копії підручників. У таких випадках відсутнє глибинне переосмислення навчальних завдань, що зменшує можливості для справжнього відкритого навчання та розвитку цифрових компетентностей студентів. Часто бракує структурованої моделі, яка б допомогла узгодити використання цифрових інструментів із педагогічними цілями та принципами відкритості.

У цьому контексті модель SAMR, запропонована Рубеном Пуентедурою [19], постає як ефективний інструмент для поетапного впровадження цифрових технологій у навчальний процес. На нашу думку, використання моделі SAMR у поєднанні з принципами відкритої освіти може сприяти глибшій трансформації ESP курсів для студентів ІТ спеціальностей, забезпечуючи не лише розвиток мовних навичок, а й активне залучення студентів до створення відкритих навчальних ресурсів, співпраці в хмарних середовищах і набуття професійно релевантних цифрових компетенцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відкрита освіта – це педагогічний і філософський рух, заснований на переконанні, що освіта повинна бути доступною, інтерактивною та адаптованою до потреб різних студентів. Заснована на традиціях навчання протягом усього життя та соціальної справедливості, відкрита освіта виступає за усунення бар'єрів у доступі до знань за допомогою відкритих ліцензій, відкритих практик і відкритих технологій [11; 24]. Ця концепція наголошує не тільки на доступі до контенту, а й на активній ролі студентів, заохочуючи їх стати співтворцем, а не пасивним споживачем знань. Європейська комісія визначає відкриту освіту як «спосіб здійснення освіти, часто з використанням цифрових технологій. Її мета – розширити доступ і участь для всіх шляхом усунення бар'єрів і забезпечення доступності, різноманітності й індивідуалізації навчання для всіх. Відкрита освіта пропонує різноманітні способи викладання та навчання, накопичення та обміну знаннями, а також забезпечує різноманітні шляхи доступу до формальної

та неформальної освіти та пов'язує їх між собою» [18]. Згідно з ЮНЕСКО (2019) [22], відкрита освіта охоплює матеріали для викладання, навчання і досліджень, які перебувають у відкритому доступі або були опубліковані за відкритою ліцензією, що у свою чергу дозволяє іншим особам безкоштовно отримувати доступ, використовувати, адаптувати та поширювати їх з мінімальними обмеженнями. Вона підтримує перехід від навчання як простого викладення інформації викладачем до спільної, партнерської моделі побудови знань завдяки залученості студентів.

У вітчизняній науці Національний інститут стратегічних досліджень тлумачить поняття відкритої освіти як «застосування у навчальному процесі та освітньому менеджменті на всіх рівнях новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів роботи, що спираються на ці технології, може відіграти значну позитивну роль у реформуванні різних сфер освітньої діяльності – від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну передовим педагогічним досвідом і методичними матеріалами» [2].

Українські вчені-педагоги О. Захарова, І. Колеснікова, А. Хуторський, О. Висоцька, О. Коржилова, М. Лещенко, А. Яцишин досліджували роль відкритої освіти у суспільстві. Науковці Р. Бужиков, Л. Виноградов, Б. Шуневич розглядали відкриту освіту як систему. У роботах В. Кухаренко, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, О. Рибалко та інших вивчаються теоретичні основи процесу дистанційного навчання як складової відкритої системи. Питанням впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освіті присвячено наукові праці В. Бикова [1], М. Жалдака, М. Кадемії тощо. Характерні особливості віртуальних комунікацій досліджували В. Слободян, Г. Остапенко, О. Висоцька.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте недостатньо проведено наукових досліджень щодо кореляції моделі SAMR з принципами відкритої освіти, зокрема її практичного застосування під час викладання ESP ІТ студентам.

Метою даної статті є проаналізувати наскільки модель SAMR узгоджується з відкритою освітою як засобом реалізації відкритості через цифрову педагогіку; продемонструвати, як кожен рівень моделі SAMR можна застосувати на практиці в рамках викладання ESP для студентів ІТ спеціальностей з акцентом на відкритих інструментах, відкритому контенті та активній участі студентів.

Позиціонуючи SAMR як інструмент для втілення цінностей відкритої освіти, ця стаття пропонує дорожню карту для перетворення навчання ESP на відкрито трансформаційне, яке є вдосконалим

за допомогою цифрових технологій та готує IT студентів не тільки до професійного спілкування, але й до значного внеску в глобальні спільноти знань.

Огляд літератури. У нашому дослідженні «відкрите освітнє середовище розглядається як система, що поєднує освітні ресурси, технології та методики для забезпечення вільного доступу до якісної освіти для всіх охочих» [5, с. 7–8].

