

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 104



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) (педагогічні науки, соціальна робота)

Періодичність – 6 разів на рік

Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Рік заснування – 2004

У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України

(Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8))

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресерантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)

Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

**Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 11 від 27 березня 2025 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради);
Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Свтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ

Н 34 **МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 104. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 178 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2025

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2025

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 104



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) (*pedagogical sciences, social work*)
6 times a year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

Year of establishment: 2004

In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8))

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411
(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

**The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 11 March 27, 2025)

Editorial board:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernyduh R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:

Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy” of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of National University “Odessa Maritime Academy”; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefirenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section “Art”), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. Series 5.

H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 104. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2025. – 178 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2025

© Editorial Board and Editorial Council, 2025

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РАС У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК

У статті розглядається роль неформальної освіти суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС у процесі розвитку їх соціально-емоційних навичок. Обґрунтовано актуальність дослідження, зумовлену зростанням кількості дітей з РАС в інклюзивному освітньому середовищі та необхідністю підвищення компетентності фахівців, які з ними працюють. Метою статті є систематизація ролі неформальної освіти через аналіз можливостей та ефективності застосування сучасних цифрових платформ у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС.

Розкрито ключові принципи неформальної освіти (активне, спільне та рефлексивне навчання) та її переваги, зокрема гнучкість, практичну орієнтованість та швидку адаптивність до потреб фахівців. Окреслено основні соціально-емоційні навички, розвиток яких є критично важливим для дітей з РАС (розпізнавання емоцій, емпатія, саморегуляція, комунікація), та наголошено на необхідності індивідуалізованих підходів у роботі з ними.

Проаналізовано можливості використання онлайн-платформ та ресурсів Coursera, edX, CASEL, EdCamp Ukraine, EdWay для поглиблення знань та отримання практичних інструментів у сфері соціально-емоційного навчання. Розглянуто зміст онлайн-курсу «Безпечна і дружня до дитини школа», його значення для підтримки соціально-емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тих, що мають РАС. Описано формати (не)конференцій EdCamp як унікальної платформи для обміну досвідом та професійного розвитку фахівців. Проаналізовано можливість платформи EdWay у наданні верифікованих курсів з розвитку ключових компетентностей у сфері соціально-емоційного навчання дітей з РАС.

Доведено, що інтеграція неформальної освіти в систему підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, де діти з РАС можуть успішно розвивати соціально-емоційні навички.

Ключові слова: неформальна освіта, суб'єкти соціально-педагогічної підтримки, соціально-емоційні навички, діти з аутизмом.

В умовах інклюзивної освіти, спрямованої на всебічний розвиток кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей, особливу увагу приділяють дітям з РАС. Розвиток їхніх соціально-емоційних навичок є критично важливим для адаптації, комунікації та самореалізації. Ефективність цієї роботи значною мірою залежить від професійної підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС. Враховуючи динамічність освітнього процесу, неформальна освіта стає важливим ресурсом для цих суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, забезпечуючи їх актуальними знаннями та практичними навичками, необхідними для розвитку соціально-емоційної сфери дітей з РАС.

Різні аспекти неформальної освіти висвітлено у дослідженнях, як І. Акименко, Т. Дрозд, Ю. Мельничук, Н. Павлик, Є. Савельєв, Т. Скорик та В. Вергунова, та інші. Науковці Т. Алексєєнко, Т. Гладун, Ю. Жданович, М. Житинська, Н. Заверико, Н. Івашура, І. Козубовська, І. Кривонос, Т. Олійник, О. Рассказова, О. Романюк, Л. Шипилина та інші здійснювали дослідження різноманітних аспектів соціально-педагогічної підтримки, зокрема і дітей з РАС. Досліджували ті чи інші аспекти соціально-емоційного розвитку дітей з РАС К. Бірюкова, Т. Корольок, М. Максимчук, О. Мартинчук, І. Недозим, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, О. Чепка, О. Шульженко та інші.

Попри значний обсяг наукових праць у цій сфері, ролі неформальної освіти суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС, у розвитку їхніх соціально-емоційних навичок залишається недостатньо вивченою, що й визначає актуальність даного дослідження.

Метою статті є систематизація ролі неформальної освіти суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС у процесі розвитку їх соціально-емоційних навичок шляхом аналізу можливостей та ефективності застосування сучасних цифрових платформ у професійній підготовці й підвищенні кваліфікації фахівців.

Головна перевага неформальної освіти – це її гнучкість, орієнтованість на практику та швидка адаптивність до потреб фахівця [4, с. 231]. Неформальна освіта базується на трьох ключових принципах: активне навчання через практичну діяльність, спільне навчання у процесі взаємодії та рефлексивне навчання, що передбачає осмислення власного досвіду для отримання нових знань. Серед поширених форматів неформальної освіти виокремлюють очні форми, такі як семінари, тренінги та майстер-класи, а також дистанційні формати, включаючи онлайн-курси та вебінари [5, с. 204]. Саме ці якості роблять її незамінною у підготовці суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, які працюють із розвитком соціально-емоційних навичок дітей з РАС.

Розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з РАС вимагає від суб'єктів соціально-педагогічної підтримки глибокого розуміння специфіки аутизму та вміння застосовувати індивідуалізовані підходи. Зокрема, робота спрямована на формування ключових навичок: розпізнавання власних емоцій, розуміння емоцій

оточуючих, розвиток емпатії, навчання стратегіям саморегуляції та вдосконалення комунікативних здібностей [1, с. 7]. Оскільки кожна дитина з РАС має унікальні потреби, суб'єкти соціально-педагогічної підтримки повинні володіти широким арсеналом інструментів, які найчастіше засвоюються саме через неформальні освітні формати – онлайн-курси, тренінги, майстер-класи та супервізії. Таким чином, інтеграція неформальної освіти у систему професійного розвитку суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС стає ключовим чинником у забезпеченні їх успішної соціалізації.

Серед найефективніших форм неформальної освіти у сфері розвитку соціально-емоційних навичок варто виокремити онлайн-курси та професійні події, орієнтовані на практики соціально-емоційного навчання (SEL – Social and Emotional Learning). Такі курси дозволяють суб'єктам соціально-педагогічної підтримки не лише поглибити теоретичні знання, а й отримати конкретні інструменти для щоденної роботи з дітьми з РАС. Наприклад, міжнародна освітня платформа Coursera пропонує низку курсів, спрямованих на розвиток соціально-емоційних навичок. Один із них – «SEL for Educators», який орієнтований на педагогів і надає інструменти для впровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес. У межах курсу розглядаються теми емоційного інтелекту, створення емоційно безпечного середовища в класі, а також розвитку навичок емпатії, саморегуляції та співпраці [9].

Варто також згадати платформу edX, яка пропонує курс «Social-Emotional Learning and Character Development», розроблений Rutgers University. Цей курс особливо цінний для спеціалістів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки акцентує увагу на інтеграції СЕН у різні аспекти шкільного життя [10].

Курс «Social and Emotional Learning (SEL)» розроблений організацією CASEL – провідним міжнародним центром дослідження та впровадження СЕН у системи освіти допомагає суб'єктам соціально-педагогічної підтримки глибше зрозуміти процеси розвитку емоційного інтелекту, емпатії, міжособистісної комунікації та поведінкової саморегуляції у дітей з особливими освітніми потребами.

CASEL пропонує структурований підхід до розвитку ключових СЕН-компонентів: самоусвідомлення (Self-awareness) – розуміння власних емоцій, потреб, цінностей і ресурсів; саморегуляція (Self-management) – уміння керувати емоціями, контролювати імпульси, досягати цілей; соціальна обізнаність (Social awareness) – здатність до емпатії, розуміння соціальних норм і різноманітності; навички стосунків (Relationship skills) – побудова здорових міжособистісних зв'язків, ефективна комунікація; відповідальне прийняття рішень (Responsible decision-making) – етичні, конструктивні рішення щодо поведінки та взаємодії.

Особливістю курсу є його застосування в інклюзивному середовищі, зокрема при роботі з дітьми з РАС та іншими ООП. Учасники курсу знайомляться з прикладами адаптації СЕН-підходів під специфіку потреб таких дітей, зокрема: використання візуальних підказок і сценаріїв соціальної поведінки; впровадження структурованих рутин для зниження тривожності; розвиток емоційного словника через гру, моделювання ситуацій, сторітелінг; поетапне навчання навичкам вирішення конфліктів і співпраці. Курс також включає практичні модулі з розробки індивідуальних планів розвитку СЕН для дітей з ООП, приклади кейсів та матеріали для роботи з батьками [6].

Такі ресурси не лише надають теоретичну базу, а й включають практичні завдання, відео-лекції, інтерактивні модулі та приклади з реального життя, що дозволяє глибше зрозуміти специфіку роботи з дітьми з РАС.

На національному рівні одним із провідних майданчиків неформальної освіти, зокрема і для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС є платформа EdCamp Ukraine – ініціатива, що об'єднує освітянську спільноту довкола ідей академічної доброчесності, сталого розвитку та людиноцентричного підходу в освіті.

Одним із найпотужніших ресурсів платформи є безоплатний онлайн-курс «Безпечна і дружня до дитини школа», створений у партнерстві з ЮНІСЕФ та Міністерством освіти і науки України. Цей курс є надзвичайно актуальним у контексті підтримки соціально-емоційного розвитку дітей, зокрема тих, що пережили травматичний досвід, або мають особливі освітні потреби.

Курс містить 6 модулів, кожен з яких має теоретичну, практичну та інтерактивну частину, з фокусом на таких аспектах: емоційна безпека в школі – як створити середовище, де дитина почувається прийнятою, захищеною та визнаною; підтримка дітей з травматичним досвідом – включає стратегії ненасильницької комунікації, стабілізації емоційного стану, роботи з тривогою та відновленням довіри; формування емпатійного й інклюзивного середовища – надаються інструменти для розвитку емпатії, активного слухання, врегулювання конфліктів, включення дітей з ООП у соціальну взаємодію; запобігання булінгу та дискримінації – практичні кейси з розпізнавання та реагування на ознаки булінгу, розвиток культури ненасильницької поведінки; підтримка педагогів і профілактика емоційного вигорання – важливий акцент на благополуччі самих учителів; співпраця з батьками та громадою – як побудувати довіру та партнерство у трикутнику «дитина – школа – родина» [2].

Важливо відзначити, що цей курс було розроблено з урахуванням викликів, пов'язаних із війною, внутрішньою міграцією та адаптацією дітей до змін. Тому він є особливо цінним інструментом у системній роботі з дітьми, які пережили стрес або мають труднощі з емоційною регуляцією, включно з дітьми з РАС.

Особливої уваги заслуговують щорічні Національні (не)конференції EdCamp, що є унікальною формою

неформального професійного розвитку педагогів та інших фахівців, задіяних у сфері соціально-педагогічної підтримки. У межах цих заходів проводяться практичні воркшопи, панельні дискусії та інтерактивні сесії, що охоплюють проблематику інклюзивної освіти, соціально-емоційного навчання, емоційної безпеки, міжособистісної взаємодії, а також роботи з дітьми з РАС. До участі залучаються не лише українські експерти, а й міжнародні фахівці з інклюзії, дитячої психології, нейропедагогіки та спеціальної освіти, що забезпечує інтеграцію сучасних підходів у практику соціально-педагогічної діяльності в Україні [7]. Такі події сприяють глибшому розумінню механізмів розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС і удосконаленню методів соціально-педагогічної підтримки.

Крім таких форматів, важливою ініціативою EdCamp є розробка та впровадження платформи EdWay – національного онлайн-майданчика для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У рамках платформи доступна велика кількість верифікованих курсів, орієнтованих на розвиток ключових професійних компетентностей суб'єктів соціально-педагогічної підтримки у сфері розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з ООП, зокрема з РАС [8].

Особливе значення мають курси, присвячені таким тематикам, як розвиток емоційного інтелекту, техніки соціальної взаємодії, адаптивна поведінка, робота з тривожністю, підтримка у кризових станах. Наприклад, у межах платформи EdWay регулярно пропонуються курси з методик формування емоційної саморегуляції, навичок емпатії, моделювання соціальних сценаріїв, які є базовими в контексті розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС.

Таким чином, діяльність EdCamp Ukraine в поєднанні з можливостями платформи EdWay забезпечує комплексне підвищення фахової підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки. Це створює сприятливі умови для запровадження ефективних практик соціально-емоційного навчання в інклюзивному освітньому середовищі та сприяє гармонійному розвитку дітей з РАС.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що неформальна освіта відіграє вирішальну роль у підготовці суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС, особливо у контексті розвитку їх соціально-емоційних навичок. Сучасні цифрові платформи, такі як Coursera, edX, CASEL та українські ініціативи на кшталт EdCamp Ukraine, пропонують інноваційні підходи до професійного розвитку суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС. Вони забезпечують не лише теоретичні знання, а й практичні інструменти для роботи з дітьми з РАС, включаючи методи розвитку соціально-емоційних навичок, стратегії саморегуляції та техніки побудови ефективної комунікації.

Крім того, інтеграція неформальної освіти в систему підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, де діти з РАС можуть успішно розвивати соціально-емоційні навички. Такі ініціативи, як онлайн-курси, вебінари та професійні (не)конференції, забезпечують суб'єктам соціально-педагогічної підтримки не тільки актуальні теоретичні знання, а й цінні практичні інструменти для індивідуалізованої роботи з дітьми з РАС. Це сприяє формуванню емоційно безпечного середовища, де кожна дитина з РАС може ефективно вдосконалювати навички соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції та комунікації, що є вирішальними чинниками їх успішної соціалізації та подальшої самореалізації.

Анголенко В., Печериця Н., Рассказова О., Тарасенко Н. зробили рівний внесок у всіх ключових етапах дослідження: від аналізу літератури та формулювання актуальності теми, розроблення концепту та методології, через збір, опрацювання та інтерпретацію емпіричних даних, до підготовки первісного рукопису, спільного редагування тексту та оформлення списку літератури.

Використана література:

1. Басюк Н. А. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та вихователів групи подовженого дня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. № 30. С. 6–14.
2. Онлайн-курс «Безпечно і дружно до дитини школа». URL : https://courses.edera.com/courses/coursev1:EdEra+SAFECHILD+2020_T1/about
3. Платформа EdWay. URL : <https://edway.in.ua>
4. Савельєв Є. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1(61). С. 228–232. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232>
5. Шелевер О. В., Шевченко І. А., Квятковська А. О. Роль неформальної освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61. Т. 2. С. 202–206.
6. CASEL. Social and Emotional Learning. URL : <https://casel.org>
7. EdCamp Ukraine 2023. URL : <https://edcamp.ua/news/edcamp-ukraine-2023>
8. EdCamp Ukraine. URL : <https://edcamp.ua>
9. SEL for Educators (Coursera). URL : <https://www.coursera.org/learn/sel-for-educators>
10. Social-Emotional Learning and Character Development (edX). URL : <https://www.edx.org/course/social-emotional-learning-and-character-development>

References:

1. Basiuk N. A. (2024). Tekhnolohiia sotsial'no-emotsiinoho navchannia u rozvytku emotsiinoho intelektu maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv ta vykhovateliv hrupy prodovzhenoho dnia [Technology of socio-emotional learning in the development of emotional intelligence of future primary school teachers and after-school group educators]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 30. S. 6–14 [in Ukrainian].

2. Online course "Bezpechna i druzhnia do dytyny shkola" [Online course "Safe and child-friendly school"]. URL : https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra+SAFECHILD+2020_T1/about [in Ukrainian].
3. Platforma EdWay [EdWay Platform]. URL : <https://edway.in.ua> [in Ukrainian].
4. Saveliev Ye. (2021). Neformal'na osvita yak instrument rozvytku dodatkovykh mozhlyvostei molodi [Non-formal education as a tool for developing additional opportunities for youth]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK". № 1(61). S. 228–232.* <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232> [in Ukrainian].
5. Shelever O. V., Shevchenko I. A., Kviatkovska A. O. (2023). Rol' neformal'noi osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [The role of non-formal education in the conditions of martial law in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika. № 61(2). S. 202–206* [in Ukrainian].
6. CASEL. Social and Emotional Learning. URL : <https://casel.org>
7. EdCamp Ukraine 2023. URL : <https://edcamp.ua/news/edcamp-ukraine-2023> [in Ukrainian].
8. EdCamp Ukraine. URL : <https://edcamp.ua> [in Ukrainian].
9. SEL for Educators (Coursera). URL : <https://www.coursera.org/learn/sel-for-educators>
10. Social-Emotional Learning and Character Development (edX). URL : <https://www.edx.org/course/social-emotional-learning-and-character-development>

V. Anholenko, N. Pecherytsia, O. Rasskazova, N. Tarasenko. The role of non-formal education of social and pedagogical support specialists in the development of social and emotional skills of children with autism spectrum disorders

This article examines the role of non-formal education for specialists involved in the social and pedagogical support of children with autism spectrum disorders (ASD) in the development of their social and emotional skills. The relevance of the study is substantiated by the growing number of children with ASD in inclusive educational settings and the need to enhance the competencies of professionals working with them. The aim of the article is to systematize the role of non-formal education by analyzing the potential and effectiveness of modern digital platforms in the professional training and development of those supporting children with ASD.

The article outlines the key principles of non-formal education (active, collaborative, and reflective learning) and its advantages, including flexibility, practical orientation, and quick adaptability to professional needs. It identifies the main social and emotional skills critical to the development of children with ASD (emotion recognition, empathy, self-regulation, communication), and emphasizes the need for individualized approaches in working with them.

The possibilities of using online platforms and resources such as Coursera, edX, CASEL, EdCamp Ukraine, EdWay for deepening knowledge and acquiring practical tools are analyzed. The content of the online course «Child-Friendly and Safe School,» its significance for supporting the socio-emotional development of children with special educational needs, particularly those with ASD, is considered. The EdCamp (un)conference format is highlighted as a unique space for professional exchange. The capabilities of the EdWay platform in providing verified courses on the development of key competencies in the field of socio-emotional learning for children with ASD are analyzed.

It has been proven that the integration of informal education into the system of training subjects of socio-pedagogical support for children with ASD contributes to the creation of an inclusive educational environment where children with ASD can successfully develop social and emotional skills.

Key words: non-formal education, social and pedagogical support specialists, social and emotional skills, children with autism.

УДК 61:378.147:004

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.02>

Аряєв М. Л., Сеньківська Л. І., Лотиш Н. Г., Усенко Д. В., Капліна Л. Є.