За В. Биковим відкрита освіти базується на кількох взаємопов'язаних принципах [1, с. 71]:

1. Принцип свободи вибору – можливість вільного вибору навчальної програми з варіантів, що пропонуються, інформаційних ресурсів, які застосовуються.

2. Принцип доступності – освітній контент повинен бути доступним для всіх студентів, незалежно від географічних, економічних або інституційних бар'єрів.

3. Принцип адаптованості – матеріали можуть бути модифіковані, адаптовані відповідно до конкретних умов навчання або дисциплін.

4. Принцип інноваційності освіти – інноваційні стратегії, такі як онлайн курси, змішане навчання, ресурси відкритої освіти відповідають широким потребам здобувачів освіти [10].

5. Принцип співпраці учасників освітнього процесу – навчання є спільним зусиллям, у якому студенти та викладачі спільно створюють знання. Студенти є активними учасниками свого навчання, роблячи значний внесок у навчальну спільноту. Обмін досвідом є надзвичайно важливим для підвищення рівня знань, успішності студентів та якості навчання, а також для розробки більш креативних педагогічних методів [15].

6. Принцип прозорості та обміну – викладачі відкрито діляться методиками викладання та ресурсами, що сприяє повторному використанню та інноваціям.

7. Принцип інтернаціоналізації – здатність взаємодіяти з іншими культурами, брати участь у міжнародних заходах, здобувати і продовжувати освіту за кордоном.

8. Принцип академічної свободи є необхідним для практики відкритої освіти, оскільки остання соціально вбудована в аспекти відкритості використання та створення ресурсів, педагогічних практик. Однак у більшості випадків відсутність академічної свободи та права власності є перешкодою для впровадження ВОР [15].

Із зазначених принципів впливають кілька ключових компонентів відкритої освіти:

1. Відкриті освітні ресурси, термін який запроваджений ЮНЕСКО у 2002 році [25], – це академічний контент, доступний за допомогою ІКТ для ознайомлення, використання та адаптації в освітніх цілях. З 2012 року матеріали, що є у вільному доступі, ліцензовані Creative Commons або подібними правовими документами. Вони дають викладачам

можливість адаптувати контент до конкретних дисциплінарних або мовних потреб [17].

2. Відкрита педагогіка, визначена вченим Р. Дероса (2017) [12], як педагогіка, яка заохочує здобувачів освіти до спільного створення результатів навчання, політик, завдань, проектування та контролю власних доменів, як онлайн, так і в класі, щоб вони розвивали автентичну власність на свою освіту. Відкрита педагогіка відмовляється від використання статичного дисциплінарного контенту з його обмеженим терміном придатності і натомість розвиває наукові та прикладні спільноти практиків, щоб допомогти студентам вступати в діалог у своїх галузях упродовж усього життя. Дослідження показують, що відкриті освітні практики, які стали можливими завдяки зберіганню, повторному використанню, перегляду, міксуванню, поширенню, сприяють інноваційному навчанню, розширенню доступу та соціальній справедливості в освіті.

3. Відкриті інструменти та платформи – це цифрові інструменти, що підтримують спільну роботу та відкритий обмін (наприклад, Google Workspace, GitHub, Hypothes.is, Wikimedia), є необхідними для забезпечення відкритих освітніх практик. Вони сприяють співпраці в режимі реального часу, публікації матеріалів та обміну відгуками між колегами.

Викладені вище принципи і складові відкритої освіти мають вплив на викладання професійної англійської для IT студентів. Навчання ESP зосереджується на наданні мовних, мовленнєвих стратегій та комунікативних навичок, необхідних у глобальному технологічному контексті. Традиційні підходи до ESP, зосереджені на укладенні та запам'ятовуванні списків технічної лексики та модельованих діалогів, вже не є достатніми в сучасному світі, де від IT фахівців очікують участі в глобальній співпраці в режимі реального часу, документуванні систем, участі у проєктах з відкритим кодом та міжкультурної комунікації на різних платформах.

Урахування основних засад відкритої освіти у практиці викладання значно покращує навчання ESP для IT спеціалістів. Використання відкритих освітніх ресурсів надають доступ до актуальних матеріалів, специфічних для галузі, таких як документація програмного забезпечення, блоги розробників або керівництва з кібербезпеки, які регулярно оновлюються та відображають практику галузі (актуальність для реального світу). Відкриті проєкти імітують автентичні завдання – написання відкритої документації, створення посібників для користувачів або участь у відкритих форумах, які вимагають як мовної компетентності, так і цифрової грамотності (розвиток професійних навичок). Хмарні відкриті платформи сприяють командній роботі, що відповідає гнучкій та розподіленій природі IT робочого середовища (співпраця та

навчання у колег). Відкритий міжнародний обмін (наприклад, через COIL або онлайн-співпрацю) дозволяє айтівцям розвивати міжкультурну компетентність в англійській мові, що є ключовою навичкою для працевлаштування (глобальна комунікація). Студенти мотивовані брати участь у публічних проєктах, що мають реальний вплив, зокрема створення технічного підручника або вдосконалення відкритого набору даних (відчуття суб'єктності та залученості).