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНТЕРНАТУРІ
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПЕДІАТРІЯ»**

У статті розглядається впровадження інтерактивних методів навчання в інтернатурі за спеціальністю «Педіатрія». Актуальність теми обумовлена потребою в модернізації медичної освіти та підвищенні якості підготовки майбутніх педіатрів у контексті швидко змінюваних медичних стандартів і технологій. Автори аналізують різноманітні інтерактивні технології, такі як кейс-методи, метод «Проблемного навчання», метод «Мозкового штурму», метод «Проектів», метод «Малих груп» та «Презентації», метод «Ділових ігор», симуляційні тренажери, віртуальні клінічні сценарії, моделювання клінічних випадків, групові обговорення та сучасні електронні платформи, що дозволяють створити динамічне навчальне середовище.

Стаття містить результати емпіричного дослідження, яке демонструє позитивний вплив інтерактивних методів на мотивацію лікарів-інтернів, їхні професійні навички та критичне мислення. Важливо зазначити, що інтерактивне навчання сприяє формуванню не лише теоретичних знань, а й практичних умінь, що є критично важливим для майбутньої професійної діяльності педіатрів. Обговорюються переваги інтерактивного навчання, серед яких підвищення залученості лікарів-інтернів, покращення засвоєння матеріалу та розвиток навичок командної роботи.

Автори також відзначають, що інтерактивні методи навчання можуть суттєво зменшити стрес і тривогу, пов'язані з навчальним процесом, надаючи інтернам можливість вільно висловлювати свої думки та отримувати

миттєвий зворотний зв'язок. На основі отриманих результатів пропонуються рекомендації щодо впровадження інтерактивних методів у навчальний процес інтернатури, зокрема, інтеграція симуляційних сценаріїв, активних групових обговорень та використання сучасних електронних платформ для дистанційного навчання. Це дозволить не лише покращити якість навчання, а й підготувати лікарів-інтернів до реальних викликів у педіатрії, забезпечуючи глибше засвоєння матеріалу.

Ключові слова: педіатрія, інтернатура, інтерактивні методи.

Підготовка висококваліфікованих фахівців є найважливішою складовою частиною соціальної стратегії нашої країни. Успішне вирішення цієї задачі залежить від якості викладання і вимагає нові форми раціональної організації навчального процесу. В останні роки система вищої освіти приділяє велику увагу якості випускника закладу вищої освіти (ЗВО), яка залежить від багатьох чинників, а саме – високий професіоналізм викладачів, умови і забезпеченість навчального процесу, мотивація інтерна, сучасні технології навчання, система контролю знань.

Використання інтерактивних технологій (ІТ) у медичній освіті набуває все більшої важливості, оскільки їх внесок у вдосконалення навчального процесу та підвищення якості медичної підготовки майбутніх лікарів є дуже вагомим [1; 2]. Сучасний освітній процес передбачає інтенсивну розумову діяльність особистості та активну її участь. Тому «чисте» подання теорії, навіть з елементами демонстрації самі по собі ніколи не сприятимуть напрацюванню справжніх стійких знань, що може бути досягнуто з використанням інтерактивного навчання. В науковій літературі недостатнє порівняння ефективності різних методів інтерактивного навчання в інтернатурі за різними спеціальностями [1; 2; 4; 5; 13].

Важливо навчити майбутніх лікарів особистісно-орієнтованого підходу з формуванням умінь визначати переваги пацієнта, консультувати його без ущемлення права на незалежність і самостійність, здатність вирішувати певні проблеми пацієнта через відбір і оцінку інформації при зборі анамнезу, обстеженні, вміння приймати рішення в невідкладних ситуаціях, проводити ранню діагностику на початкових стадіях захворювання, раціонально призначати діагностичні та лікувальні заходи згідно клінічних протоколів МОЗ України, клінічних настанов та стандартів надання допомоги.

Реалізація цих вимог вирішується шляхом систематичного, безперервного навчання і наближення навчального процесу до запитів практичної охорони здоров'я. Для формування професійних навичок та вмінь широко використовуються мультимедійні інтерактивні лекції із зворотним зв'язком між суб'єктами викладання, дистанційне навчання, відпрацювання практичних навичок з надання невідкладної допомоги в симуляційному центрі університету, семінари в малих групах, самопідготовка з вивченням літератури, створенням тематичних презентацій, повідомлень, проведення конференцій, рольових ігор з моделюванням роботи, взаємний аудит. Для розвитку компетентності в області особистісно-орієнтованої взаємодії використовуються підходи, що дозволяють лікарю-інтерну засвоїти певний стиль спілкування при призначенні обстеження, методів лікування пацієнта, спрямованих на досягнення позитивного результату.

Метою дослідження є порівняльна оцінка ефективності ІТ в інтернатурі за спеціальністю «Педіатрія». До аналізу увійшли тематичні заняття, спостереження або аналіз відеозапису реального лікарського обходу, тематичні майстер-класи «Клінічний випадок з практики», «Складний пацієнт», комунікативні тренінги, вирішення нетипових, ускладнених, проблемних ситуаційних та тестових завдань з педіатрії, лікарські конференції з проблем спілкування в медичній практиці, міжлікарської взаємодії, роботи в команді, ділові рольові ігри.

Аналіз ефективності ІТ в інтернатурі був проведений на базі кафедри педіатрії Одеського національного медичного університету (ОНМедУ) на основі анонімного анкетування лікарів-інтернів. Метод дослідження ґрунтується на статистичній обробці даних анонімного анкетування лікарів-інтернів ОНМедУ.

Анонімне анкетування дозволило краще оцінити вплив цих технологій на процес навчання та використовувати їх більш ефективно для досягнення найкращих результатів.

Дане дослідження відноситься до крос-секційного дизайну, в основі якого знаходиться розроблений опитувальник, що розсилався відповідальним викладачем через навчальну платформу Microsoft Teams лікарям-інтернам. Критерії включення до дослідження: добровільна інформована згода лікарів-інтернів щодо участі в анонімному анкетуванні, правильно заповнені анкети з обов'язковим зазначенням назви навчальної дисципліни, прізвища ім'я по-батькові викладача, відповідального за навчальну дисципліну та з повними відповідями на анкетні питання.

Анонімне анкетування було проведене з вересня 2023 по вересень 2024 навчального року. В оцінюванні ефективності ІТ взяли участь 56 респондентів.

Запитання анкет для лікарів-інтернів були ідентичними та згруповані таким чином, щоб у результаті виявити об'єктивне уявлення щодо впливу ІТ на процес навчання, виявлення подальших перспектив та можливих інновацій.

Пропонована ЗВО анкета «Опитування здобувачів вищої освіти щодо якості викладання дисципліни «Педіатрія» нараховувала 16 запитань. Вся сукупність запитань була поділена на 9 тематичних груп, що відображають певні межі навчального процесу (табл. 1).

Групи питань анонімного анкетування лікарів-інтернів

№ з/п	Зміст питань по групам
Група 1. Оцінка персональної значущості предмета для лікарів-інтернів	
1	Оцініть, наскільки допомогла Вам дисципліна «Педіатрія» зрозуміти предметну область Вашої майбутньої спеціальності
Група 2. Оцінка набуття практичних навичок/компетентностей	
2	Оцініть, наскільки допомогла Вам дисципліна «Педіатрія» отримати практичні уміння та навички/компетентності
Група 3. Оцінка комунікативних якостей викладача	
3	Яким є рівень володіння викладачем навчальним матеріалом?
4	Оцініть, наскільки був Вам зрозумілим стиль викладання
5	Оцініть, наскільки був викладач відкритим та доступним до спілкування
6	Оцініть коректність та тактовність викладача у ставленні до лікарів-інтернів
Група 4. Відповідність навчального часу і об'єму інформації	
7	Чи достатнім є, на Вашу думку, обсяг аудиторних годин для вивчення цієї дисципліни?
Група 5. Використання викладачем інтерактивних методів навчання	
8	Чи демонстрував викладач наочно навчальний матеріал із використанням аудіовізуальних засобів, презентацій тощо?
9	Чи використовував викладач інші інтерактивні методи навчання?
10	Чи влаштувала Вас якість навчально-методичних матеріалів, які були надані кафедрою?
Група 6. Використання викладачем практичних завдань	
11	Чи використовував викладач під час проведення практичних (семінарських) занять симулятори, манекени, муляжі?
12	Чи розглядали Ви ситуаційні задачі під час практичних (семінарських) занять?
Група 7. Технічне забезпечення занять	
13	Які джерела інформації Ви використовуєте під час підготовки до занять?
Група 8. Наукова діяльність здобувача вищої освіти	
14	Чи брали Ви участь у науковій роботі за тематикою дисципліни?
15	Якщо так, то якою була Ваша участь у науковій роботі кафедри?
Група 9. Самооцінка	
16	Як саме Ви оцінюєте свій рівень знань після проходження дисципліни «Педіатрія»?

Акцент аналізу був зроблений саме на оцінці 5-ї групи питань «Використання викладачем інтерактивних методів навчання» та 6-ї групи питань «Використання викладачем практичних завдань».

В анкетах були запитання відкритого характеру, які вимагали простих відповідей: «Так» чи «Ні». Крім того респонденти мали змогу залишити коментарі та побажання щодо навчального процесу.

Статистична обробка результатів анкетування включала кількісну та якісну оцінку лікарями-інтернами різних сторін навчального процесу та виконана на платформі програми Microsoft Excel 2010. Передбачуваний розмір вибірки ($n = 56$).

Використані спеціалізовані засоби та методи залучали інтернів до активної участі у навчальному процесі, створюючи можливість для обміну інформацією, співпраці та взаємодії між учасниками: віртуальні клінічні сценарії, інтерактивні відеоуроки, мультимедійні презентації, симуляційні тренажери та багато інших сучасних інноваційних методів для щоденного застосування. Анкетування дозволяло краще оцінити вплив цих технологій на процес навчання та використовувати їх більш ефективно для досягнення найкращих результатів.

Інтерактивне навчання було спрямоване на:

- активну участь лікарів-інтернів в навчальному процесі. Замість того, щоб прослуховувати лекції, інтерни беруть участь у діалозі, обговореннях, вирішенні ситуаційних задач, тестових завдань та виконанні практичних навичок/компетентностей [10];

- колективну роботу яка сприяє розвитку співпраці та колективної роботи. Лікарі-інтерни працюють у групах, обмінюючись думками, ідеями та досвідом, що допомагає збагатити їхнє розуміння предмету та розвинути комунікативні навички;

- клінічне мислення, аналіз, розгляд різних аспектів проблеми та розробку стратегій її вирішення [3].

Аналіз результатів використання інтерактивних методів навчання в інтернатурі за спеціальністю «Педіатрія» підтверджує їх високу ефективність. Впровадження ІТ у медичній освіті відображає їхню ключову роль у вдосконаленні навчального процесу та підготовці майбутніх медичних кадрів; дозволяє створити ефективну, інноваційну та цікаву освітню платформу, яка відповідає сучасним вимогам медичної практики і сприяє підвищенню якості медичної допомоги.

Використання ІТ в медичній освіті що базується на концепції активного навчання передбачає продуктивну участь лікарів-інтернів у процесі засвоєння знань. Одночасно з використанням традиційної передачі

інформації у вигляді лекцій та презентацій, інтерактивні методи стимулюють інтернів до самостійного вивчення, розуміння матеріалу, вирішення завдань та співпраці з колегами [12; 13].

Інтерактивні методи сприяють розвитку клінічного мислення та аналітичних здібностей у лікарів-інтернів. Вони ставлять завдання, які потребують аналізу, оцінки та синтезу інформації, прийняття рішень і обґрунтування власних поглядів та призводять до формування високого рівня професійної компетентності [12; 13].

ІТ забезпечують індивідуалізований підхід до навчання; дозволяють інтернам вибирати свій темп та спосіб засвоєння матеріалу, який вивчається, враховуючи їхні персональні особливості, здатності та потреби. Вони стимулюють ініціативну дискусію, сприяють обміну думками та досвідом між учасниками, що позитивно впливає щодо розвитку клінічного мислення та аналітичних здібностей; допомагають створити реалістичне навчальне середовище, що відтворює ситуації, з якими майбутні лікарі можуть зіткнутися у своїй практиці.

В умовах використання ІТ лікарі-інтерни відіграють ініціативну роль у формуванні та керуванні своїм власним навчанням; мають можливість самостійно вибирати різноманітні методи навчання щодо дисципліни, визначати свої цілі та обирати пошукові шляхи до їх досягнення. Лікарі-інтерни залучаються до практичних вправ та тренінгів, рольових ігор та симуляцій наживо, що дозволяє їм застосовувати свої теоретичні знання і навички у реальних клінічних умовах [11].

За нашими даними в навчальну роботу з лікарями-інтернами доцільно інтегрувати наступні методи ІТ:

- *метод «Проблемного навчання»* широко пропонує рішення конкретної задачі (клінічної, організаторської, статистичної та інших) з подальшим обговоренням в групі отриманих результатів та висновків. «Проблемний метод» навчання робить практичні заняття цікавими, розкриває ситуації, які можуть зустрітись в практичній лікарській роботі, сприяє розвитку клінічного мислення. Даний метод виявляє вміння лікарів-інтернів на практиці застосовувати професійну підготовку, оволодіння теоретичними знаннями, розвиває почуття відповідальності [5; 7; 8; 14];

- *метод «Мозкового штурму»* з активною участю всієї групи з максимальною мобілізацією концентрації уваги, пам'яті, швидкості реакції у відповідях, особливо з питань діагностики та надання невідкладної допомоги при патологічних станах. Цей метод дозволяє раціонально використовувати диференційно-діагностичні навички лікарів-інтернів, розширює їх кругозір, вчить швидко і вміло виявляти та обґрунтовувати нюанси клінічної симптоматики, грамотно і швидко приймати раціональне рішення при загрозливих станах у дітей [5; 7; 8; 14];

- *метод «Проектів»* – особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якого є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріальний продукт і має на меті надання можливості самостійного отримання знань. Застосування цього методу в організації науково-дослідної роботи лікарів-інтернів дозволяє збільшити їх зацікавленість до дослідницької та наукової діяльності, зорієнтувати на творчу самореалізацію особистості завдяки розвитку її інтелектуальних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей, переходити від індивідуального до колективного проекту дослідження. Поєднання проблемної та міждисциплінарної технологій навчання на основі методу «Проектів» в організації науково-дослідницької роботи майбутніх лікарів на сьогодні є досить актуальним. Вони дають змогу глибше проникати в сутність досліджуваної проблеми, спонукають до вибору раціональних шляхів вирішення поставленого завдання, сприяють формуванню гнучкого, критичного мислення, професійної мобільності майбутніх спеціалістів, уміння вирішувати проблеми на якісно новому рівні [5; 7; 8; 14];

- *метод «Малих груп» та «Презентації»* передбачає роботу лікаря-інтерна в своїх малих групах, коли вирішуються чіткі та конкретні завдання з подальшою їх презентацією в усній або письмовій формі, що можна проводити і на дисплеї комп'ютера. Цей метод сприяє підвищенню активності лікарів-інтернів під час навчального процесу [5; 7; 8; 14];

- *метод «Ділових ігор»*. «Ділова гра» є однією з активних форм навчання лікарів-інтернів, де керівник здійснює організаційну, навчально-методичну, педагогічну роботу, а учасники гри розширюють клінічний кругозір, виробляють організаторські здібності, вміння виступати перед аудиторією, формують комунікативні навички, здатність вести дискусію, аргументовано відстоювати свою позицію, дотримуючись при цьому лікарської етики та деонтології. Форма «Ділової гри» у вигляді – «Сюжетно-рольової» – проводиться в навчальній кімнаті з окремою групою, де викладачем пропонується конкретна клінічна ситуація з виконанням ролі дільничного лікаря, пацієнта, завідувача відділенням, лікаря функціональної діагностики і т.д. «Ділова гра» у формі «Консиліум» є конкретно поставленим завданням у вигляді клінічної ситуації з участю групи лікарів-інтернів у ролі різних фахівців [6; 9];

- *симуляційні тренажери* – новітні технології, що дозволяють лікарям-інтернам відтворювати різноманітні клінічні та лабораторно-інструментальні сценарії та проводити процедури, відображати різні аспекти практики, включаючи неонатологічні та педіатричні втручання; опанування навиками при наданні невідкладної медичної допомоги дітям, в тому числі і реанімаційних, які можуть зустрітись в реальній медичній практичній діяльності майбутніх лікарів;

- *віртуальні клінічні сценарії* – технології, які передбачають лікарям-інтернам взаємодіяти з віртуальними пацієнтами та проводити обстеження, діагностику та лікування на сучасному рівні за допомогою комп'ютерних програм; дозволяють майбутнім лікарям отримувати практичний досвід без ризику для пацієнтів;

– *мультимедійні презентації* – технології, що дають змогу використовувати відео, аудіо та графіку для навчання різних аспектів медичної науки та включати в себе інтерактивні елементи, такі як тестування, графічні ілюстрації, аналіз лабораторних та інструментальних показників, що допомагають лікарям-інтернам краще засвоювати матеріал;

– *моделювання клінічних випадків* – технології, які дають можливість лікарям-інтернам відтворювати реальні клінічні ситуації, призначати обстеження, лікування та обґрунтовувати діагноз; розвивати навички вирішення проблем та прийняття рішень у реальних умовах.

Використання перелічених типів ІТ у медичній освіті є запорукою інтернам отримувати орієнтовно-практичний досвід та розвивати навички/компетентності, які необхідні для успішної медичної практики, сприяє персоналізованому навчанню та створює реалістичне, стимулююче та захопливе навчальне середовище, яке безпосередньо допомагає лікарям-інтернам щодо розвитку професійних навичок і підготуватися до різних викликів медичної практики сьогодні. ІТ дозволяють лікарям-інтернам активно залучатися до навчання та отримувати практичні навички/компетентності, необхідні для успішної медичної практики. Такий підхід до навчання на клінічних кафедрах не лише підготовлює лікарів-інтернів до викликів майбутньої практики, але й підвищує якість медичної допомоги, яку вони надають своїм пацієнтам.

За даними анонімного анкетування лікарів-інтернів найбільш інформативними методами ІТ були визнані: симуляційні тренажери (19,8 %), віртуальні клінічні сценарії (16,4 %), моделювання клінічних випадків (14,9 %), метод «Проблемного навчання» (11,1 %), метод «Мозкового штурму» (10,7 %), метод «Проектів» (8,8 %), метод «Ділових ігор» (7,3 %), мультимедійні презентації (5,9 %) і метод «Малих груп» та «Презентації» (5,1 %).