Підсумовуючи, відкрита освіта забезпечує не тільки доступ до відповідного контенту, але й можливості для справжньої залученості, співпраці та внеску, що повністю відповідає цілям ESP в ІТ освіті. Однак виклик полягає в тому, щоб втілити ці принципи в життя за допомогою структурованих навчальних моделей – і саме тут модель SAMR стає цінним підґрунтям.

Методологія дослідження. Для організації та проведення дослідження було застосовано контент-аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження; систематизовано відкриті інструменти, цифрові технології, що сприяють створенню відкритого освітнього середовища під час навчання ESP для ІТ студентів; проведено та проаналізовано опитування здобувачів освіти з використанням 5-бальної шкали Лайкерта для визначення їхнього ставлення до використання технологій під час навчання; проведено тестування сформованості мовних знань, комунікативних умінь та навичок перед початком і після експерименту. Валідність опитувальника вимірювалась якісними експертними оцінками, а надійність забезпечена високим показником Cronbach's Alpha ($\alpha \geq 0,815$).

Результати дослідження. Як було зазначено вище, одним із складників відкритої освіти, що впливає на викладання ESP для ІТ спеціалістів є відкриті інструменти і платформи. У сучасних умовах сьогодення вища освіта та викладання ESP потребує від викладача методичної готовності до грамотного застосування технічних засобів навчання, цифрових інструментів, програмного забезпечення, різних інтерактивних платформ і технологій навчання.

Розвиток цифрових технологій в освітньому просторі є провідною метою професійної освіти, яка дає змогу розвивати конкурентоспроможні якості здобувачів на шляху до становлення висококваліфікованих фахівців. Цьому також сприяє розвиток економіки, пов'язаний зі швидкою зміною технологій, що формує попит на нові типи компетентностей, підвищення швидкості їх формування та оновлення, а також нові засоби підготовки ІТ фахівців. У зв'язку з чим центральним завданням викладача є використання цифрових технологій у освітньому процесі з урахуванням індивідуальних здібностей здобувача освіти [7, с. 60]. Проблеми впровадження цифрових технологій в освітній

процес присвятили свої дослідження В. Биков [1], І. Власенко, М. Жалдак, О. Пінчук, Ю. Рамський, С. Толочко, Н. Христин, Н. Борисова [9] тощо.

Основним критерієм вибору цифрових освітніх технологій для інтеграції в освітній процес є їх переваги порівняно з традиційними педагогічними практиками. Для опису ступеня впливу цифровізації на освітній процес використовується модель SAMR [14, 16, 19].

Модель SAMR характеризує інновації від етапу впровадження цифрових технологій для виконання традиційних навчальних завдань (рівні «заміщення» та «доповнення») до етапу фундаментальних перетворень в освітньому процесі (рівні «модифікація» та «переосмислення») і дозволяє виявити, з якою метою і для досягнення яких результатів інтегруються цифрові технології. Модель SAMR підходить для характеристики окремих цифрових інструментів, що використовуються для конкретної педагогічної мети (наприклад, соціальні мережі, відеосервіси, сервіси для роботи з графікою тощо), а не всього набору цифрових інновацій, які впроваджуються в освітній процес [16]. Модель SAMR поєднується з переглянутою Л. Андерсоном і Д. Кратволом таксономією Б. Блума, що складається з шести рівнів («запам'ятовування», «розуміння», «застосування», «аналіз», «оцінка», «створення») і включає цифрові технології та цифрові когнітивні цілі вимірювання результатів навчання здобувачів вищої освіти [7, с. 60–61].

Модель SAMR доктора Рубена Пуентедури (Рис. 1) використовується для класифікації та застосування навчальних технологій у викладанні та навчанні, зокрема у вивченні англійської за спеціальними цілями. Цей фрейм допомагає викладачам і педагогам розробляти, створювати, оцінювати та інтегрувати уроки з використанням технологій в освітньому просторі, що у свою чергу сприяє якісному й ефективному рівню навчання [23].

Розглянемо, як узгоджується модель SAMR з відкритою освітою. На рівнях Substitution і Augmentation технології замінюють традиційні методи, що відповідає принципам доступності та гнучкості відкритої освіти, дозволяючи студентам працювати у зручному форматі та темпі. Рівні Modification і Redefinition трансформують навчальний процес, створюючи нові завдання, що сприяють співпраці, інтеграції формального та неформального навчання, а також розвитку навичок створення і спільного використання знань – ключових аспектів відкритої освіти. Використання цифрових платформ, інтерактивних ресурсів, спільних документів і онлайн-форумів у навчанні ESP підтримує відкритість, інновації та академічну свободу, що є важливими для обох підходів.

Отже, модель SAMR може служити інструментом для поетапного впровадження відкритих освітніх практик у викладанні ESP ІТ студентам,

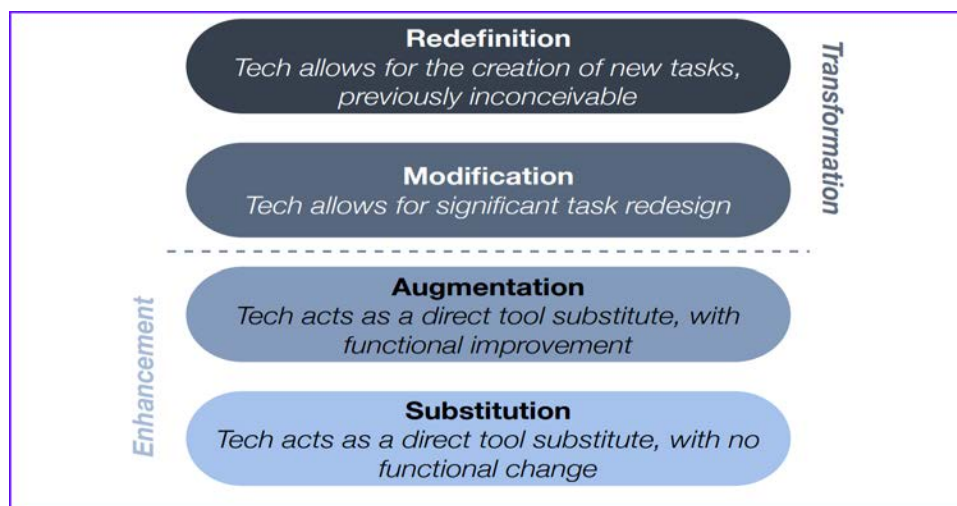


Рис. 1. Модель SAMR, створена Рубеном Р. Пуендетурою [19]

забезпечуючи поступовий перехід від традиційних методів до інноваційних, відкритих і колаборативних форм навчання (Табл. 1).

Таблиця 1

Узгодження моделі SAMR із відкритою освітою

Рівень моделі SAMR	Принципи та складові відкритої освіти
Substitution (заміщення)	Доступ до відкритих освітніх ресурсів замість закритих матеріалів
Augmentation (доповнення)	Підвищення інтерактивності через використання відкритих цифрових інструментів
Modification (модифікація)	Співпраця у створенні відкритого контенту (проект, есе, стаття до енциклопедії, сайт на тему, що вивчається)
Redefinition (переосмислення)	Міжнародні, міждисциплінарні відкриті проекти

Розглянемо використання моделі SAMR на прикладах педагогічної діяльності авторів у викладанні ESP студентам факультету Інформаційних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка, і проаналізуємо як дана модель узгоджується з основними засадами відкритої освіти.

Слід зазначити, що на етапі **substitution (заміщення)** відбувається пряме заміщення традиційних матеріалів цифровими, але функціональних змін у навчанні не відбувається. Застарілі друковані підручники та малоефективні існуючі інструменти замінюються на сучасні. Наприклад, на заняттях англійської студенти використовують сучасні електронні підручники у PDF форматі замість паперових (зокрема, G. Brown, B. Sargent, D. Watson. *ICT, Timothy J. O'Leary, Linda I. O'Leary, Daniel A. O'Leary. Computing Essentials*). Студенти занотовують слова та відповіді у текстовому редакторі замість записів ручкою. Вони вивчають та закріплюють нові лексичні одиниці, професійну термінологію

за допомогою інтерактивних онлайн-інструментів та платформ Wordwall, Quizizz, ProProfs. Завдяки Kahoot, Quizlet, Mentimeter є можливість у ігровій формі відпрацьовувати вивчений лексичний та граматичний матеріал [3, с. 236]. Окрім того, студенти застосовують технології для виконання творчих завдань: готують проекти з використанням сучасних матеріалів з Інтернету. На нашу думку, різні технологічні інструменти допомагають оптимізувати й урізноманітнити навчальний процес і мотивують студентів вивчати та використовувати англійську для спеціальних цілей. Крім того, такі платформи для вивчення мов з інтеграцією ШІ, як Duolingo, Promova тощо дозволяють персоналізувати навчальний процес, включаючи елементи гри з використанням системи винагороди, щоб зробити його веселим, цікавим та мотивуючим. Coursera пропонує адаптивні курси, які використовують алгоритми ШІ і, як показує досвід, багато студентів активно проходять їх [4, с. 154].