Удосконалення і відпрацювання практичних навичок лікарями-інтернами доцільно проводити у навчальному симуляційному центрі. Його цільове призначення – забезпечення безпечного, надійного, постійного освітньо-пізнавального середовища для навчання клінічним навичкам, набуття знань і навичок з розробки, вибору та використання муляжів в навчальній програмі, надання інтернам можливості розвитку, підтримки, поліпшення і формування клінічної компетентності.

Основним підходом, спрямованим на підвищення якості організації підготовки лікарів-інтернів, є самостійне створення ними *«портфоліо»* – блоку документів (щоденник, алгоритм виконання практичних навичок, стислий довідник, клінічні Протоколи з діагностики та терапії при найпоширеніших соматичних захворюваннях у дітей, тематичні реферати, доповіді, мультимедійні презентації тощо), котрі відображають загальні результати навчання та завізовані викладачем. Щоденник включає записи лікарів-інтернів з обсягу виконаної роботи щодня, також дані про цікаві клінічні випадки, з якими вони зустрічались на різних ділянках практичних занять (практична робота в педіатричних та неонатологічних відділеннях, пологових будинках, поліклініці та ін.), роботу на суміжних кафедрах та освітньо-інформаційних заходах різного рівня (семінари, симпозиуми, Інтернет-конференції, днях спеціаліста, телемостах) із зазначенням їх назви, місця проведення та власної думки щодо практичної та наукової значущості.

Висновки. Впровадження, удосконалення і застосування різноманітних сучасних ІТ у професійно-практичній підготовці лікарів-інтернів-педіатрів спрямовано на активізацію творчого підходу до навчання та роботи, самостійності, відповідальності, вміння оперативно приймати правильне і швидке рішення в складних професійних ситуаціях, сприяє підвищенню зацікавленості лікарів-інтернів щодо засвоєння теоретичних знань та практичних умінь з новітніх, передових методів сучасної діагностики, терапії та профілактично-реабілітаційних заходів найбільш поширених соматичних захворювань у дітей різного віку. Враховуючи змінність вимог сучасної медичної освіти, вивчення теоретичних аспектів ІТ, використання їх в навчальному процесі в інтернатурі є важливим кроком у розвитку сучасної медичної освіти та стає не лише актуальним, але й необхідним елементом успішної підготовки медичних спеціалістів.

Використана література:

1. Баранова О. О., Тимченко О. О., Дьяків І. М. Інтерактивні методи навчання як інноваційний інструмент у вищій медичній школі. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2020. № 4(34). С. 52–56.
2. Дем'янчук О. О., Адамович І. В. Теоретичні засади використання інтерактивних технологій в навчальному процесі. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 1. № 46. С. 160–163.
3. Дяченко Л. Інноваційні підходи в педіатричному навчанні : досвід впровадження. Харків : ХНМУ, 2019.
4. Жукова Н. М., Дорошенко А. А. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці медичних кадрів. *Збірник наукових праць Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова*. 2019. № 23(1). С. 270–274.
5. Ковальчук О. Інтерактивні методи навчання в медичній освіті : теорія та практика. Київ : Вид-во «Медицина», 2020.
6. Криворучко І. А., Фірсик Т. М. Ділова гра як метод формування клінічного мислення у студентів-медиків в умовах дистанційного навчання. *Матеріали LIV навчально-методичної конференції ХНМУ*. Харків, 2021.
7. Дудкевич Т. В. Методи інтерактивного навчання на практичних заняттях з психології : метод. рекомендації Київ : КНТ, 2022. 84 с.
8. Рожнова Т. Є., Вадзюк С. Н., Наконечна С. С., Ратинська О. М. Інтерактивні методи навчання – шлях до підвищення ефективності освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти. *Медична освіта*. 2020. № 1. С. 51–59.
9. Шевченко Т., Кравчук І. Використання інтерактивних технологій у навчанні студентів-медиків. Львів : Астролябія, 2021.
10. Chimmalgi M. Interactive Lecture in the Dissection Hall : Transforming Passive Lecture into a Dynamic Learning Experience. *Anatomical sciences education*. 2019. Vol. 12(2). P. 191–199. <https://doi.org/10.1002/ase.1803>

11. Harris P. et al. Interactive Learning Strategies in Pediatric Education. *Journal of Pediatric Teaching*. 2022. Vol. 15 (2). P. 123–135.
12. Yohannan D. G., Oommen A. M., Umesan K. G., et al. Overcoming Barriers in a Traditional Medical Education System by the Stepwise, Evidence-Based Introduction of a Modern Learning Technology. *Medical science educator*. 2019. Vol. 29(3). P. 803–817. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00759-5>
13. Smith R., Jones A. Engaging Medical Students through Interactive Methods: A Global Perspective. *Medical Education Journal*. 2021. Vol. 45(3). P. 456–470.
14. Williams L. Innovations in Pediatric Training: The Role of Interactive Learning. *Pediatric Clinics of North America*. 2020. Vol. 67(4). P. 789–800.

References:

1. Baranova O. O., Tymchenko O. O., Dyakiv I. M. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak innovatsiyni instrument u vyshchii medychnii shkoli. [Interactive teaching methods as an innovative tool in higher medical school]. *Zdobutky klinichnoi i eksperymentalnoi medytsyny*. № 4(34). S. 52–56 [in Ukrainian].
2. Demyanchuk O. O., Adamovych I. V. (2020). Teoretychni zasady vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi. [Theoretical principles of using interactive technologies in the educational process]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu. Seriya: "Pedagogika. Sotsialna robota"*. Vyp. 1. № 46. S. 160–163 [in Ukrainian].
3. Dyachenko L. (2019). Innovatsiini pidkhody v pediatriчному navchanni: dosvid vprovadzhennia. [Innovative approaches in pediatric education: implementation experience]. Kharkiv : KhNMU [in Ukrainian].
4. Zhukova N. M., Doroshenko A. A. (2019). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u pidhotovtsi medychnykh kadrov. [The use of interactive teaching methods in the training of medical personnel]. *Zbirnyk naukovykh prats Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu im. M. I. Pyrohova*. № 23(1). S. 270–274 [in Ukrainian].
5. Kovalchuk O. (2020). Interaktyvni metody navchannia v medychnii osviti: teoriia ta praktyka. [Interactive teaching methods in medical education: theory and practice]. Kyiv : Vyd-vo "Medytsyna" [in Ukrainian].
6. Kryvoruchko I. A., Firsyk T. M. (2021). Dilova hra yak metod formuvannia klinichnogo myslennia u studentiv-medykiv v umovakh dystantsiynoho navchannia. [Business game as a method of forming clinical thinking in medical students in distance learning conditions]. *Materialy LIV navchalno-metodychnoi konferentsii KhNMU*. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Dudkevych T. V. (2022). Metody interaktyvnoho navchannia na praktychnykh zaniattiakh z psykholohii : metod. rek. [Interactive teaching methods in practical classes in psychology: method. rec.]. Kyiv : KNT, 84 s. [in Ukrainian].
8. Rozhnova T. E., Vadziuk S. N., Nakonechna S. S., Ratynska O. M. (2020). Interaktyvni metody navchannia – shliakh do pidvyshchennia efektyvnosti osvithnoho protsesu u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity. [Interactive teaching methods – a way to increase the efficiency of the educational process in medical institutions of higher education]. *Medychna osvita*. № 1. S. 51–59 [in Ukrainian].
9. Shevchenko T., Kravchuk I. (2021). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchanni studentiv-medykiv. [The use of interactive technologies in the education of medical students]. Lviv : Astrolabia [in Ukrainian].
10. Chimmalgi M. (2019). Interactive Lecture in the Dissection Hall: Transforming Passive Lecture into a Dynamic Learning Experience. *Anatomical sciences education*. Vol. 12(2). P. 191–199. <https://doi.org/10.1002/ase.1803>
11. Harris P. et al. (2022). Interactive Learning Strategies in Pediatric Education. *Journal of Pediatric Teaching*. Vol. 15(2). P. 123–135 [in English].
12. Yohannan D. G., Oommen A. M., Umesan K. G., et al. (2019). Overcoming Barriers in a Traditional Medical Education System by the Stepwise, Evidence-Based Introduction of a Modern Learning Technology. *Medical science educator*. Vol. 29(3). P. 803–817. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00759-5>
13. Smith R., Jones A. (2021). Engaging Medical Students through Interactive Methods: A Global Perspective. *Medical Education Journal*. Vol. 45(3). P. 456–470
14. Williams L. (2020). Innovations in Pediatric Training: The Role of Interactive Learning. *Pediatric Clinics of North America*. Vol. 67(4). P. 789–800

M. Aryayev, L. Senkivska, N. Lotysh, D. Usenko, L. Kaplina. Implementation of interactive teaching methods during internship in the specialty of Pediatrics

The article considers the implementation of interactive teaching methods in internships in the specialty "Pediatrics". The relevance of the topic is due to the need to modernize medical education and improve the quality of training for future pediatricians in the context of rapidly changing medical standards and technologies.

The authors analyze various interactive technologies, such as case methods, method the "Problem-based Learning" method the "Brainstorming", the method of "Small groups" and "Presentation", method the "Business Games", simulated clinical scenarios, virtual clinical scenarios, group discussions, and modern electronic platforms that allow for a dynamic learning environment.

The article contains the results of an empirical study that demonstrates the positive impact of interactive methods on the motivation of interns, their professional skills and critical thinking. It is important to note that interactive learning contributes to the formation of not only theoretical knowledge, but also practical skills, which is critically important for the future professional activities of pediatricians. The advantages of interactive learning are discussed, including increasing the involvement of interns, improving the assimilation of material and developing teamwork skills.

The authors also note that interactive teaching methods can significantly reduce stress and anxiety associated with the educational process, providing interns with the opportunity to freely express their thoughts and receive instant feedback. Based on the results obtained, recommendations are offered for the implementation of interactive methods in the educational process of internships, in particular, the integration of simulation scenarios, active group discussions and the use of modern electronic platforms for distance learning. This will not only improve the quality of training, but also prepare interns for real challenges in pediatrics, ensuring deeper assimilation of the material.

Key words: pediatrics, internship, interactive methods.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОЇ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Питання якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі реабілітації є актуальним сьогодні для України. У статті розкривається та аналізується зміст забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язберігального освітнього середовища. Система мотивації у професійній підготовці фахівців є ефективним засобом удосконалення освітнього процесу вищої школи, оволодіння компетенціями та здібностями, необхідними для подальшого професійного розвитку та саморозвитку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати стійку позитивну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, спрямовану на формування здоров'язберігального освітнього середовища.

Зазначимо, що мотивація має ґрунтовне значення для теорії і практики професійної освіти в освітньому середовищі вищої школи як система здоров'язберігувальних цінностей майбутнього фахівця. Позитивну мотивацію слід розглядати як один із факторів готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до напрямку навчання, що спонукають та спрямовують їх до успішного опанування діяльності за фахом.

Визначено найбільш значущі мотиви забезпечення стійкої позитивної мотивації науково-педагогічних працівників та майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, спрямованої на формування здоров'язберігального освітнього середовища.

Постає питання про необхідність пошуку компромісу між обов'язковістю вирішення освітніх завдань, пов'язаних, перш за все, з досягненням необхідного рівня освіти при здоров'язбереженні всіх учасників освітнього процесу.

Доведено, що особистісна значущість здоров'я, успішність особистого досвіду здоров'язберігувальної поведінки всіх учасників освітнього процесу та акцент на індивідуальних здобутках у сфері здоров'язберігувальної діяльності є головними факторами цієї діяльності.

Ключові слова: мотивація, здоров'я, заклад вищої освіти, фізична реабілітація, підготовка, майбутні фахівці, здоров'язберігувальне освітнє середовище.

Сьогодні вища професійна освіта реабілітаційного профілю в Україні покликана сприяти забезпеченню та вирішенню значущих для суспільства соціально-економічних, екологічних і політичних проблем, які потребують активного розгляду на теоретичному та практичному рівнях. Основним завданням вищої професійної освіти, з точки зору окресленої проблеми, є формування у здобувачів вишу стійкого інтересу до здоров'язберігувальних питань, визнання їх актуальності і необхідності. Під впливом професійної підготовки у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації формується погляд на здоров'язбереження як на важливе питання, спрямоване на зміцнення власного здоров'я та оточуючих [10, с. 14–15].

З огляду на негативні тенденції щодо стану здоров'я населення України державна стратегія розвитку суспільства має бути спрямована на створення здоров'язберігального освітнього середовища. Формування здоров'язберігального освітнього середовища майбутніх фахівців з фізичної реабілітації – складний і довготривалий процес. Він має міждисциплінарний і багатоаспектний характер, який вимагає спеціальної професійної підготовки. Її необхідно здійснювати впродовж всього періоду навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) шляхом створення відповідних педагогічних умов, що забезпечуватимуть залучення здобувачів до здоров'язберігаючого процесу [3, с. 27].

Актуальність проблеми зумовлена сучасним рівнем розвитку вищої освіти, який актуалізує педагогічні проблеми, пов'язані з формуванням здоров'язберігального освітнього середовища через набуття майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації спеціальності 17 (227) «Фізична терапія та реабілітація» навичок усвідомленого збереження, зміцнення, відновлення здоров'я та бережливого ставлення до нього.

Серед детермінантів, які визначають стан здоров'я, виділяють соціально-економічне становище країни, стиль життя особистості, систему надання медичних послуг, генетичну спадковість. Однак стан здоров'я залежить не тільки від біологічних факторів, навколишнього та соціального середовища, а й від того, чи становить власне здоров'я людини для нього цінність [7, с. 11].

Показовою є думка Т. К. Андрющенко про важливість усвідомлення людиною цінності здоров'я. На думку вченого, людина, яка сформувала уявлення про власне здоров'я як особистісну цінність, намагатиметься свідомо коригувати свою поведінку для збереження та зміцнення здоров'я свого та оточуючих [1, с. 16].

У світогляді українського суспільства відбувається якісні зрушення, що характеризується формуванням усвідомлення пріоритету цінності здоров'я особистості. Наслідком цієї позитивної динаміки є державні концепції та нормативні акти, які на правовому рівні відображають пріоритетні завдання та стратегії держави у сфері здоров'язбереження населення України, зокрема, Указ Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016) [13], в якому наголошується на необхідності збереження та зміцнення

здоров'язбережувального потенціалу населення, збільшення тривалості активного життя, створення умов для формування здорового способу життя [13].

Тоді як рухова активність є однією зі складових здорового способу життя. Необхідно формувати здоров'язбережувальне освітнє середовище особистості, оскільки воно не тільки формує, а й сприяє зміцненню та збереженню її здоров'я в усіх його проявах (фізичному, психічному, духовному та соціальному). Тому доцільним стає питання формування в закладах освіти здоров'язбережувального освітнього середовища, наявність якого забезпечує стан фізичного, психічного та духовного благополуччя підростаючого покоління – майбутнього нації. Оскільки більшу частину часу студентська молодь проводить у закладах освіти [6, с. 127].

Проблемі формування освітнього середовища, що сприяє здоров'язбереженню особистості, присвячені наукові праці Я. А. Берегового, Г. П. Бігар, С. Г. Дудко, Ю. О. Жук, Г. М. Мешко, О. В. Нікітенко, Н. А. Поліщук, О. В. Свиридюк та ін.; досліджували питання формування здоров'язбережувального освітнього середовища через реалізацію здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі Т. В. Бойко, О. М. Ващенко, Ю. О. Грицай, О. В. Кабацька, О. В. Лопатюк, В. М. Оржеховська, Л. М. Рибалко, Я. С. Старчевод, В. В. Шуба, Л. В. Шуба та ін.; з точки зору визначення основних характеристик здоров'язбережувального освітнього середовища закладу освіти, окреслення педагогічних умов його створення зверталися Н. А. Башавець, Д. Є. Вороніна, О. А. Дубасенюк, Л. В. Канішевська, С. В. Кириленко, Ю. В. Копочинська, Л. П. Сущенко та інші.

Аналіз наукових статей, присвячених порушеній проблемі, дає підстави констатувати низку проблем, а саме: маючи соціальні потреби у вихованні здорового покоління, майбутні фахівці з фізичної реабілітації не мають достатнього рівня усвідомлення важливості здоров'язбережувальних знань, навичок та умінь; виявлено низький рівень особистісного здоров'я, що є наслідком необізнаності педагогів освітніх установ у питаннях впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес.

Позитивне ставлення до свого здоров'я, а саме: володіння засобами фізичного самовдосконалення, самопідтримки та самоконтролю; знання та застосування правил особистої гігієни, вміння піклуватися про власне здоров'я, особисту безпеку, володіння засобами надання першої допомоги; володіння елементами психологічної грамотності, сексуальної культури та поведінки; знання чинників позитивного впливу здорового способу життя на загальний стан організму; вміння вибирати індивідуальні засоби та методи розвитку своїх фізичних, психічних та особистісних якостей сприятимуть формуванню здоров'язбережувального освітнього середовища у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [12, с. 26].

Процес професійної підготовки високоосвіченого фахівця залежить як від середовища та близького оточення, в якому він формується, так і від конкретних умов, в яких протікає освітній процес. На наш погляд, одним з важливих шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження комплексу педагогічних умов. Тому для проведення ґрунтовного аналізу необхідно серед сукупності існуючих педагогічних умов виділити ті, що забезпечують багатограний процес професійної підготовки кваліфікованого майбутнього фахівця за спеціальністю 17 (227) «Фізична терапія та реабілітація».

Метою статті є теоретичне обґрунтування забезпечення стійкої позитивної мотивації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти.

XXI століття відзначається тим, що на державному рівні перед вищою освітою ставиться завдання забезпечити умови для особистісного розвитку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та їх професійної підготовки, що, закономірно, потребує сучасного науково-методичного осмислення та на всіх рівнях практичної реалізації ефективних і обов'язково суспільно схвалюваних стратегій професійного розвитку в неоднозначних реаліях сьогодення.

Основу професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації, як ми зазначаємо у нашому дослідженні, складають методологічні підходи, які забезпечують можливість гнучко змінювати концептуальні засади відтворення складної, цілеспрямованої і динамічної системи підготовки фахівців, а також розроблювати комплекс педагогічних умов для формування теоретичних знань, умінь та практичних навичок, досвіду професійної діяльності.

Педагогічні умови формування здоров'язбережувального освітнього середовища в закладах вищої освіти ми розглядаємо як взаємопов'язану сукупність компонентів освітнього процесу, від яких залежить ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності, збереження та зміцнення усіх складових здоров'я та готовність здобувача закладу вишу до збереження і зміцнення здоров'я впродовж життя [5, с. 653].

Педагогічні умови є важливою категорією дидактики, яка відображає сукупність, спеціально спроектованих процедур (заходів) щодо якісної підготовки майбутнього фахівця. Вони мають свій вплив на змістовий та процесуальний складники освітнього процесу, сприяють належному практичному застосуванню дидактичних закономірностей та принципів навчання, ефективному функціонуванню й розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки й усебічний розвиток здобувачів вищої освіти. Багато науковців під терміном «педагогічні умови» розуміють інгредієнти педагогічного процесу, що визначають організацію здоров'язбережувального освітнього середовища, в якому будується співпраця викладача та здобувача й реалізуються освітні завдання. Педагогічні умови реалізуються в освітньому процесі, активізуючи його суб'єктів, що призводить до підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця [14, с. 231].

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації безпосередньо залежить від її мотиваційно-установчої сфери, що може навіть частково компенсувати недоліки організації формування здоров'язбережувального освітнього процесу. Тому для здійснення продуктивної професійної діяльності майбутній фахівець повинен відчувати відповідну потребу, яка стимулює формування у нього належних мотивів та установок [9, с. 97].

Зазначимо, що мотивація є однією з найважливіших проблем вітчизняної та зарубіжної психології та педагогіки. Забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища слід розглядати як одну з педагогічних умов нашого наукового дослідження. Ця умова є визначальною, оскільки мотивація сприяє професійному розвитку здобувачів вишу, підтримує прагнення йти до поставленої мети та досягати її.

Для теорії та практики професійної освіти в здоров'язбережувальному освітньому середовищі вищої школи як системи здоров'язбережувальних цінностей майбутнього фахівця – це має особливе значення.

Мотив є внутрішнім спонуканням до діяльності, що задовольняє об'єктивні потреби та інтереси майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі їх професійної підготовки. Позитивну мотивацію слід розглядати, як систему, що складається із взаємопов'язаних і супідрядних мотивів діяльності та виступає свідомим визначаючим фактором поведінки особистості. При цьому мотив виступає як причина вибору дій і вчинків.

Серед них можна виділити методи організації та проведення освітнього процесу, які передбачають взаємодію викладача та здобувача вишу, структуру та послідовність подання інформації з теорії та практики професійної підготовки майбутнього фахівця, використання завдань проблемного характеру. Управління процесом формування мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації здійснюється за допомогою передачі певної бази знань та навичок, що може слугувати підґрунтям для прийняття рішення на користь тих або інших цінностей. При цьому відбувається зіставлення власної системи цінностей із загальнозначущими нормами та ідеалами. Майбутній фахівець із фізичної реабілітації як особистість і професіонал у своїй діяльності має враховувати не лише свої потреби та можливості, а й потреби інших людей.

У контексті нашого дослідження саме педагогічні умови формування здоров'язбережувального освітнього середовища становлять науковий інтерес в забезпеченні стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності.

Характерними ознаками цієї педагогічної умови є такі:

1) Врахування особистісного потенціалу, інтересів та переваг майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в рамках викладання навчальної дисципліни «Основи фізичної терапії та реабілітації». Це обумовлює відмову від жорсткої регламентації занять та забезпечує індивідуальну освітню траєкторію. Вона формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними:

- форм здобуття вищої освіти;
- навчальних планів та програм;
- навчальних дисциплін (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркових, і рівнів їх складності;
- форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання.

2) Формування ціннісного ставлення до збереження власного здоров'я як пріоритетної мети в перспективі майбутньої професійної діяльності, з урахуванням вимог до здоров'я та фізичної підготовленості, які визначаються обраною професією, піклування про здоров'я оточуючих як важливого чинника особистого благополуччя.

3) Оновлення та вдосконалення матеріально-технічної бази ЗВО для теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації відповідно до сучасних світових тенденцій та напрямків, забезпечення найбільш ефективного використання вже наявної у закладі матеріально-технічної бази.

4) Проведення в ЗВО агітаційно-роз'яснювальної та профілактичної роботи щодо збереження здоров'я особистості, яка передбачає активний обмін новою інформацією та сучасними розробками з проблем здоров'я; виготовлення та демонстрація агітаційних відеороликів та презентацій з напрямків здоров'язбережувальної діяльності, що проводиться в університеті, та методів зміцнення здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу.

5) Стимулювання найбільш активних здобувачів освіти та формування у них позитивної мотивації щодо здоров'язбереження (фінансування участі здобувачів освіти у Всеукраїнських та міжнародних конференціях, нарахування цим здобувачам бонусних балів до заліку з «Базові основи фізичної терапії та реабілітації» та додаткових балів до рейтингу) [4, с. 57].

Забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища потребує розроблення й реалізації відповідної системи, у якій забезпечено єдність змістових, функціональних та особистісних підсистем, орієнтованих на формування здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього процесу, установок їх на здоров'я і здоровий спосіб життєдіяльності.

Створення означеного середовища має передусім забезпечувати здатність здобувачів закладу вищої освіти успішно здійснювати здоров'язбережувальну й оздоровчу діяльність, усвідомлювати цінності здоров'я, значущість здорового способу життя та вироблення звичок дотримання такого способу життя на практиці [8, с. 32].

Насамперед здоров'язбережувальне освітнє середовище має відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери здобувачів вишу, забезпечувати можливість вільного розвитку всіх видів її діяльності. Для розвитку стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації потрібно: середовище, що стимулює, і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому абстрактні умови педагогічного стимулювання на заняттях варто поєднувати з використанням широкого спектру методичних прийомів, які «безпосередньо працюють» на мотиваційний компонент заняття.

Так, для забезпечення стійкої позитивної мотивації поряд із традиційними методами та формами навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації варто застосовувати такі інноваційні технології, як інтерактивні, мультимедійні, технології проблемного навчання, ігрові та ситуаційні технології, тренінги, а також технології майстер-класів. Використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі майбутніх спеціалістів слід розглядати як фактори, що позитивно впливають на ефективність методичної підготовки здобувачів вишу у процесі майбутньої професійної діяльності [2, с. 396].

Апробація дослідницьких властивостей і творчого потенціалу фахівця з фізичної реабілітації в контексті функціонуючого експериментального здоров'язбережувального освітнього середовища дає змогу визначити основні критерії професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здатних виявляти та відновлювати здібності та фізичний стан особистості та й дійсно бути фасилітатором для тих, хто потребує допомоги [11, с. 77].

Таким чином, особистісна значущість здоров'я, успішність особистого досвіду здоров'язбережувальної поведінки всіх учасників освітнього процесу та акцент на індивідуальних здобутках у сфері здоров'язбережувальної діяльності є головними факторами цієї діяльності. Усе це тісно пов'язано з мотиваційною складовою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища у вищій школі.

Висновки

1. Здоров'язбережувальне освітнє середовище передбачає спрямованість методів, форм, засобів, принципів організації освітнього процесу на забезпечення максимального розвитку навчально-пізнавальних можливостей здобувачів вишу та саморозвитку суб'єктів.

2. Можливості викладача щодо впливу на зовнішнє середовище обмежені, однак створення та адаптація здоров'язбережувального освітнього середовища відтикає можливості для реалізації здоров'язбережувальної системи.

3. Отже, постає питання про необхідність пошуку компромісу між обов'язковістю вирішення освітніх завдань, пов'язаних, насамперед, з досягненням необхідного рівня освіти при здоров'язбереженні всіх учасників освітнього процесу.

4. На нашу думку, володіння здоров'язбережувальними технологіями є необхідною та обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому плануванні практичної перевірки впливу певних педагогічних умов на формування методичної готовності до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Використана література:

1. Андрющенко Т. К. Теоретичні аспекти проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 1(19). С. 11–20.
2. Беспалова О. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5(79). С. 390–398. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.05/390-398>
3. Ворохасв О. А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. Вип. 25. Т. 2. 2020. С. 27–31. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.5>
4. Годун Н. Впровадження здоров'язбережувальних технологій в умовах ВНЗ: сучасний стан та перспективи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. № 27. С. 55–59.
5. Гулько Т. Ю., Косяк О. В. Професіоналізація майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту на засадах синергетичного підходу. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2023. № 11(17). С. 651–662. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-651-661](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-651-661)
6. Гулько Т. Ю. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Житомир, Research Europe, 2024. С. 127–129.
7. Индекс здоров'я. Україна – 2018 : Результати загальнонаціонального дослідження / укл. Степурко Т. Г. та інші. Київ, 2018. 172 с.
8. Кабацька О. В. Система формування здоров'язбережувального освітнього середовища в класичних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Харків, 2020. 533 с. URL : <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7865/>
9. Лашук Н. М. Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців як складова професійної компетентності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 96–99.
10. Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції : в 2 т. / ред. колегія : С. М. Шкарлет та ін. Чернівці, 2017. Т. 1. 595 с.

11. Рейпольська О. Д. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти : технології проектування : навч.-метод. посіб. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
12. Ткачук О. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх лікарів в освітньому процесі з фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ : Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2019. 274 с.
13. Указ Президента України. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація. Документ 42/2016. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14>
14. Фастівець А. В. Теорія і практика підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у процесі вивчення природничих дисциплін : дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2024. 566 с. URL : http://pnpu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/03/dysertaciya_fastivecz_25.03.pdf

References:

1. Andryushhenko T. K. (2012). Teoretychni aspekty problemy formuvannya zdorov'yazberezhuvallynoyi kompetentnosti. *Pedagoghichni nauky : teoriya, istoriya, innovaciyni tekhnologhiyi* [Theoretical aspects of the problem of formation of health-care-saving competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*], Issue 1(19). S. 11-20. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
2. Bepalova O. (2018). Pedagoghichni umovy pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv likuval'noyi fizkul'tury ta erhoterapiyi do vprovadzhennya fizkul'turno-ozdorovchikh tekhnologiy [Pedagogical conditions for the training of future specialists in physical therapy and occupational therapy for the introduction of physical culture and health technologies]. *Pedagoghichni nauky : teoriya, istoriya, innovaciyni tekhnologhiyi*. Issue 5 (79). S. 390-398. URL : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.05/390-398> [in Ukrainian].
3. Vorokhaiev O. A. (2020). Pedagoghichni umovy formuvannya zdorov'yazberezhuvallynoyi kompetentnosti maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv [Pedagogical conditions for the formation of healthcare competence of future social workers]. *Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity. Innovatsiyna pedahohika*. Issue 25. Vol. 2. S. 27-31. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.5> [in Ukrainian].
4. Huodong N. (2012). Vprovadzhennya zdorov'yazberihayuchykh tekhnologiy u VNZ : suchasnyy stan ta perspektyvy [Implementation of healthcare technologies in higher education institutions: current state and prospects]. *Humanitarnyy visnyk DVNZ "Pereyaslav-Khmel'nyts'kyi derzhavnyi pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody"*. Issue 27. S. 55-59. [in Ukrainian].
5. Gulko T. Yu., Kosyak O. V. (2023). Profesionalizatsiya maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury i sportu na osnovi synerhetichnoho pidkhodu [Professionalization of future specialists in physical culture and sports based on a synergistic approach]. *Visnyk nauky i osvity (Seriya "Filolohiya", Seriya "Pedahohika", Seriya "Sotsiolohiya", Seriya "Kul'tura i mystetstvo", Seriya "Istoriya ta arkhoeolohiya")*. Issue 11(17). S. 651-662. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-651-661](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-651-661) [in Ukrainian].
6. Gulko T. Yu. (2024). Formuvannya zdorov'yazberihayuchoho osvitn'oho seredovyscha u VNZ [Formation of a health-preserving educational environment in a higher education institution]. *Suchasni dosyahnennya ta perspektyvy nauky ta osvity : materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*. Zhytomyr, Research Europe. S. 127-129 [in Ukrainian].
7. Indeks zdorovia. Ukraina – 2018 [Health Index. Ukraine – 2018] : Rezultaty zahalnonatsionalnoho doslidzhennia / Ukl. Stepurko T. H. ta inshi. Kyiv. 172 s. [in Ukrainian].
8. Kabatska O. V. (2020). Systema formuvannya zdorov'yazberezhuvallynoho osvitn'oho seredovyscha v klasychnykh universytetakh [The system of forming a health-preserving educational environment in classical universities] : dys. ... d-ra ped. nauk, Kharkiv. 533 s. URL : <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7865/> [in Ukrainian].
9. Lashuk N. M. (2016). Informatsiyno-komunikatyvna kompetentnist' maybutnikh fakhivtsiv yak skladova profesiynoyi kompetentnosti [Information and communicative competence of future specialists as a component of professional competence]. *Visnyk Chernihivs'koho nats. ped. universytet. Seriya : Ped. Nauky*. Issue 135. S. 96-99 [in Ukrainian].
10. Pedahohika zdorovia [Health Pedagogy] (2017) : zbirnyk naukovykh prats VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii : v 2 t. / red. kolehiia : S. M. Shkarlet ta in. Chernihiv. T. 1. 595 s. [in Ukrainian].
11. Reipolska O. D. (2022). Osvitnye seredovysche zakladu doskil'noyi osvity : tekhnologhiyi proyektuvannya [Educational environment of a preschool educational institution: design technologies] : navch.-metod. posib., Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 222 s. [in Ukrainian].
12. Tkachuk O. G. (2019). Formuvannya zdorov'yazberezhuvallynoyi kompetentnosti maybutnikh likariv v osvitn'omu protsesi z fizychnoho vykhovannya [Formation of health-preserving competence of future doctors in the educational process of physical education] : dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. 274 s. [in Ukrainian].
13. Ukaz Prezydenta Ukrainy. Pro Natsionalnu stratehiyu z ozdorovchoi rukhovoi aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku "Rukhova aktyvnist – zdorovy sposib zhyttia – zdorova natsiia [Decree of the President of Ukraine. On the National Strategy for Health-Promoting Physical Activity in Ukraine for the Period Until 2025] Physical Activity – Healthy Lifestyle – Healthy Nation]. Dokument 42/2016. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> [in Ukrainian].
14. Fastivets A. V. (2024). Teoriya i praktyka pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoyi terapiyi ta erhoterapiyi u protsesi vyvchennya pryrodnychikh dystsyplin [Theory and practice of training specialists in physical therapy and occupational therapy in the process of studying natural disciplines] : dys.... d-ra ped. Nauk. Poltava. 566 s. URL : http://pnpu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/03/dysertaciya_fastivecz_25.03.pdf [in Ukrainian].

T. Bielkova. Ensuring sustainable positive motivation for professional training of future physical rehabilitation specialists aimed at forming a health-preserving educational environment.

The issue of high-quality professional training of future specialists in the field of rehabilitation is relevant today for Ukraine. The article reveals and analyzes the content of ensuring sustainable positive motivation of future specialists in physical rehabilitation for professional activity aimed at forming a health-preserving educational environment. The motivation system in professional training of specialists is an effective means of improving the educational process of higher education, mastering the competencies and abilities necessary for further professional development and self-development.

The purpose of the article is to theoretically substantiate sustainable positive motivation of professional training of future specialists in physical rehabilitation, aimed at forming a health-preserving educational environment.

It should be noted that motivation is of fundamental importance for the theory and practice of professional education in the educational environment of higher education as a system of health-preserving values of the future specialist. Positive motivation should be considered as one of the factors of readiness of future physical rehabilitation specialists for the direction of study, which motivate and direct them to successfully master their activities in the specialty.

The most significant motives for ensuring stable positive motivation of scientific and pedagogical workers and future physical rehabilitation specialists aimed at forming a health-preserving educational environment have been identified.

Therefore, the question arises of the need to find a compromise between the obligation to solve educational tasks related, first of all, to achieving the required level of education while preserving the health of all participants in the educational process.

It has been proven that the personal significance of health, the success of personal experience of health-preserving behavior of all participants in the educational process, and the emphasis on individual achievements in the field of health-preserving activities are the main factors of this activity.

Key words: motivation, health, institution higher education, physical rehabilitation, training, future specialists, health-preserving educational environment.

УДК 373.5.091.313.016:811.111]:316.61-053.6

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.04>

Бойчук В. С.

ІНТЕРАКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті репрезентовано інтерактивний інструментарій англomовної підготовки у контексті формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови. Зокрема, розкривається значення таких понять як інтеракція, інтерактивне навчання, компоненти інтерактивного навчання. Схарактеризовано визначення поняття «інтерактивний інструментарій» у контексті формування міжкультурної компетентності підлітків. Розглянуто характеристики інтерактивного навчання при формуванні міжкультурної компетентності учнів на уроках англійської мови.

Презентовано структуру інтерактивного уроку, яка складається з п'яти елементів. Було визначено інтерактивний педагогічний інструментарій міжкультурної спрямованості, що представлений відповідними інтерактивними методами (кооперативні: «Робота в парах», «Робота в трійках», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проєкт», «Пошук інформації»; колективно-групові: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Дерево розв'язань», «Ажурна пилка», «Case-study», «Колажування», «Панельна дискусія»; ситуативного моделювання: імітаційні ігри, рольова гра) і форми навчання (групова та командна). Виокремлено найбільш ефективні інтерактивні методи та форми для ефективного формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови. Акцентовано увагу на чотирьох послідовних і взаємозалежних етапах, виділених американським вченим Девідом Колбом для врахування при формуванні міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови. Наголошено на важливості поступового створення на уроках англійської мови імітації англійського середовища. З'ясовано роль інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови.

Ключові слова: інтеракція, інтерактивне навчання, міжкультурна компетентність підлітків, уроки англійської мови, інтерактивний інструментарій, інтерактивні методи, інтерактивні форми, інформаційно-комунікаційні технології.

Сучасна політика України спрямована на розширення міжнародних контактів, розвиток ринкових відносин, зміцнення політичних, економічних та культурних взаємозв'язків з іншими країнами, зумовлює необхідність вивчення здобувачами освіти іноземних мов, які стають основним засобом адаптації до сучасних умов мультикультурного суспільства. У контексті цих тенденцій суспільного розвитку надзвичайно важливим є уміння визначати культурні особливості народів для розуміння один одного й одночасно досягати взаємного визнання. Враховуючи Рекомендації Європейського Парламенту та Ради «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [16], в Законі України «Про освіту» (2017 р.) закріплено обов'язок нашої держави сприяти вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти, а також визначено, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості [6]. У зв'язку з цим пріоритетним завданням сучасної педагогічної освіти України є дієве формування міжкультурної компетентності підлітків для ефективної взаємодії з представниками інших країн, шанобливого ставлення до їх культури, звичаїв, традицій, встановлення взаєморозуміння та утвердження толерантності у взаємовідносинах. Однією з умов формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови є використання інтерактивного інструментарію англomовної підготовки.