На етапі **augmentation (доповнення)** технологія заміщує традиційні методи та підвищує функціональність та інтерактивність навчання ESP. Так, у багатьох електронних виданнях є гіперпосилання, що допомагають дізнатися більше про досліджуване питання, а також сприяють запам'ятовуванню завдяки мультимедійним засобам. Студенти також використовують різні інтерактивні матеріали, онлайн словники, онлайн енциклопедії. Grammarly [13] – це онлайн-платформа, яка дозволяє на основі ШІ вивчати граматику англійської мови, редагувати та вдосконалювати письмовий текст. Викладачі та студенти можуть перевіряти письмові роботи, зокрема статті, листи, твори на наявність граматичних, орфографічних, лексичних і стилістичних помилок. Програма відразу надає зворотний зв'язок і рекомендації щодо покращення структури речення, вибору слів та стилю. Наприклад, перед тим, як презентувати результати своїх проектних робіт, студенти пропонується перевіряти

інформацію за допомогою Grammarly і коригувати помилки. Write and Improve – це онлайн-інструмент для вдосконалення навичок письма, який розроблений у співпраці з експертами англійської мови з Кембриджського університету. Цей застосунок аналізує тексти користувачів і автоматично надає фідбек. Важливо, що програма не просто вказує на помилки, але й надає корисні поради для їх виправлення та покращення стилю письма. Окрім того, застосунок відстежує прогрес студентів, оцінюючи кожне завдання. Цей застосунок можна використовувати для самостійної роботи студентів, або ж для виконання письмових домашніх завдань. ChatGPT, Gemini – чат-боти та віртуальні помічники на основі ШІ, які залучають до мовної взаємодії. З ними можна спілкуватися на будь-які теми в усній та письмовій формах, ніби з реальним співрозмовником, без відчуття дискомфорту через помилки, а тому вони будуть корисними для практики мови. Вони допомагають вивчити та пояснити граматичні правила, значення слів, ідіом, сталих виразів, фразових дієслів з прикладами використання і перекладом. Викладачі можуть використовувати ці чат-боти, щоб генерувати плани уроків за різними професійними темами, різні контексти та діалоги на відпрацювання певних граматичних і лексичних одиниць, питання для обговорення з ключовими словами, фразами відповідно до мовного рівня студентів [4, с. 153–154].

На етапі **modification (модифікація)** технологія дозволяє змінювати завдання, відкриває нові можливості виконувати завдання у співпраці. Цей етап підтримує кооперативну роботу студентів з мовним матеріалом шляхом використання різних технологічних інструментів. До прикладу, створення онлайн-завдання, яке поєднує традиційні методи з новою технологією, щоб майбутні фахівці могли максимально задіяти свої цифрові навички та вміння краще ознайомитися з процесом. Це може бути створення власного відеоролику, презентації, що дає здобувачеві можливість вирішити наскільки вони інтегрують технологію: адже один студент може просто записати аудіо розповідь чи відео, а інший додати звукові ефекти, фонову музику, піктограми [6, с. 361]. Таким чином, студенти рухаються у власному темпі та інтегрують технічні інструменти, швидко адаптуються та мають нагоду використовувати їх відповідно до своїх цілей.

Для спільної роботи студентів над завданнями або проєктами викладачі використовують різноманітні Cloud технології: застосунки Google Workspace, Padlet, Miro, Kahoot, які дозволяють асинхронно у власному темпі виконувати ці завдання. Можна створити документ зі спільним доступом для додаткових навчальних ресурсів, в якому викладач співпрацює зі студентами, які теж додають власні посилання, коментарі. Як

результат, підвищується не лише рівень цифрової грамотності, а й мотивація досліджувати технології самостійно, співпрацювати над завданнями з однокурсниками. Cloud технології допомагають організувати рефлексію, отримати швидкий зворотній зв'язок від студентів, щоб відкоригувати навчальний матеріал та його подачу. При цьому створюється навчальне середовище, де відчувається підтримка, і це в свою чергу позитивно впливає на формування знань і вмінь у студентів, сприяє тренуванню різних мовних навичок та вдосконаленню володіння студентами англійською мовою [8, с. 259].

За допомогою інноваційних технологій, а саме додатків віртуальної реальності, ІТ студенти можуть переглядати не лише відео про всесвітньо відомі цифрові корпорації, але й досліджувати їх віртуально у парах чи групах: відпрацьовувати мовленнєві навички, ділитися враженнями, описувати побачене. Наприклад, студенти можуть дізнатися про Microsoft Office in Hong Kong, Cisco. Для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студенти можуть також використовувати SpeakandImprove [21], SmallTalk2Me [20]. Ці технології дозволяють вести розмову та оцінюють мовлення за кількома критеріями. Вони тестують рівень володіння усним мовленням, допомагають підготуватися до співбесіди, усної частини міжнародного іспиту IELTS [4, с. 154].