Питаннями дослідження інтерактивного інструментарію та його аспектів займалися такі науковці: загальні положення інтерактивного навчання (С. Гончаров, О. Пометун, В. Терещенко); інтерактивна взаємодія, її суть, форми, методи і умови її формування (Н. Волкова, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пехота, О. Пометун, В. Терещенко та інші); підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (І. Андросук, В. Бондар, І. Дичківська, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Ліннік, О. Матвієнко, Н. Павленко, О. Савченко, О. Співаковський, Л. Хоружа); інтерактивне навчання гуманітарних дисциплін (Г. Кривчикова, І. Луцик, Т. Сердюк, О. Січкарук, Е. Батальщикова, Л. Мельник); організація інтерактивного навчання у загальноосвітній школі (О. Дженджеро, О. Єльнікова, Н. Коломієць, Л. Кратасюк, О. Куликова, Н. Солодюк, Н. Шолохова); особливості впровадження інтерактивного навчання для таких шкільних предметів: історії (О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савельєв), української мови та літератури (К. Голобородько, В. Щербина); хімії (Р. Бабченко, Л. Богданова, Г. Мальченко, І. Філоненко); географії (Г. Довгань); проблема інтерактивного навчання у ЗВО (С. Гончаров, О. Комар, В. Петрук, О. Пометун, О. Січкарук, Е. Батальщикова, Д. Губар, Н. Колесник, О. Комар, Л. Мельник, Н. Павленко, Т. Сердюк, В. Терещенко); англійської мови (Ю. Кравченко, М. Куріч, В. Редько, А. Циркаль); підготовка студентів до застосування форм інтерактивного навчання в майбутній професійній діяльності (Ю. Семенчук, Н. Шолохова, С. Яців, Е. Батальщикова, Л. Бекірова, О. Комар, Л. Мельник, Н. Павленко, В. Терещенко).

Вітчизняні вчені (І. Бахов, Я. Гнатенко, А. Гордійчук, Н. Калашнік, Д. Костенко, О. Кричківська, А. Любас, О. Пришляк, С. Радул, Н. Самойленко, І. Сафонова, О. Тіщенко, А. Токарева та ін.) зосередили свої зусилля на вирішенні питань оптимізації процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців окремих спеціальностей – студентів ЗВО, а також формуванні міжкультурної компетентності учнів загальної середньої освіти (Н. Іванець початкова школа), А. Рутковська (учні 9–11 класів). Водночас, міжкультурна компетентність підлітків, а відтак і умови її ефективного формування (однією з яких є використання інтерактивного інструментарію англомовної підготовки), залишилися недостатньо вивченими.

Метою статті є з'ясування ролі інтерактивного (від слів «inter» – взаємний і «act» – діяти) інструментарію в контексті формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови.

До загальних принципів інтеракції вчені Е. Батальщикова, Л. Варга, К. Козубенко, О. Комар, А. Онишук, Н. Павленко, О. Пометун, В. Руденко, А. Шиба відносять:

- рух від цілого до окремого;
- орієнтацію занять на учня (learner-centered lessons);
- цілеспрямованість і змістовність занять, спрямованість на досягнення взаємодії та взаєморозуміння в діалозі [9; 11; 2].

Крім того, ці науковці основними компонентами інтерактивного навчання називають:

- позитивну взаємозалежність (кожний учень успішний, лише якщо успішні всі);
- особистісну взаємодію (спільна діяльність, у якій всі працюють на загальний успіх, а кращі учні допомагають тим, хто відстає);
- індивідуальну і групову підзвітність (кожний учень відповідає за свою «ділянку» роботи, а група несе відповідальність за загальний результат);
- розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах (здатність учнів вирішувати конфлікти, адекватно спілкуватись, узгоджувати і приймати спільні рішення для досягнення конкретної мети);
- обробку даних про роботу групи (колективний аналіз проведених дій і отриманих результатів для їх оптимізації у вирішенні майбутніх завдань) [13, с. 2].

За результатами аналізу існуючих наукових розробок, публікацій у педагогічних виданнях, методичної літератури, автори, у цілому, підтримують трактовку поняття «інтерактивне навчання» або як такого, що побудоване на взаємодії учнів, переживанні учасниками конкретного досвіду, його осмисленні (рефлексії), де активність педагога заміщується активністю учнів, а завданням вчителя стає створення умов для їх ініціативи, виконання функцій помічника і одного з джерел інформації, або як діалогового навчання, під час якого здійснюється взаємодія учителя і учнів при рівноправності будь-яких учасників навчання, їх позицій і точок зору [7, 14].

На думку О. Дженджеро, інтерактивне навчання передбачає як мінімум три види активності: фізичну (зміна розташування в класі, говоріння, слухання, письмо тощо), соціальну (обмін думками, враженнями; постановка запитань, відповіді на них), пізнавальну (внесення доповнень в інформацію вчителя, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми). І лише за умови, що всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання буде ефективним [4].

За результатами проведеного нами аналізу існуючих наукових розробок щодо формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти, то важливими характеристиками інтерактивного навчання при формуванні міжкультурної компетентності учнів на уроках англійської мови можемо назвати такі:

- мотивація учнів до міжкультурної комунікації та набуття необхідних для цього знань, вмінь і навичок;
- наявність спільної мети та методики досягнення очікуваного результату формування певного рівня міжкультурної компетентності учнів;

- використання різних форм мовної і немовної інтеракції під керівництвом педагога, в т.ч. для виховання і розвитку особистості учнів;
- цілісність та єдність всіх інтеракцій на занятті, з опорою на прояви творчості, особистий успіх, учбовий досвід, активність, ініціативність учнів;
- створення комфортних умов навчання [2].

Як відмічають О. Комар і О. Пометун, структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів:

а) мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5 % часу заняття);

б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності: чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель (не більше 5 % часу заняття);

в) надання учням необхідної інформації за мінімально короткий час, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, перевірка домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності тощо (10–15 % часу уроку);

г) інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування вчителем 1–3 інтерактивних методів, що відбираються в залежності від очікуваних результатів (45–60 % часу на уроці);

д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес, зворотний інструктажу, що називають «рефлексією». Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20 % часу) [7, 15].

У нашому дослідженні феномен інтеракції буде використовуватися в контексті інтерактивного інструментарію формування міжкультурної компетентності підлітків. Ми поділяємо позицію В. Желанової і визначаємо зазначений феномен як сукупність певних форм і методів інтерактивної взаємодії вчителя та підлітків, а також підлітків між собою у процесі формування їх міжкультурної компетентності. (В. Желанова) В межах нашого дослідження нами розробляється інтерактивний педагогічний інструментарій міжкультурної спрямованості, представлений відповідними інтерактивними методами (кооперативні: «Робота в парах», «Робота в трійках», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації»; колективно-групові: «Мікрофон», «Мозковий шторм», «Дерево розв'язань», «Ажурна пилка», «Case-study», «Колажування», «Панельна дискусія»; ситуативного моделювання: імітаційні ігри, рольова гра) і формами навчання (групова та командна).

Стосовно ефективних *інтерактивних методик*, то для досягнення необхідних нам цілей, услід за О. Пометун, вважаємо найбільш корисними наступні:

- робота в парах (дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом);
- ротаційні (змінювані) трійки (сприяє ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння);
- два-чотири-всі разом (розвиває навички спілкування в групі, уміння вести дискусію й переконувати);
- карусель (включає всіх учасників в активну роботу для обговорення дискусійних питань);
- робота в малих групах (використовується для вирішення складних питань, які потребують колективного розуму і зусиль кожного) [15, 2].

Також, доцільними будуть наступні *інтерактивні методи і форми групової роботи*: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий шторм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews); рольові ігри (role-playing) та ін. [2].

Ми вважаємо, що всі перераховані інтерактивні методи і форми можуть і повинні використовуватись на уроках англійської мови для формування міжкультурної компетентності підлітків. Водночас, при цьому, необхідно буде враховувати певні особливості, про які ми далі детально розповімо.

Загальним для їх змісту, як відмічає американський вчений Девід Колб є те, що їх цикл складається з чотирьох послідовних і взаємозалежних стадій:

- *етапу конкретного досвіду*, де учні здобувають та/або використовують цей досвід за допомогою моделювання явища чи ситуації, які варто опрацювати в рамках навчальної теми;
- *етапу рефлексивного спостереження*, де створюються умови для критичного осмислення і рефлексії досвіду, учні обговорюють свої спостереження, пов'язані з його набуттям, відповідають на питання – «Що ми робимо? Що відбувається під час цього процесу? Що плануємо і чого реально досягаємо?», отримуючи дані про роль кожного учасника, усієї групи в цілому, результати співпраці;
- *етапу абстрактної концептуалізації* на якому виникає можливість конструювання, прирощення і привласнення знання, учні у взаємодії узагальнюють реальні ситуації власної практики, шукають закономірності та роблять умовиводи. В результаті такої спільної рефлексії виникає унікальне знання, цінність якого полягає не стільки в інформативності його змісту, скільки в його творчому характері;

– етапу активного експериментування, на якому учні на практиці перевіряють сформульовані висновки. Це можливе, наприклад, шляхом вирішення навчальних завдань з використанням отриманих нових знань або моделювання нових ситуацій, що стає початком наступного циклу навчання [7; 12; 17].

При цьому, що стосується використання інтерактивних методів у вітчизняних закладах середньої освіти на уроках англійської мови для формування міжкультурної компетентності підлітків, то, на нашу думку, основною перешкодою для цього є недостатній рівень володіння підлітками англійською мовою. Так, переважна більшість учнів класу, як правило, мають проблеми із сприйняттям текстових, а особливо усних (вербальних) повідомлень англійською мовою. Відповідно, не розуміють повністю або частково зміст повідомлень, а відтак не здатні належно спілкуватись англійською мовою. Крім того, навіть якщо частина учнів класу адекватно сприйняла повідомлення вчителя, у них виникають труднощі у створенні своїх власних (зустрічних) повідомлень англійською мовою, що суттєво ускладнює діалог на будь-які теми, передбачені програмою її вивчення. Це обумовлено, передусім, відсутністю у школярів необхідного словникового запасу (оскільки навіть доросла людина не зможе не знаючи іноземну мову, висловити на ній свою думку), а також незнанням основних мовних правил і кліше (сталих граматичних конструкцій), а вже зовсім потім – комунікативних тактик.

Відтак, основним завданням педагога постає поступове створення на уроках англійської мови більш повної *імітації англійського середовища* з адаптацією до нього учнів базової середньої освіти шляхом використання інтерактивних методів із подальшим збагаченням і збільшенням вживання англійських мовних конструкцій.

Так, наприклад, для цих учнів на уроках англійської мови спочатку можливе використання *таких інтерактивних ігор* як: «Ланцюжок» (підлітки по черзі повторюють певні слова, звертаючи увагу на вимову кожного), «Зіпсований телефон» (те саме, але шепочуть одне одному на вухо – при вірній вимові останній учень правильно називає слово), «Містичний предмет» (учні мають здогадатися, який предмет усно описує вчитель з тих, що є у класі), «Швидкий диктант» (дві команди учнів по черзі біжать до дошки і пишуть під диктовку слова або словосполучення – перемагає та команда, яка правильно записала більше слів), «Зашифровані картинки» (учень послідовно складає кілька картинок, об'єднаних спільним змістом і переказує події, які на них зображені, а потім інший учень пробує перекласти картинки місцями, щоб створити і розповісти свою історію) [2].

У подальшому, для забезпечення розвитку необхідних для міжкультурної комунікації знань, вмінь і навичок підлітків, вчитель має використовувати на уроках англійської мови дедалі більш *складні інтерактивні ігри*, які вимагають від учнів наявності у них більшого словникового запасу, знань комунікативних тактик, вмінь вирішувати міжкультурні комунікативні проблеми, наприклад: «Навчаючи-вчуся», «Ажурна пилка», «Case-метод», «Дерево рішень», «Мозковий штурм» (колективне обговорення для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми).

Аналогічні вимоги вчителям англійської мови треба ставити і до інших інтерактивних методів.

З кінця минулого сторіччя з'явилась ще одна вкрай важлива складова інтерактивних методів, якої раніше взагалі не було, а на сьогоднішній день обійтись без неї практично неможливо. Це вміння як вчителя, так і здобувача освіти ефективно використовувати *інформаційно-комунікаційні технології* під якими розуміють сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо- та відеоданих на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку [3]. Адже брак цих умінь і навичок позбавляє людину здатності вільно користуватись каналами зв'язку з комунікантами, які знаходяться в іншому місці, створювати і розповсюджувати потрібний контент, мати доступ до відповідних баз даних тощо [1].

Тобто *міжкультурна компетентність підлітків повинна включати в себе обов'язкове індивідуальне володіння:*

- технічними засобами (комп'ютери, комп'ютерні комплекси, мультимедійні проектори, персональні гаджети (смартфони, планшети і т.п.), сенсорні дошки тощо);
- програмними засобами (прикладне програмне забезпечення, у тому числі навчальне);
- засобами для забезпечення можливості повноцінної роботи в Інтернет (програми пошуку різноманітних даних в Інтернет тощо);
- спеціально створеним для системи освіти інформаційним наповненням (контент) в Інтернет;
- базовими знаннями про методичне забезпечення стосовно використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [8, 1].

Зокрема, на уроках іноземної мови, використання засобів ІКТ забезпечує імітацію іншомовного середовища, створює умови для аутентичного спілкування, дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, дає можливість підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови та інтенсифікувати освоєння специфічних для цієї дисципліни умінь і навичок, без чого формування міжкультурної компетентності учнів є неможливим [10, 1].

У цілому, можемо підсумувати, що використання інтерактивних навчально-виховних методів для формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти сприяє активній взаємодії всіх учнів у класі, їх рефлексії з приводу того, що вони знають і уміють, дає їм розуміння того, як треба робити у певній чи

схожій ситуації, яким чином отримувати знання та уміння, привчає брати на себе спільну відповідальність за результати навчання, які досягаються взаємними зусиллями. Це стимулює творче мислення і креативність учнів, розширює їх кругозір, зацікавлює до вивчення іноземних мов, розширює мотивацію до навчання, формує у них здатність розуміти іншу точку зору та співпрацювати у команді. Як наслідок, здобувачі освіти в отримують здатність досягати взаєморозуміння з представниками інших культур, що є однією з ключових компетентностей, необхідних кожній особистості в контексті європейської інтеграції України [2].

Використана література:

1. Бойчук В. С. Використання ІКТ у процесі формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій* (ByteEd-2024) : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 17–19 квітня 2024 року). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 554 с.
2. Бойчук В. С. Формування мовної особистості підлітка в контексті загальноєвропейської інтеграції. *Мова й література у проєкції різних наукових парадигм* : матеріали XIV Всеукр. студ.-викл. наук.-практ. конф. (21 квітня 2023 р., м. Полтава). ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. 373 с.
3. Бузовська Ю. Ф. Підготовка майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2020. 323 с.
4. Дженджеро О. Л. Розвиток комунікативних умінь старшокласників у процесі застосування інтерактивних технологій на уроках української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 229 с.
5. Желанова В., Єпіхіна М. Педагогічний інструментарій системи партнерської взаємодії вчителя початкової школи з суб'єктами освітнього процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. № 1(52). С. 46–49. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.46-49>.
6. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
8. Мельник Л., Зарічна О., Колядич Ю. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. *Проблеми використання інформаційних технологій у сучасних закладах освіти*. 2021. № 62. С. 39–45.
9. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 584 с.
10. Овчаренко З. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови. *Молодий вчений*. 2018. № 3(55). С. 578–581.
11. Онищук А. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 207 с.
12. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання : до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
13. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 141 с.
14. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти. АПН України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 357.
15. Пометун О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
16. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text
17. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. URL : https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

References:

1. Boichuk V. S. (2024). Vykorystannia IKT u protsesi formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti pidlitkiv na urokakh anhliiskoi movy [The use of ICT in the process of forming intercultural competence of adolescents in English lessons]. *Trends in the development of pedagogy and education in the context of digital transformations* (ByteEd-2024) : materials of the I International Scientific and Practical Conference (Kharkiv, April 17–19, 2024). Kharkiv : V. N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
2. Boichuk V. S. (2023). Formuvannia movnoi osobystosti pidlitka v konteksti zahalnoievropeiskoi intehtatsii [Formation of a teenager's linguistic personality in the context of pan-European integration]. *Language and literature in the projection of different scientific paradigms* : materials of the XIV All-Ukrainian student-teacher scientific and practical conference (21 April 2023, Poltava). State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» [in Ukrainian].
3. Buzovska Yu. F. (2020). Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do mizhkulturnoho spilkuvannia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Preparing future navigators for intercultural communication using information and communication technologies] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa. 323 s. [in Ukrainian].
4. Dzhendzhero O. L. (2011). Rozvytok komunikativnykh umin starshoklasnykiv u protsesi zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy [Development of communicative skills of high school students in the process of using interactive technologies in Ukrainian language lessons] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 229 s. [in Ukrainian].
5. Zhelanova V., Yepikhina M. (2023). Pedahohichnyi instrumentarii systemy partnerskoi vzaiedodii vchytelia pochatkovoi shkoly z sub'iektamy osvithnoho protsesu [Pedagogical tools for the system of partner interaction of a primary school teacher with subjects of the educational process]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*. 1(52). S. 46–49. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.46-49> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine On Education]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. Komar O. A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers to use interactive technology] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 229 s. [in Ukrainian].

8. Melnyk L., Zarichna O., Koliadych Yu. (2021). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv humanitarnykh spetsialnostei [The use of information and communication technologies in the process of forming foreign language communicative competence of students of humanitarian specialties]. *Problemy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u suchasnykh zakladakh osvity*. № 62. S. 39–45 [in Ukrainian].
9. Melnychuk I. (2011). Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Theory and methods of professional training of future social workers using interactive technologies in higher educational institutions] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04. Ternopil. 584 s. [in Ukrainian].
10. Ovcharenko Z. (2018). Informatsiini tekhnolohii yak zasib intensyfikatsii vyvchennia anhliiskoi movy [Information technologies as a means of intensification of English language learning]. *Molodyi vchenyi*. № 3(55). S. 578–581 [in Ukrainian].
11. Onyshchuk A. (2014). Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of readiness for professional activity of future translators using interactive technologies] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi. 207 s. [in Ukrainian].
12. Pometun O. I. (2004). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia : do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat [Active and interactive teaching methods: to the question of differentiation of concepts]. *Shliakh osvity*. № 3. S. 10–15 [in Ukrainian].
13. Pometun O. (2007). Entsyklopediia interaktyvnogo navchannia [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv. 141 s. [in Ukrainian].
14. Pometun O. I. (2008). Interaktyvni metody navchannia. Entsyklopediia osvity. APN Ukrainy [Interactive teaching methods. Encyclopedia of education. Academy of Sciences of Ukraine]. Kyiv : Yurinkom Inter. 357 s. [in Ukrainian].
15. Pometun O. (2004). Suchasnyi urok : interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive teaching technologies : scientific-methodical manual]. Kyiv : Vyd-vo A.S.K. 192 s. [in Ukrainian].
16. Rekomendatsii Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady Yevropeiskoho Soiuzu "Pro osnovni kompetentnosti dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" [Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union on the Core Competences for Lifelong Learning]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text [in Ukrainian].
17. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. URL : https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

V. Boichuk. Interactive English training toolkit in the context of forming intercultural competence of adolescents

The article presents an interactive toolkit for English language training in the context of forming intercultural competence of adolescents in English lessons. In particular, the meaning of such concepts as interaction, interactive learning, and components of interactive learning is revealed. The definition of the concept of "interactive toolkit" in the context of forming intercultural competence of adolescents is characterized. The characteristics of interactive learning in the formation of intercultural competence of students in English lessons are considered. The structure of an interactive lesson is presented, which consists of five elements. An interactive pedagogical toolkit of intercultural orientation was identified, represented by appropriate interactive methods (cooperative: "Work in pairs", "Work in threes", "Dialogue", "Synthesis of thoughts", "Joint project", "Information search"; collective-group: "Microphone", "Brainstorming", "Solution tree", "Jigsaw", "Case-study", "Collage", "Panel discussion"; situational modelling: simulation games, role-playing) and forms of learning (group and team) were identified. The most effective interactive methods and forms for the effective formation of intercultural competence of adolescents in English lessons were identified. The focus is on four consecutive and interdependent stages identified by the American scientist David Kolb to be considered in the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons. The importance of gradually creating a more complete imitation of the English environment in English lessons is emphasized. The role of information and communication technologies in the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons is clarified.

Key words: interaction, interactive learning, intercultural competence of adolescents, English lessons, interactive tools, interactive methods, interactive forms, information and communication technologies.

УДК 378-372.8

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.05>

Булгару Н. Б., Душель Г. В.

ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено теоретичному та практичному обґрунтуванню використання інфографіки у процесі формування навичок інішомовного мовлення у студентів закладів вищої освіти. Автор розглядає інфографіку як сучасний дидактичний засіб, що сприяє підвищенню ефективності викладання іноземної мови завдяки візуалізації інформації, активізації когнітивної та мовленнєвої діяльності здобувачів освіти, розвитку їх критичного мислення та цифрової грамотності.

Метою дослідження є визначення змісту й специфіки формування навичок мовлення іноземною мовою із застосуванням інфографіки в навчальному процесі. Об'єктом аналізу виступає процес навчання іноземної мови студентів різних спеціальностей, а предметом – засоби інфографіки як інструмент візуалізації навчального матеріалу та стимулювання мовленнєвої активності.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні інфографіки як елементу дидактичної системи вищої освіти, що має значний потенціал для розвитку інішомовної комунікативної компетентності. Автор пропонує класифі-

кацію інфографіки (статична, динамічна, інтерактивна), розкриває її функції (інформаційна, організаційна, емоційно-афективна) та принципи застосування (мінімалізм, структурованість, доступність, естетичність). Подано рекомендації щодо інтеграції інфографіки в різні види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письмо.

Практичне значення дослідження полягає в розробці завдань з використанням інфографіки, спрямованих на розвиток навичок усного та писемного мовлення студентів. Описані у статті методи та підходи можуть бути застосовані як в очній, так і в дистанційній формах навчання, а також у самостійній роботі здобувачів освіти. Зроблено висновок, що інфографіка сприяє підвищенню мотивації, активізації мовленнєвої діяльності та глибшому засвоєнню навчального матеріалу, забезпечуючи при цьому інтеграцію різних каналів сприйняття інформації.

Ключові слова: викладання іноземної мови, інфографіка, навички говоріння, візуалізація, інноваційна діяльність.

Введення інфографіки в освітній процес стало набувати популярності у зв'язку з необхідністю переходу університетського навчання в дистанційний режим, що зумовлено пандемією. Освіта зіткнулася з багатьма труднощами, такими як рідкісна відвідуваність студентів, недостатня технологічна оснащеність та підготовленість освітніх закладів до різких змін. Крім складнощів, зазначених вище, не можна забувати про низьку якість засвоєння знань студентами. Ефективність навчання можна підвищити за допомогою впровадження нових технологій, які можна використовувати не лише в онлайн-просторі, а й під час аудиторної роботи для закріплення вже пройденого матеріалу в онлайн-режимі. Однією з таких технологій є інфографіка. Метою даної є розкриття змісту та специфіки формування навичок говоріння за допомогою інфографіки на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі. Об'єктом дослідження є процес формування навичок говоріння іноземною мовою. Предметом даної є використання засобів інфографіки на формування навичок говоріння щодо іноземної мови. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що інфографіка як спосіб візуальної подачі різноманітної текстової, статистичної інформації, даних і знань використовується як засіб навчання іноземної мови на рівні вузівської освіти. Практична значущість дослідження полягає у застосуванні розроблених та запропонованих вправ на основі інфографіки в рамках дисципліни «Іноземна мова» на першому курсі. Результати дослідження можуть бути використані у викладанні англійської мови студентам-бакалаврам усіх спеціальностей. Крім того, слід зазначити, що використання інфографіки можливе як на аудиторних заняттях, так і для самостійної роботи студентів.

В галузі використання інфографіки при викладанні іноземних мов існує низка українських та зарубіжних дослідників, чії роботи заслуговують на увагу. Ярослав Деріга розробив оригінальний метод викладання іноземних мов під назвою «Мова як текстуальний жест». Хана Покойна, Тобіас Ісенберг, Стефан Брукнер, Барбора Козлікова та Лаура Гаррісон аналізують використання концептуальних метафор у наукових інфографах, що може бути корисним для розуміння візуальних компонентів у викладанні іноземних мов. Марія Ігорівна Кириленко та І.І.Ренська [1] розглядають інфографіку як метод навчання, наголошуючи на її ролі у покращенні сприйняття інформації студентами. Наталія Вікторівна Гагіна та Валентина Володимирівна Борисенко [3] досліджують застосування інфографіки у мовній освіті вищої школи, акцентуючи увагу на її перевагах та принципах створення. Ганна Корніуш висвітлює можливості використання інфографіки у викладанні англійської мови, наголошуючи на її ефективності в контексті змішаного навчання. Богдана Салюк аналізувала інтеграцію інфографіки у проектне навчання як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови.

Нині дедалі більше головною проблемою стає запровадження цифрових ресурсів навчання іноземних мов, фахівці вивчають, яку роль грають ці ресурси навчання у дидактичній системі, що є гарантією якості освітнього процесу. Використання комп'ютерних і мобільних додатків або будь-яких доступних онлайн-програм і платформ для створення привабливої інформативної картинки безумовно принесе користь розвитку навичок критичного мислення учнів, інформаційно-цифрової грамотності (яка, як стверджується, незамінна в суспільстві знань, що характеризується інформацією пересування та повною інформацією). нотаток, які допомагають учням краще бачити зв'язки між концепціями, процесами чи речами, структурувати та записувати ідеї. Основне призначення іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови. Застосування цифрових ресурсів передбачає створення інформаційного освітнього середовища вищої освіти з певним набором інформаційних, комунікаційних та освітніх елементів та інформаційних технічних засобів. Інформатизація освітньої сфери найбільше затребувана саме в умовах вищої освіти, оскільки потрібна підготовка студентів для побудови кар'єри в цифровому середовищі. В даному випадку можна звернути увагу на такий допоміжний засіб, як інфографіка, оскільки завдяки даній техніці можна задіяти кілька каналів сприйняття учнів одночасно.

Засоби інфографіки стимулюють усіх студентів до інтегрованого закріплення знань з предмета, що вивчається, до прояву своїх талантів і творчого потенціалу; надають навчальному процесу активність, мотивованість, емоційне забарвлення [1]. Використання інфографіки в системі вузівської освіти демонструє кореляційні зв'язки між суб'єктом та об'єктом, предметами та фактами, часом та простором; допомагає ясно сприймати складні багаторівневі процеси, мотивує вивчення великого обсягу складної інформації. Переваги інфографіки не гарантують опрацьованості методичної бази для її реалізації та впровадження. Отже, метою нашого дослідження стало розкриття змісту та специфіки формування навичок говоріння за допомогою інфографіки на заняттях з іноземної мови. Інфографіка у сучасному комунікаційному процесі

відіграє величезну роль, оскільки широко використовується в друкованих та електронних засобах масової інформації, у рекламному та маркетинговому бізнесі, у корпоративних виданнях тощо.

Слід зазначити, що інфографіка існує у трьох основних форматах:

1) статична інфографіка являє собою фіксовану інформацію без елементів анімування, яку можна переглядати та читати;

2) динамічна інфографіка передбачає застосування анімованих (рухомі) зображень, яку користувач дивиться, читає, слухає;

3) інтерактивні інтерфейси містять інформацію, яку сам вибирає для візуалізації.

Безпосередніми засобами інфографіки, що використовується в освітній діяльності є опорні схеми, таблиці, моделі, графіки, діаграми, карти (наприклад, географічно), ментальні карти, шкали, фотографіка і т.д. Наша увага зосереджена на застосуванні засобів інфографіки на різних рівнях вищої освіти з метою змістовної, вичерпної, естетично-привабливої візуальної презентації необхідного навчального матеріалу [2]. Як спосіб візуалізації інфографіка в даний час успішно та ефективно використовується на практичних заняттях, у самостійній роботі студентів, під час проходження навчальних та виробничих практик. Таким чином, позитивною стороною інфографіки є те, що вона може використовуватися при роботі з будь-яким контингентом учнів для широкого спектру видів і форм педагогічної діяльності. Використовуючи готову та створюючи нову інфографіку, учасники освітнього процесу повинні враховувати присутність таких її властивостей, як актуальність даних, систематичність та організованість інформації, стислість викладу матеріалу, креативність форми, естетична привабливість.

Через велику кількість інформації в сучасному іншомовному освітньому середовищі перед педагогами стоїть завдання інтенсифікувати процес навчання читання, перш за все, на основі автентичних дидактизованих текстів, вербальний компонент яких доповнений невербальним, внаслідок чого створюється полікодовий текст, що поєднує різні семіотичні системи. При цьому вербальна частина і невербальна, у тому числі інфографічна складова, утворюють структурно-змістовне та функціонально-прагматичне ціле, що надає комплексний вплив на читача. З метою розвитку умінь і навичок читання художніх і медійно-публіцистичних текстів варто використовувати образно-художню інфографіку (комп'ютерну графіку, малюнки, фотографіку, картинки і т. п.), у той час як тексти наукового і науково-популярного характеру вимагають таких засобів інфографіки, як таблиці, таблиці.

При виборі інфографіки з метою навчання читання доцільно дотримуватися таких принципів:

1) мінімізації (тобто. візуалізації піддається основна, коротка інформація, що становить квінтесенцію тексту);

2) структурності (тобто порядок проходження елементів інфографіки повинен відображати структуру та логіку вербального тексту);

3) доступності (тобто необхідно враховувати рівень володіння мовою у студентів та їхню підготовленість до роботи з інфографікою).

Варто зауважити, що вміння та навички читати та інтерпретувати іншомовну інфографіку безпосередньо пов'язані з тим, якою мірою вони розвиваються на заняттях з інших дисциплін. Поєднання вербального тексту та елементів інфографіки дозволяє розвивати у студентів такі вміння читання, як: вичіняти головне та другорядне у повідомленні; відстежувати логіку викладу подій чи думок; встановлювати логічні, передусім причинно-наслідкові зв'язки; знаходити аргументи та докази; визначати позицію автора; критично оцінювати почерпнуту з тексту інформацію [5]. Більше того, прочитаний текст стає відправною точкою для розвитку умінь та навичок письмового, а також усного монологічного та діалогічного мовлення.

Навчання аудіювання є одним із найбільш трудомістких компонентів іншомовного освітнього процесу. Сприйняття живої мови (навіть якщо вона записана на електронному носії) може утруднюватися такими факторами, як сила голосу мовця, тембр, гендерні та вікові параметри голосу, індивідуальні та діалектні порушення нормативної вимови. Безумовно, розуміння мови, що звучить, полегшується, якщо вона супроводжується візуальними опорами, вибір кількості та якості яких визначається складністю тексту, його тематикою, характером цільової аудиторії, рівнем сформованості умінь і навичок розуміння іншомовного усного мовлення. Це ілюстрації, картинки, схеми, відеографіка, фотографіка тощо. д., що мотивують студентів на сприйняття тексту, що підкреслюють його членування на складові, візуалізують перебіг подій і послідовність фактів, що вибудовують ієрархію аргументів. При цьому засоби інфографіки можуть виконувати не тільки функцію, що інформує, як було зазначено вище, але також функцію контролю розуміння тексту і діагностики аудитивних умінь. Етапи, рівні, критерії розвитку аудитивної компетенції студентів – це сфера відповідальності методики навчання конкретним умінням та навичкам. Цікаво зауважити, що в процесі аудіювання відбувається комунікація між автором інфографіки і слухачем, оскільки інформація, що міститься у візуальних опорах, вимагає свого сприйняття, декодування та інтерпретації [3].

Одним із інструментів розвитку умінь говоріння іноземною мовою є використання стимулів у вигляді засобів інфографіки: ілюстрацій, коміксів, схем, таблиць, графіків тощо. Інфографіка може успішно використовуватися при навчанні зв'язного мовлення як образотворчий компонент, елементи якого об'єднані в певну логічно побудовану структуру, яка задає структуру усного висловлювання [4]. Іншими словами, користуючись певною мірою готовим змістом, майбутні вчителі іноземної мови фокусують увагу на формі

висловлювання, відпрацьовуючи таким чином лексико-граматичні та дискурсивні вміння мовлення. При цьому в ході інтерпретації інформації, що міститься в інфографіці, від майбутнього вчителя іноземної мови потрібно вживання мовних і мовленнєвих засобів, спрямованих на вираження своєї думки, логіки роздумів, порівняння та зіставлення, узагальнення фактів, аргументації висновків, формулювання припущення (гіпотези) тощо. буд. Таким чином, одночасно з мовними вміннями розвиваються вміння критичного мислення та виконання загальнологічних операцій. Важливо й те, що, читаючи й обговорюючи такий креолізований текст, учні сприймають його у раціональному плані, а й у емоційному, як джерело фасцинації, що сприяє кращому запам'ятовуванню і освоєнню інформації. Таким чином, інфографіка в контексті мотивування рецептивної та продуктивної мовної діяльності, маючи великий комунікативний потенціал, дозволяє організувати навчання говоренню в рамках будь-якої теми, що вивчається, і будь-якого лексико-граматичного матеріалу, а також розширювати коло соціокультурних знань. Задана за допомогою інфографіки навчальна комунікативна ситуація максимально корелює із процесом автентичного іншомовного спілкування, не вимагаючи штучних стимулів. З появою нових текстових форматів, зокрема, що включають вербальні і невербальні елементи, розвиваються нові стратегії письмової комунікації, в яких засоби інфографіки допомагають упорядкувати і структурувати великі масиви інформації, іншими словами, моделювання текстового матеріалу будується на принципі візуалізації для впорядкування великих потоків даних, що, комунікації та забезпечити зрозуміле та прозоре кодування та подальше декодування переданої та сприйнятої інформації, в тому числі, навчальної. Розвивається новий механізм письма, заснований на поєднанні вербальних та невербальних елементів, який вимагає як від адресантів, так і від реципієнтів знання правил шрифтового та колористичного оформлення письмового тексту та норм використання всіх можливих елементів інфографіки.

Використання інфографіки в освітньому процесі має відповідати таким дидактичним вимогам:

1. Вчитель повинен ясно уявляти собі, яку мету він має, зупиняючи свій вибір освітніх технологій на засобах інфографіки: репрезентувати об'єктивну інформацію у статичній чи динамічній, ініціювати процес порівняння та зіставлення, спровокувати студентів на емоційний відгук тощо. буд.

2. Слід мати на увазі, що зміст та форма інфографіки повинні відповідати змісту навчального матеріалу, який вони супроводжують.

3. Вчитель повинен провести відбір наявних у його технологічному арсеналі засобів інфографіки відповідно до виду здійснюваної освітньої діяльності, її цілей та завдань.

4. Необхідно використовувати інфографіку дозовано, щоб не заважати сприйняттю інформації студентами та не захоплювати їх надмірно яскравим дизайном та формою подачі матеріалу.

5. Слід мотивувати студентів не тільки правильно сприймати, читати та аналізувати інфографіку, але й створювати власні кошти інфографіки, знаходячи необхідну інформацію, підбираючи адекватні інформаційні ресурси, використовуючи ефективні засоби та форми інфографіки.

Підбиваючи підсумки дослідження, автори виявили функції, що виконуються інфографікою як важливим засобом розвитку іншомовної комунікативної компетенції: інформаційну, організаційну, емоційно-афективну.

Здійснюючи інформаційний обмін, структуруючи окремі аспекти освітнього процесу та діяльності всіх його учасників, забезпечуючи емоційну складову навчально-пізнавальної активності, інфографіка закономерно постає як предмет науково-педагогічного та дидактичного дослідження.

Використана література:

1. Кириленко М. І. Infographics as a learning method. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультимовного глобалізованого світу* : зб. тез доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 7 квіт. 2020 р.) / за заг. ред. Ю. А. Бондарчук. Київ : КНУТД, 2020. С. 243–245.
2. Корніуш Г. Theoretical Evaluation of the Potential of Infographics as Powerful Tools in English Language Teaching. ResearchGate. URL : <https://www.researchgate.net>
3. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах цифровізації освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3(93). С. 77–88. URL : <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/10.pdf>
4. Harris A. Can you learn a foreign language online? *The Irish Times*. URL : <https://www.irishtimes.com/news/education/can-you-learn-a-foreign-language-online-1.3094856>
5. Lozovska N. Theoretical evaluation of the potential of infographics as a means of forming foreign language speaking skills in students of higher technical educational institutions. *Pedagogy and Education Management*. 2024. № 93. URL : <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/10.pdf>
6. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators URL : <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html>
7. Puthikanon N. Examining Critical Thinking and Language Use through the Use of WebQuests in an EFL Reading Class URL : <http://www.grin.com/en/doc/234572/examining-critical-thinking-and-language-use-through-the-use-of-webquests>
8. Sumarno W. K. Developing Constructivist-Webquests Online Materials for TEFL Course. *Journal of English Language, Literature and Teaching*. 2017. Vol. 1. № 2. P. 123–135.