На етапі **redefinition (переосмислення)** технологія сприяє створенню нових завдань і форм навчання, які традиційні форми не можуть забезпечити. На цьому етапі використання технологій узгоджується з принципом інтернаціоналізації навчання, співпраці студентів у міжнародних командах. Прикладом такої синергії технологій та відкритої освіти може бути спільний онлайн-проєкт для студентів із різних країн. Вже другий рік поспіль викладачами кафедри іноземних мов математичних факультетів КНУТШ проводиться COIL (Collaborative Online International Learning) проєкт для студентів 1 та 2 курсів спеціальності «Прикладне програмування», «Інженерія програмного забезпечення», «Електронні комунікації та радіотехніка» та «Кібербезпека» у співпраці із Католицьким Університетом Колумбії (Богота, Колумбія), Університетом Санто Томас (Сантьяго, Чилі) та Американським Університетом в Еміратах (Дубай, ОАЕ). Студенти опрацювали теми згідно освітньої програми (Module «Cybersecurity Essential» та Module «Cyber Risks & Business Intelligence»). Навчаючись на курсі, студенти у синхронному режимі прослуховували лекції, а під час Ice-breakers спілкувались у невеликих групах, обмінюючись інформацією про звичаї, особливості навчання та молодіжної культури своєї країни. В асинхронному режимі команди студентів з різних країн виконували завдання. На останній зустрічі кожна команда захищала свій проєкт.

Завдання на цьому етапі розвивають креативність, критичне мислення і сприяють автентичному використанню мови.

Участь у таких віртуальних обмінах імітує реальні ситуації на робочому місці, які розвивають міжкультурну комунікацію, уміння працювати в мультикультурних командах, сприяють створенню портфоліо, що демонструє володіння не лише знаннями з певної галузі знань, а й спеціалізованими мовними навичками. Навчання за модулями COIL сприяє міжнародній академічній взаємодії, розвитку критичного мислення та міжкультурній співпраці через інноваційні освітні формати і роботу над реальними проектами. Студенти стають лідерами і це розвиває важливі навички для міжнародного партнерства.

Таким чином, на рівнях модифікації і переосмислення, ця модель допомагає перейти від пасивного запам'ятовування лексики до активного використання мови, зокрема у написанні есе, створенні мультимедійних проєктів. Відбувається перехід від запам'ятовування і розуміння до створення і оцінювання. У результаті заняття набуває студент центрованого спрямування, тобто студенти беруть відповідальність за набуття лінгвістичних навичок у контекстуальних напрямках.

З метою визначити як усвідомлене використання технологій викладачами під час викладання ESP, зокрема використання моделі SAMR, впливає на якість освіти здобувачів, авторами було проведено дослідження, яке складалось із декількох етапів. Авторами провели навчання ESP здобувачам освіти за авторською методикою з урахуванням моделі SAMR, після якого було проведено оцінювання сформованості мовних знань умінь та навичок, а також опитування за допомогою Google Form, що складається із 16 запитань,

для визначення ступеню задоволеності здобувачами освіти методикою проведення занять з іноземної мови з використанням моделі SAMR. Після отримання результатів був здійснений їх аналіз. В експерименті взяли участь 105 студентів 1 та 2 курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, віком 17–19 років, серед яких – 24 жіночої та 81 чоловічої статі. Усі здобувачі мали рівень знання мови від B1 до B2 за шкалою CEFR (Common European Framework of Reference). Здобувачі освіти повинні були оцінити вплив використання нових технологій на сприйняття теоретичного матеріалу, можливості спільного навчання, а також можливості самоперевірки та самонавчання за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – недостатнє сприйняття матеріалу, 2 бали – погане сприйняття матеріалу, 3 бали – достатнє сприйняття матеріалу, 4 – добре сприйняття матеріалу; 5 балів – високе сприйняття матеріалу. Ступінь засвоєння лексики, сформованості навичок аудіювання, комунікативні компетентності оцінювались викладачами за п'ятибальною системою, де 1 – незасвоєні знання та несформовані уміння, 2 бали – погані знання уміння та навички, 3 бали – достатні знання, уміння та навички, 4 – добрі знання уміння та навички, 5 – високі знання, уміння та навички (рис. 2).

У результаті опитування майбутніх фахівців автори можуть стверджувати, що впроваджена методика принесла позитивні результати, а використання моделі SAMR під час підготовки до викладання ESP надає можливість проведення ефективних занять, створення середовища для спільного навчання, яка стала важливою частиною освітнього процесу. Переважна більшість респондентів високо оцінили критерії, за якими автори визначають результативність роботи їхньої

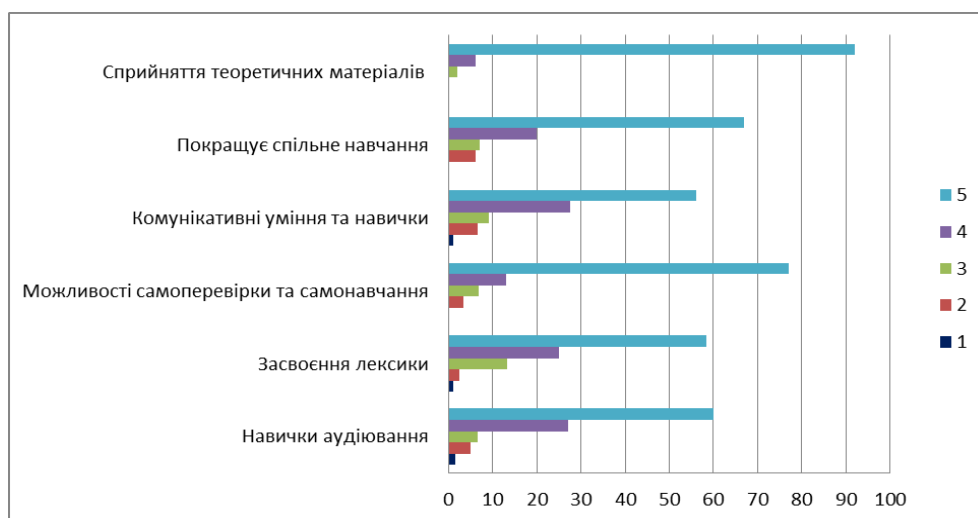


Рис. 2. Результати опитування щодо методики викладання ESP з урахуванням моделі SAMR

методики: так, наприклад, «сприйняття матеріалів» – 92% респондентів відмітили 5 бальною оцінкою, «покращує спільне навчання» – 67% респондентів оцінили на найвищий бал, «розвиток комунікативних умінь та навичок» покращився для 56% здобувачів, які оцінили роботу з використанням технологій на 5 балів. На думку 77% здобувачів нові технології покращують можливості самоперевірки та самонавчання, оцінивши їх використання під час навчального процесу на максимальні 5 балів. 58,4% студентів показали високі результати при засвоєнні лексики та 60% – високі навички аудіювання. Тобто, використання викладачами моделі SAMR під час підготовки до занять є ефективним інструментом, який допомагає полегшити вивчення англійської мови для спеціальних цілей, сприяє тренуванню різних мовних умінь та навичок, вдосконалює володіння слухачами англійською мовою.

Висновки і перспективи дослідження. Теоретичне дослідження та практичне застосування моделі SAMR на заняттях ESP для ІТ студентів із використанням принципів та основних засад відкритої освіти виявило як переваги, так і певні проблеми. Слід зазначити ряд викликів, перед якими постають учасники освітнього процесу, і які потребують вирішення. По-перше, це можливий розрив у цифровій грамотності студентів і викладачів. Як вихід з цієї ситуації може бути запропонована організація навчання, надання шаблонів та технічної підтримки. По-друге, використовуючи відкриті освітні ресурси, слід пам'ятати про академічну доброчесність, дотримання прав ліцензування, проблему плагіату. Тому вбачаємо доцільним інформувати про неприбуткову організацію Creative Commons, яка надає ліцензії для матеріалів авторів. Також, існує певний опір відкритості і недовіра застосуванню технологічних інструментів, пов'язаних із ШІ зі сторони академічної спільноти. Можливим розв'язанням цієї проблеми вважаємо публічне обговорення, демонстрація прикладів практичного досвіду, використання інституційних репозитаріїв, та розв'язання певних питань на законодавчому рівні. Всі ці питання потребують подальшого дослідження.

Разом з цим, на нашу думку, модель SAMR без відкритості ризикує залишитись просто цифровою заміною без трансформації освіти. Усвідомлення викладачами які технології на якому рівні застосовуються ефективному розвитку професійного мовлення студентів, адже добираються значущі, професійні контексти для спілкування. Разом з мовленнєвими навичками студенти розвивають цифрові та м'які навички: робота в команді, робота з документацією, управління проектами, міжкультурна й академічна комунікація. Вони відчують відповідальність, а також свою важливість і цінність для соціуму, працюючи з відкритими базами