References:

1. Kyrylenko M. I. (2020). Infographics as a learning method. *Innovative trends in the training of specialists in a multicultural and multilingual globalized world : proc. of the 5th All-Ukrainian scientific-practical conference*, Kyiv, April 7 / ed. Y. A. Bondarchuk. Kyiv : KNUITD. P. 243–245

2. Kornius H. Theoretical Evaluation of the Potential of Infographics as Powerful Tools in English Language Teaching Research-Gate. URL : <https://www.researchgate.net>
3. Lytvynova S. H. (2024). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Formation of information and digital competence of future primary school teachers in the context of education digitalization] *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. № 3(93). P. 77–88. URL : <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/10.pdf> [in Ukrainian].
4. Harris A. (2019). Can you learn a foreign language online? *The Irish Times*. URL : <https://www.irishtimes.com/news/education/can-you-learn-a-foreign-language-online-1.3094856>
5. Lozovska N. (2024). Theoretical evaluation of the potential of infographics as a means of forming foreign language speaking skills in students of higher technical educational institutions. *Pedagogy and Education Management*. № 93. URL : <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/10.pdf>
6. March T. (2017). What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. San Diego. URL : <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html>
7. Puthikanon N. (2009). Examining Critical Thinking and Language Use through the Use of WebQuests in an EFL Reading Class. Indiana. URL : <http://www.grin.com/en/doc/234572/examining-critical-thinking-and-language-use-through-the-use-of-webquests>
8. Sumarno W. K. (2017). Developing Constructivist- Webquests Online Materials for TEFL Course. *Journal of English Language, Literature and Teaching*. Magelang. P. 123–135

N. Bulharu, G. Dyshel. Infographics as a Means of Developing Foreign Language Communicative Competence in Higher Education Students

The article is devoted to the theoretical and practical substantiation of using infographics in the process of developing foreign language speaking skills among students of higher education institutions. The author views infographics as a modern didactic tool that enhances the effectiveness of foreign language teaching through visualizing information, activating learners' cognitive and speech activities, and fostering their critical thinking and digital literacy.

The aim of the study is to define the content and specific features of forming foreign language speaking skills through the use of infographics in the educational process. The object of analysis is the process of teaching a foreign language to students of various specialties, while the subject is infographics as a tool for visualizing educational material and stimulating speech activity.

The scientific novelty of the study lies in the justification of infographics as an element of the higher education didactic system. The author proposes a classification of infographics (static, dynamic, interactive), outlines its functions (informational, organizational, emotional-affective), and principles of application (minimalism, structuredness, accessibility, aesthetics). Recommendations are provided for integrating infographics into various types of speech activities: reading, listening, speaking, and writing.

The practical significance of the research consists in the development of exercises using infographics aimed at improving students' oral and written speech skills. The methods and approaches described in the article can be applied in both in-person and distance learning formats. It is concluded that infographics enhance motivation, activate speech activity, and contribute to deeper assimilation of educational material, ensuring the integration of different channels of information perception.

Key words: foreign language teaching, infographics, speaking skills, visualization, innovative activities.

УДК 372.3:82-3:111.32

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.06>

Варяниця Л. О.

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ СТАНІВ: РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

Стаття присвячена комплексному дослідженню ролі сучасної дитячої літератури у формуванні емоційної компетентності дітей дошкільного віку в контексті осмислення ними складних екзистенційних станів. Автори зазначають, що в умовах швидких соціокультурних змін та підвищеної психологічної вразливості дитинства, надзвичайно важливо забезпечити дітям сприятливу атмосферу, де вони зможуть прожити та осмислити емоції страху, самотності, втрати, а також відчуття несправедливості, непередбачуваності світу тощо.

Показано, що літературні твори за умови професійної та педагогічно обґрунтованої практики стають дієвим інструментом емоційного розвитку дитини, яка через взаємодію з художніми текстами набуває досвіду опосередкованого проживання емоцій, навчається ідентифікувати й називати власні почуття, співпереживати персонажам, а отже, і реальним людям.

У статті особливу увагу приділено ролі вихователя як фасилітатора дитячого пізнання, який не лише обирає змістовно і художньо відповідні твори, але й організовує процес їхнього осмислення з використанням методів терапевтичного читання, казкотерапії, арттерапії, рольових ігор, створення альтернативних фіналів та групових обговорень. Такі практики дозволяють дітям не лише вербалізувати свої емоції, а й будувати оповіді, що допомагають впоратися з психологічно складними ситуаціями. Наголошено, що основним у цьому процесі є педагогічна чутливість,

етичний супровід, а також уникнення прямолінійного моралізаторства, що може викликати спротив або незрозуміння в дитячій аудиторії.

На підставі теоретичного аналізу та практичного узагальнення доведено, що педагогічно виважене використання дитячої літератури у процесі виховання сприяє формуванню гнучкого світогляду, стійкості до психологічних викликів, розвитку емпатичного мислення та моральної свідомості. Систематична робота з художніми текстами екзистенційної тематики сприяє формуванню емоційної зрілості, саморефлексії та здорових взаємостосунків у майбутньому.

Ключові слова: вихователь, педагогічна майстерність вихователя, дитина дошкільного віку, екзистенціальні стани: смерть, втрата, страхи; література для дітей дошкільного віку.

Дитяча література є частиною виховного процесу дітей раннього дошкільного віку, що сприяє розвитку мовлення та пізнання світу, а також усвідомлення дитиною власних та чужих емоцій і переживань.

У статті розглянуто питання підбору відповідних художніх творів для дітей дошкільного віку, проаналізовано методики роботи з ними, зокрема терапевтичне читання, казкотерапія, групові обговорення, визначено роль вихователя в процесі осмислення складних тем.

У дошкільному віці закладаються основи особистості, що є визначальним етапом у розвитку дитини. Читання літературних творів сприяє розвитку емоційності дитини, допомагає переживати складні емоційні стани, а також учитися відчувати та розуміти навколишній світ. Дослідники В. В. Гнатюк зі співавторами [1] підкреслюють, що екологія душі дитини є не менш важливою за екологію природи, адже внутрішній стан дитини безпосередньо впливає на її взаємодію з навколишнім середовищем. Через літературу дитина не лише пізнає моральні та естетичні цінності, а й вчиться досягати гармонії з собою та світом навколо.

Одним з основних чинників ефективного розвитку емоційної сфери дитини, на думку науковців О. Л. Євпак та В. Ю. Підгурської [2], є педагогічно виважене, лагідне та своєчасне введення екзистенційної тематики через систему художніх образів літературних героїв. Така практика забезпечує не лише емоційне залучення учнів, а й сприяє формуванню емпатії, розвитку навичок емоційної рефлексії та самопізнання.

Як підкреслює дослідниця Г. Полисаєва [3], художня література виконує для дитини функцію своєрідного дзеркала, в якому проєктуються її внутрішні емоційні переживання, зокрема страхи, у формі символічних казкових образів. Такий опосередкований спосіб осмислення власних емоцій сприяє їхньому більш м'якому проникненню у психіку дитини, водночас створюючи безпечний простір для емоційного опрацювання та подолання негативних переживань.

Ще одним важливим аспектом є забезпечення умов для вільного емоційного самовираження дитини, що сприяє її психоемоційному розвантаженню та душевному балансу. У своїх дослідженнях Н. Лісневська [4] наголошує на ефективності методики казкотерапії в роботі з дітьми, які зазнають страхів або переживають втрату. Зазначено, що у процесі взаємодії з казковим сюжетом дитина ідентифікує себе з героєм, проживає разом із ним трансформаційний досвід, що своєю чергою сприяє досягненню емоційного полегшення.

Вибір художніх творів, що містять екзистенційний підтекст, потребує ретельності та педагогічної уважності у роботі з дошкільниками. Науковиця С. О. Федотова [5] доводить, що казки, оповідання та легенди відіграють важливу роль у формуванні основ моральних цінностей та розвитку емоційної сфери, зокрема почуття радості, суму та співчуття. Важливим є відсутність нав'язливого моралізаторства у творах, доступна подача матеріалу через ігрову форму. Образи казкових персонажів та їхні емоції дозволяють дітям засвоїти важливі життєві уроки, навчаючи їх розрізняти добро і зло. Зокрема казки про тварин допомагають дитині розвивати співпереживання, оскільки тварини в них часто символізують людські риси. Водночас знайомство з легендами дозволяє дітям осмислити важливі етичні питання, що допомагає їм формувати цілісне розуміння навколишнього світу.

Казкові твори з філософським підтекстом мають високу педагогічну цінність при роботі з дітьми, які стикаються з почуттями втрати та страху, оскільки вони не пропонують готових відповідей або рішень, а створюють простір для самостійних роздумів та емоційних відкриттів. Через таку приховану подачу інформації діти отримують можливість зануритись у глибину емоційного досвіду, що дає їм змогу сформувати особисте розуміння складних психологічних станів, зокрема смутку, тривоги або страху перед невідомим. Важливим аспектом є те, що ці твори не лише допомагають дітям усвідомити свої переживання, але й сприяють розвитку їхньої здатності виражати ці почуття словами, що є важливою частиною емоційної грамотності. Така практика сприяє не лише розвитку емоційного інтелекту, а й формуванню у дітей внутрішньої стабільності та саморегуляції.

Одним із визначальних чинників, що сприяють ефективності роботи з екзистенційними темами у дошкільному віці, є професіоналізм вихователя. Завдяки своїм педагогічним компетенціям і чутливості до емоційних потреб дітей, вихователь має змогу перетворити літературний твір на джерело глибоких емоційних переживань, рефлексій і розвитку смислового розуміння. Як зазначають дослідники І. Ларіна та Ю. Доля [6], вихователь не обмежується лише знанням методів аналізу художніх творів, а також виступає в ролі провідника у сфері емоційної взаємодії, сприяючи розвитку внутрішнього світу дітей. Вихователь здатний створити простір для вільного вираження емоцій, ставлячи запитання та спрямовуючи бесіду таким чином, щоб дитина відчувала себе почутою і зрозумілою. Важливим компонентом цього процесу є вміння вихователя не лише спостерігати за емоційними реакціями дітей, а й активно взаємодіяти з ними, ставлячи питання, що допомагають дітям усвідомлювати свої переживання, а також виражати їх вербально.

Дослідниця Н. Богданець-Білошакаленко [7] акцентує на тому, що основними компонентами літературної компетентності є читачка, літературознавча та бібліотечно-бібліографічна компетенції, що починають формуватися у дітей з дошкільного віку та поступово розвиваються протягом їхнього життя. Вихователю повинен активно знайомити дітей як з класичними, так і сучасними літературними творами, сприяючи розвитку навичок аналізу текстів різних жанрів. Крім того, важливо, щоб майбутній педагог умів здійснювати детальний аналіз літературних творів, визначати їх виховні та освітні аспекти, а також розкривати основні теми та ідеї. Сучасні тенденції вимагають постійного оновлення методів роботи з дітьми, урізноманітнення видів літератури та практик її викладу, що дозволить сформувати у дітей стійкий інтерес до книги.

На практиці ефективність роботи з емоційно складними темами значною мірою залежить від вибору методик. Так, при розгляді теми втрати вихователю може використовувати арттерапевтичні техніки, зокрема малювання образів, що допомагає дітям виразити свої емоції через творчість. Своєю чергою ефективним буде створення мінікнижки про емоцію, в якій дитина може візуалізувати свої переживання та краще їх усвідомити. Крім того, спільне вигадання альтернативного фіналу казки може бути корисним інструментом, оскільки дає дитині можливість відчувати контроль над ситуацією та знайти нові способи долати важкі емоції. Ці методики сприяють розвитку у дітей емоційної грамотності та допомагають їм ефективно переживати складні ситуації (табл. 1).

Таблиця 1

Методи роботи з дітьми при прочитанні творів

Методика	Мета застосування	Приклад використання
Терапевтичне читання	Безпечне проживання емоції	Обговорення смутку після читання казки
Арттерапія (малюнок, аплікація)	Візуалізація внутрішнього стану	Малювання страху
Рольова гра	Програвання ситуацій, наближених до реальних	Сценка з героями
Вільне обговорення	Рефлексія, побудова зв'язку «герой – я»	Діалог після казки

Джерело: власна розробка автора

Таким чином, педагог-фахівець з високим рівнем чутливості та вмінням працювати з емоціями, є основним посередником між дитиною і літературним текстом. Кваліфікація вихователя, емоційна культура та здатність до творчості визначають, наскільки казка є потужним інструментом для розвитку дитини, а не лише розповіддю. Успіх роботи з літературними творами залежить від того, як вихователю спрямовує дитину до глибшого осмислення тексту та розвитку її емоційного і когнітивного потенціалу.

Емоційне моделювання ситуацій є важливим елементом у роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки воно сприяє розвитку їхнього емоційного інтелекту. У процесі цього моделювання дитина може не завжди чітко висловити свої страхи чи сум, однак вона здатна через образи героїв літературних творів виразити власний внутрішній стан [8]. Вихователю є посередником, створюючи умови для поступового освоєння емоційних переживань, що сприяє розвитку вміння їх вербалізації та аналізу.

Крім того, важливим компонентом педагогічного процесу є етичний супровід, що забезпечує формування емоційного інтелекту у дітей та потребує систематичної та цілеспрямованої роботи, що охоплює не лише читання й обговорення літературних творів, а й використання технік емпатичного слухання та створення безпечного середовища для вираження емоцій. Така практика дозволяє вихователю розвивати емоційну свідомість дитини в умовах педагогічної взаємодії.

Психологічна безпека є важливою основою для ефективної роботи з дітьми в контексті емоційного розвитку. Створення атмосфери прийняття дозволяє дитині почуватися комфортно навіть у ситуаціях, що можуть викликати стрес або тривогу, зокрема при обговоренні складних тем (смерть, страх тощо). У таких умовах негативні емоції трансформуються, і тема, що могла б викликати страх, перетворюється на можливість для глибшого осмислення цінностей, як-от пам'ять, любов та значення життя. Це дозволяє дітям краще розуміти та приймати емоції, а також розвивати здатність до співпереживання.

Літературні твори, зокрема класичні казки та оповідання, відіграють важливу роль у розвитку дошкільнят, адже вони не тільки знайомлять дошкільнят з різними образами, але й сприяють формуванню емоційного, соціального та морального досвіду.

Аналізуючи зміст класичної казки «Червона Шапочка» у літературній обробці братів Грімм [9], можна виявити, що твір не лише розповідає захопливу історію, але є глибоким символом екзистенційних переживань, зокрема страху, втрати, смерті й відродження. Центральна сцена, коли дівчинка стикається з вовком, що вдає із себе її бабусю, а також момент її «проковтування» хижаким, символізують не лише раптове і непередбачуване зіткнення з небезпекою, а й знищення наявного, звичного для дитини безпечного середовища. Це яскраво демонструє, що діти можуть сприймати небезпеку як неминуче порушення їхнього внутрішнього світу, раніше стабільного і захищеного.

Для дітей дошкільного віку цей епізод може слугувати метафорою тих змін і втрат, з якими вони можуть стикатися у повсякденному житті. Зміни (переїзд на нове місце, розлука з близькими людьми, поява нового члена родини чи навіть зміни в життєвих обставинах) можуть викликати у дитини відчуття тривоги, страху та дезорієнтації. Проте важливим є те, що в класичній версії казки Червона Шапочка і бабуся зрештою

рятуються завдяки допомозі мисливця. Цей сюжетний поворот має велике значення для емоційного сприйняття дитиною світу: після пережитих труднощів та небезпек відновлюється порядок, а страх перемагається.

Цей момент у казці стає символом відновлення та відродження, даючи можливість дитині не лише усвідомити страх, але й пережити його і, зрештою, побачити, що його можна подолати. Водночас психологічно важливою є ідея, що навіть у найважчі моменти, після пережитих травм або втрат, є можливість для позитивного завершення, відновлення безпеки та повернення до гармонії. Це дає дитині надію і впевненість у тому, що в реальному житті також можливе подолання труднощів, що кожна складна ситуація може бути виправлена.

Ще одним з творів, що має велике значення для дітей дошкільного віку, є «Маленький принц» Антуана де Сент-Екзюпері [10]. Цю повість-казку написано в простому і доступному для дитини стилі, вона є багатшаровою та глибокою, дає дітям змогу познайомитися з важливими життєвими цінностями та концепціями: дружба, відповідальність, любов та взаєморозуміння. У творі розглянуто складні моральні питання, зокрема через символіку й образи, що дає можливість дошкільнятам осмислювати та переживати емоції, не зважаючи на свій вік. «Маленький принц» є важливим не лише з літературного, але й з педагогічного погляду, оскільки він є потужним інструментом для розвитку емоційного інтелекту дошкільників. Твір має здатність формувати у дітей дошкільного віку усвідомлення важливості внутрішнього світу людини, глибину стосунків з іншими, а також підтримувати процес розвитку соціальних навичок через розуміння емоційних станів і відносин. Ця повість-казка не тільки навчає дітей любити, цінувати, співчувати, але й сприяє розвитку вміння аналізувати свої відчуття та ставлення до навколишнього світу.

Під час роботи з літературними творами особливу роль відіграють естетичні елементи, що є невіддільною частиною художніх образів. Вони сприяють формуванню естетичних почуттів у дітей, дозволяють глибше сприймати навколишній світ і відчувати красу в різних її проявах. Естетичні елементи, як-от кольор, образи природи, метафори, ритм і мелодійність мови, створюють атмосферу, що стимулює емоційний відгук у дітей і поглиблює їх взаємодію з текстом. Це дозволяє дітям не лише переживати емоції через персонажів і події, але й відчувати естетичне задоволення від сприйняття образів, що формують загальне емоційно-естетичне сприйняття світу.

Ці елементи сприяють розвитку естетичних смаків і творчих здібностей дітей, даючи їм можливість виражати свої почуття та думки через різноманітні форми діяльності. Зокрема через малювання, декламацію, театралізацію або інші види творчої діяльності, де дитина може інтерпретувати художні образи, що змушує її не тільки спостерігати за красою навколишнього світу, а й активно взаємодіяти з ним. Таким чином, естетичні елементи літературних творів стають не лише частиною емоційного досвіду, а й каталізатором для розвитку естетичної чутливості та творчих здібностей у дітей.

У процесі аналізу художнього твору важливе гармонійне поєднання емоційних і естетичних компонентів у педагогічному процесі. Літературні образи з емоційними та естетичними елементами допомагають вихователю створювати багатогранний емоційно-естетичний простір для дітей, де вони можуть не лише пізнавати свої почуття, а й навчатися оцінювати красу навколишнього світу, розвивати свою уяву, творчість і емоційну чутливість [11].