знань (наприклад, відкриті освітні ресурси як сайти, статті у електронних словниках, створені студентами). Беззаперечно здобувачі освіти відчують себе впевненими та глобально пов'язаними з рештою світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю. Основні принципи відкритої освіти. *Педагогічні і психологічні науки в Україні*: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. К.: «Педагогічна думка», 2007. С. 67-81.
2. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/vidkrita-osvita-novitni-tehnologii-u-navchalnomu-procesi-ta> Режим доступу: 03.07.2025
3. Красненко О.М. Гейміфікація у викладанні англійської за професійним спрямуванням. *Лінгвострафера учора, сьогодні, завтра*: матеріали Першої міжнародної наукової конференції пам'яті професора Костянтина Тищенка (10-12 жовтня 2024). К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». С. 235-238.
4. Красненко О.М. Технології штучного інтелекту у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції*: матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 липня – 11 серпня 2024). Львів-Торунь: Liha-Pres. С. 152-156. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_OLA.pdf Режим доступу: 03.07.2025
5. Круглик В., Осадчий В., Павленко Л., Симоненко С. Формування відкритого освітнього середовища з використанням технологій штучного інтелекту: аналіз та класифікація. *Освітологічний дискурс*. 2024. Т. 45 (2). С. 6-15 DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.1>
6. Кушнір Л., Сорочан Т. Використання моделі SAMR для створення ефективної стратегії змішаного навчання в ЗВО та ЗФПО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Серія Педагогіка. 2023. Вип. 70. Том 1. С. 358-362. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-55>
7. Сікора Я.Б. Модель SAMR: використання цифрових технологій у фундаментальній підготовці ІТ-фахівців. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти*: матеріали 34 Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 29 червня 2023). К.: Вид-во УДУ ім. М. Драгоманова. С. 60-63.
8. Степаненко О., Кохан О., Михайлова Н. Можливості для інновацій: віртуальне інформаційне середовище як засіб підвищення якості освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 60. Одеса. С. 256-260. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.51>
9. Христич Н., Борисова Н. Проблема вибору традиційних та інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія». 2022. №13(81). С. 198-201. DOI: 10.25264/2519-2558-2022-13(81)-198-201.

10. Andrade M. S., Alden-Rivers B. Developing a framework for sustainable growth of flexible learning opportunities. *Higher Educ. Pedagogy*. 2019. № 4. P. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1564879>

11. Cronin C. Openness and praxis: exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. 18(5). DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>

12. DeRosa R. My open textbook: *Pedagogy and practice*. 2016. URL: <http://robinderosa.net/uncategorized/my-open-textbook-pedagogy-and-practice/> Режим доступу: 28.06.2025

13. Grammarly. URL: <https://app.grammarly.com/> Режим доступу: 15.07.2025

14. Hamilton E., Rosenberg J., Akcaoglu M. The substitution modification override model (SAMR): a critical review and suggestions for its use. *TechTrends*. 2016. 60 (5). P. 433-441. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>

15. Harrison M., DeVries I. Open educational practices advocacy: the instructional designer experience. *Can. J. Learn. Technol.* 2019. № 45. P. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt27881>

16. Hilton J.T. A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflection on Technology Integration into Two Social Studies Classrooms. *The Social Studies*. 2016. №2 (107). P. 68-73. DOI:10.1080/00377996.2015.1124376

17. Hilton J. Open educational resources and college textbook choices: A review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and*

Development. 2016. № 64(4). P. 573-590. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9434-9>

18. Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions, 2016. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/what-open-education_en Режим доступу: 02.07.2025

19. Puentedura R. SAMR: getting to transformation. *Hippasus*. 2013. URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>. Режим доступу: 18.06.2025

20. Small talk 2 me. URL: <https://smalltalk2.me/> Режим доступу: 22.06.2025

21. Speak and Improve. URL: <https://speakandimprove.com/> Режим доступу: 22.06.2025.

22. The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER): supporting universal access to information through quality open learning materials. 2022. P. 9. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205?posInSet=6&queryId=b3ea0b33-aefa-4a48-9b34-95cf9c436fbf> Режим доступу: 18.06.2025

23. Walsh K. Emerging Ed Teach: 8 examples of transforming lessons through the SAMR cycle. 2015. URL: <https://caitlins987307686.wordpress.com/> Режим доступу: 16.07.2025

24. Weller M. The battle for open – a perspective. *Journal of Interactive Media in Education*. 2013 (3). Art. 15. DOI: <http://doi.org/10.5334/2013-15>

25. UNESCO. "Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries." Financial support and co-operation from the William and Flora Hewlett Foundation and the U.S.-based Western Cooperative for Educational Telecommunications (WCET): Final report. UNESCO: Paris, 2002. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> Режим доступу: 26.06.2025

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 85

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *М. Михальченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,75. Ум. друк. арк. 29,99.

Підписано до друку 29.07.2025. Замов. № 0925/699. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.