Від здатності педагога розкрити емоційно-естетичний потенціал дошкільнят залежить якість формування таких компонентів емоційного інтелекту:

- розпізнавання емоцій (через поведінку героїв);
- називання та вербалізація почуттів;
- емпатія (співпереживання героям);
- регуляція (рефлексія на дії героїв та вибір альтернативних дій).

Одним з ефективних методів для розвитку цих компонентів є терапевтичне читання. Ця практика ґрунтується на тому, що текст стає інструментом емоційного очищення, даючи можливість дитині виявити та сформувати внутрішні переживання. Вихователь, застосовуючи цей метод, повинен бути чутливим до емоційного стану дитини та вміти допомогти їй усвідомити та вербалізувати те, що дитина не здатна висловити словами. Цей процес передбачає глибоке розуміння тексту («між рядками») і надання підтримки дитині для вираження її емоцій.

Ігрові техніки, що доповнюють терапевтичне читання, мають великий потенціал для розвитку емоційного інтелекту. Рольова гра за мотивами твору дозволяє дитині глибше ідентифікувати себе з героями та проживати їхні емоції, що сприяє розвитку емоційної інтелігентності. Створення альтернативного фіналу допомагає сформувати уявлення про варіативність рішень, що підвищує здатність до критичного мислення та вибору в реальних життєвих ситуаціях. Емоційне домальовування образу героя допомагає дитині поглибити переживання прочитаного, сприяючи кращому розумінню емоційних станів як у персонажів, так і в себе.

Терапевтичний потенціал літературних творів для дітей значною мірою залежить від того, наскільки вихователь здатний створити сприятливий простір для емоційного вираження та інтерпретації переживань дитини. Це потребує не лише глибоких знань з психології розвитку дітей, але й розвинених практичних навичок організації роботи в групі, здатності реагувати на емоційні потреби кожної дитини, враховуючи її індивідуальні особливості [12]. Вихователь має вміти не тільки правильно вибирати літературні твори, але й організовувати їх активне переживання дитиною, щоб допомогти їй сформувати розуміння власних почуттів і емоцій.

Один із важливих аспектів цього процесу – забезпечення активної взаємодії з текстом: через обговорення змісту твору, постановку запитань, що спонукають до рефлексії, рольові ігри, творчі завдання, що дозволяють дитині не тільки відтворити сюжет, але й пережити емоції персонажів, зрозуміти їх мотиви та ставлення до подій. Важливою рисою є здатність вихователя чути дитину, відчувати її переживання та емоції, зокрема помічати деталі, що можуть мати значення для розвитку дитини в майбутньому. Швидке реагування дозволяє своєчасно коригувати педагогічний процес, а також надати підтримку дитині в процесі емоційного зростання.

Для розвитку емоційного інтелекту необхідним компонентом є рефлексія, що дозволяє дитині осмислювати власні переживання та емоції. У цьому процесі вихователь відіграє головну роль, адже його завдання не тільки допомогти дитині зрозуміти, що відбувається з героями літературного твору, але й спонукати її до роздумів про власні почуття та внутрішні переживання. Завдяки такій роботі дитина здобуває можливість знаходити «паралелі» між емоціями персонажів і своїми власними переживаннями, що сприяє розвитку самосвідомості та емоційної зрілості.

Окрім цього, важливим аспектом є здатність вихователя розпізнавати емоційні сигнали дітей, і на основі цього застосовувати відповідні методи та стратегії підтримки. Зокрема у ситуаціях, коли дитина не може чітко сформулювати свої переживання, педагог може використовувати арттехніки або глибинні ігрові форми, що дають можливість дитині «побачити» та усвідомити свої емоції, відкривають простір для самовираження, що є важливим для її емоційного та психічного розвитку. Педагогічна майстерність у цьому контексті охоплює не лише знання психології та фізіології розвитку дітей, але й уміння працювати з емоційними та когнітивними процесами. Вихователь повинен бути здатним адаптувати методики й практики відповідно до потреб і індивідуальних особливостей кожної дитини, створюючи умови для повноцінного емоційного розвитку.

Робота з екзистенційними темами в дитячій літературі має глибоке наукове обґрунтування, що спирається на психологічні, філософські та педагогічні концепції. Важливим аспектом є усвідомлення того, що діти дошкільного віку можуть осмислювати складні концепти, зокрема смерть, страх, втрата не через абстрактні теорії, а через безпосередній емоційний досвід, що закріплюється через літературні образи та ситуації реального життя. Психологічні дослідження підтверджують, що діти здатні сприймати ці теми на рівні почуттів і образів, що дозволяє їм переживати важливі процеси (горе чи розлука) через символічні, а не реальні події.

Завдяки літературі діти мають змогу не лише зазнати цих емоцій, а й отримати від них емоційний відгук, що є важливим етапом у формуванні емоційного інтелекту [13]. Вихователь, маючи досвід роботи з такими текстами, може допомогти дитині осмислити та пережити ці складні емоційні процеси через діалог, обговорення, рольові ігри або творчі завдання, що дозволяє дітям знайти способи вираження власних переживань.

Робота з екзистенційними темами в дитячій літературі є невіддільною частиною педагогічного процесу, спрямованого на всебічний розвиток дошкільнят. Вона дає можливість дітям не лише зустрічатися з труднощами й болем, але й навчатися емоційної адаптації, розуміння й прийняття складних життєвих ситуацій [14]. Це є важливим етапом у формуванні емоційного інтелекту, здатності переживати складні моменти, долати труднощі та знаходити позитивні шляхи для розв'язання проблем.

Крім того, екзистенційні питання є частиною людського існування. Важливість роботи з такими літературними темами, що висвітлюють ці питання, є потужним інструментом для розвитку критичного мислення у дітей. Вони дають можливість не лише розмірковувати над емоціями героїв, а й проаналізувати власні почуття, усвідомити їх та знайти способи подолання негативу. Діти через символічні образи, історії та казкові ситуації можуть навчитися бачити ситуацію з різних боків, що сприяє формуванню гнучкості сприйняття та адаптивності до змін у реальному житті.

Література також є важливим засобом для формування соціальних навичок у дітей [15]. Через співпереживання героям діти можуть навчитися розуміти чужі почуття, що є основою розвитку емпатії – однієї з основних компонентів емоційного інтелекту. Вміння співпереживати та ставити себе на місце іншої людини є основним аспектом для побудови здорових міжособистісних відносин у майбутньому.

Використана література:

1. Гнатюк В. В., Щербакова Н. М., Різак Г. В. Екологічна освіта та формування екологічної свідомості: шлях до гармонії з природою. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 143–154. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-143-154](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-143-154).
2. Євпак О. Л., Підгурська В. Ю. Використання потенціалу дитячої літератури як засобу формування художньо-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми початкової освіти: теорія і практика* : збірник матеріалів всеукр. нау.-практ. конф. (м. Київ, 24 жовт. 2023 р.). Київ. 2023. С. 120–123.
3. Полісаєва Г. Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту дошкільників. *Humanitarium*. 2019. № 42(1). С. 138–146. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-42-1-138-146>.
4. Лісневська Н. Казкотерапія як психотерапевтичний метод впливу на психічний стан дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 264–275. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-264-275>.
5. Федотова С. О. Методичні прийоми розвитку емоційної сфери дошкільників та учнів початкових класів засобами літературних творів. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 334–338. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-334-338>.

6. Ларіна І., Доля Ю. Підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти до художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. № 31. С. 119–124. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283336>
7. Богданець-Білоskalенко Н. Розвиток професійних компетентностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами дитячої літератури. *Сучасна дошкільна освіта : реалії та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (01 черв. 2023 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2023. С. 19–22.
8. Максимова О. Р. Шляхи збагачення словникового запасу старших дошкільників на заняттях з художньої літератури. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі : актуальні проблеми, досвід, інновації* : збірник матеріалів VIII наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 квіт. 2023 р.). Харків : нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 48–49.
9. Грім Я., Грім В. Червона Шапочка. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=10692>
10. Сент-Екзюпері А. Д. Маленький принц / пер. з фр. А. Жаловський; передм. Е. С. Соловей. 2004. Харків : Фоліо, 349 с.
11. Паласевич І., Бабій Д. Художня література як засіб розвитку естетичного сприймання дошкільнят. *Актуальні проблеми модернізації освіти: досвід, реалії, перспективи* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 7-8 квітня 2022 р.). Дрогобич. 2022. С. 142–145.
12. Платонова О. Г. Особливості становлення дитячого колективу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. № 173(17). С. 80–85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7083228>
13. Богданець-Білоskalенко Н. Дитяча література як важливий складник у вихованні толерантності дітей дошкільного віку. *Acta Pedagogica Volyniensis*. 2023. № 1. С. 10–17. <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.2>
14. Кондратюк С. Г. Шляхи використання літератури напрямку нон-фікшн у закладах дошкільної освіти: інтегрований підхід. *Вісник Луцького національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1(324). С. 249–259. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-2-249-259](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-2-249-259)
15. Дубовик Ю. О. Сучасна дитяча книга як засіб ознайомлення дітей дошкільного віку з професійною діяльністю дорослих. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 61–65. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-61-65](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-61-65)

References:

1. Hnatiuk V. V., Shcherbakova N. M., Rizak H. V. (2024). Ekologichna osvita ta formuvannya ekologichnoi svidomosti: shliakh do harmonii z pryrodou [Ecological education and the formation of ecological consciousness: The path to harmony with nature]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. № 5(39). S. 143–154. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-143-154](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-143-154) [in Ukrainian].
2. Yevpak O. L., Pidhurska V. Yu. (2023). Vykorystannya potentsialu dytiachei literatury yak zasobu formuvannya khudozhno-komunikativnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnogo viku [The use of children's literature to form artistic and communicative competence in senior preschool children]. *Aktualni problemy pochatkovoi osvity: teoriia i praktyka*. S. 120–123 [in Ukrainian].
3. Polysaeva H. (2019). Vplyv dytiachei literatury na rozvytok emotsiinoho intelektu doshkilnykiv [The influence of children's literature on preschoolers' emotional intelligence development]. *Humanitarium*. № 42(1). S. 138–146. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-42-1-138-146> [in Ukrainian].
4. Lisnevska N. (2023). Kazkoterapiia yak psykhoterapevtychnyi metod vplyvu na psykhychnyi stan ditei doshkilnogo viku [Fairy tale therapy as a psychotherapeutic method for preschoolers' mental health]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 3. S. 264–275. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-264-275> [in Ukrainian].
5. Fedotova S. O. (2022). Metodychni pryomy rozvytku emotsiinoi sfery doshkilnykiv ta uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy literaturnykh tvoriv [Methodological techniques for developing the emotional sphere of preschoolers and primary school students through literature]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 207. S. 334–338. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-334-338> [in Ukrainian].
6. Larina I., Dolia Yu. (2023). Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity do khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei doshkilnogo viku [Training future preschool educators in children's aesthetic and artistic development]. *Vytky pedahohichnoi maisternosti*. № 31. S. 119–124. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283336> [in Ukrainian].
7. Bohdanets-Biloskalenko N. (2023). Rozvytok profesiinykh kompetentnostei maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity zasobamy dytiachei literatury [Development of future preschool educators' professional competencies through children's literature]. In *Suchasna doshkilna osvita : realii ta perspektyvy* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (01 cherv. 2023 r.). Izmail : RVV IDHU. S. 19-22 [in Ukrainian].
8. Maksymova O. R. (2023). Shliakhy zbahachennia slovnykovoho zapasu starshykh doshkilnykiv na zaniattiakh z khudozhnoi literatury [Ways to enrich the vocabulary of older preschoolers in literature classes]. *Doshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori : aktualni problemy, dosvid, innovatsii* : zbirnyk materialiv VIII nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 21 kvit. 2023 r.). Kharkiv : nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. S. 48–49 [in Ukrainian].
9. Hrym Ya., Hrym V. Chervona Shapochka [Little Red Riding Hood] URL : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=10692> [in Ukrainian].
10. Saint-Exupéry A. de. (2004). Malenkyi prynts [The Little Prince] (A. Zhalovskyi, Trans.; E. S. Solovei, Ed.). Kharkiv : Folio. 349 p. [in Ukrainian].
11. Palasevych I., Babii D. (2022). Khudozhnia literatura yak zasib rozvytku estetychnoho sprymannia doshkilniat [Literature as a tool for the aesthetic development of preschoolers]. *Aktualni problemy modernizatsii osvity: dosvid, realii, perspektyvy* : zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Drohobych, 7–8 kvitnia 2022 r.). Drohobych. S. 142–145 [in Ukrainian].
12. Platonova O. H. (2022). Osoblyvosti stanovlennia dytiachoho kolektyvu v zakladi doshkilnoi osvity [Features of children's group formation in preschool institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*. № 173(17). S. 80–85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7083228> [in Ukrainian].
13. Bohdanets-Biloskalenko N. (2023). Dytiacha literatura yak vazhlyvyi skladnyk u vykhovanni tolerantnosti ditei doshkilnogo viku [Children's literature as a crucial component in fostering tolerance among preschoolers]. *Acta Pedagogica Volyniensis*. № 1. S. 10–17. <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.2> [in Ukrainian].
14. Kondratiuk S. H. (2019). Shliakhy vykorystannia literatury napriamku non-fikshn u zakladakh doshkilnoi osvity: intehrovanyi pidkhid [Ways of using non-fiction literature in preschools: An integrated approach]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. № 1(324). S. 249–259. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-2-249-259](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-2-249-259) [in Ukrainian].

15. Dubovyk Yu. O. (2025). Suchasna dytiacha knyha yak zasib oznaiomlennia ditei doshkilnoho viku z profesiinoiu diialnistiu doroslykh [Modern children's books as a means of introducing preschoolers to adult professions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 2(221). S. 61–65. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-61-65](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-61-65) [in Ukrainian].

L. Varyanytsia. Modern Ukrainian literature for preschool children as a means of comprehending existential states: the role of the educator's pedagogical mastery

This article investigates the role of contemporary children's literature in fostering emotional competence among preschool-aged children, with particular attention to their capacity to process complex existential experiences such as fear, loneliness, loss, injustice, and the unpredictability of the world. In the context of accelerated sociocultural change and increasing psychological vulnerability in early childhood, the authors argue for the necessity of providing a psychologically safe and supportive environment in which children can engage with such themes through literature.

The focus is on literary forms – including fairy tales, short stories, miniatures, and translated works – that, when selected and employed with pedagogical and psychological insight, serve as effective tools for emotional and moral development. Engagement with literary texts enables children to identify and articulate emotions, develop empathy for fictional characters, and transfer this empathic capacity to real-life interpersonal interactions.

The article highlights the pivotal role of the educator as mediator, responsible for curating aesthetically and thematically appropriate texts and guiding their interpretation through methods such as therapeutic reading, fairy tale therapy, role-play, art-based techniques, and group discussion. The theoretical framework integrates perspectives from child psychology, pedagogy, and literary studies, particularly research on existential experience in early childhood. The empirical section examines current practices in preschool education within specific cultural and national contexts, drawing on real-world pedagogical cases.

The authors conclude that a structured, pedagogically grounded engagement with literature that addresses existential themes significantly contributes to the development of emotional resilience, flexible worldviews, empathetic thinking, and moral consciousness-laying the foundation for emotional maturity and socially adaptive behavior in later life.

Key words: *seducator; pedagogical skills of educator; preschool children, existential states: death, loss, fears; children's literature.*

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.07>

Григоренко В. А.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ РОБОТОТЕХНІЦІ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

У статті окреслено основні тенденції у навчанні робототехніці в закладах позашкільної освіти в контексті реалій в Україні з урахуванням потенціалу гурткової роботи як основної форм організації таких занять. Однією з традиційних форм організації навчально-виховного процесу у позашкільлі є гурткова робота. Гурткова робота у закладах позашкільної освіти визначається такими позитивними ознаками, як відсутність суворої необмеженості тривалості в часі, майже цілковита відсутність авторитарних елементів спілкування керівника гуртка і учасників гуртка, відвідувачі гуртка об'єднуються за інтересами. Усе це позитивно позначається на міжособистісних стосунках учасників позашкільного освітнього процесу, сприяє їх самореалізації, дозволяє ефективніше поглиблювати професійні знання, розширювати організацію творчої діяльності.

Позашкільна освіта – це така форма освіти, яка відбувається поза межами шкільної програми. Вона включає гуртки, секції, студії, спортивні школи, мистецькі школи, різні курси і клуби, де діти та підлітки можуть розвивати свої таланти, інтереси й здібності. Головна мета позашкільної освіти – дати змогу кожній дитині розкрити себе в творчості, науці, спорті, техніці чи в інших галузях, яких часто не вистачає в звичайній школі. Сучасні гуртки робототехніки в закладах позашкільної освіти виступають потужним інструментом розвитку інноваційних компетенцій та готують молодь до викликів майбутнього. У закладах позашкільної освіти розвиток робототехнічних гуртків займає суттєве місце в контексті підготовки дітей до життя у цифровій епосі. Тому метою статті є з'ясування основних тенденцій у навчанні робототехніці у закладах позашкільної освіти в контексті реалій в Україні з урахуванням потенціалу гурткової роботи як основної форм організації таких занять.

Ключові слова: *позашкільна освіта, гурткова робота, робототехніка, освітня робототехніка, гурток робототехніки, науково-технічний напрям, STEM-освіта, STEAM-освіта.*

Новітні умови, зокрема і у зв'язку з воєнним станом, визначають мету та шлях до нової парадигми освітнього процесу (навчання, виховання через спілкування за інтересами) через переосмислення суті національного виховання учнівської молоді, мети та змісту такого виховання, його завдань і методів. Гурткова робота у закладах позашкільної освіти визначається такими позитивними ознаками, як відсутність суворої необмеженості тривалості в часі, майже цілковита відсутність авторитарних елементів спілкування керівника гуртка і учасників гуртка, відвідувачі гуртка об'єднуються за інтересами. Усе це, безперечно, позитивно позначається

на міжособистісних стосунках учасників позашкільного освітнього процесу, сприяє їх самореалізації, дозволяє ефективніше поглиблювати професійні знання, розширювати організацію творчої діяльності.

Різні аспекти позашкільної освіти як педагогічного явища вивчалися у наукових працях О. Биковської, Я. Биковського, В. Вербицького, Д. Корнієнко, Т. Сущенко, Г. Пустовіта, О. Лебедева та багато інших українських науковців-педагогів [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Особливості навчання та викладання робототехніки, зокрема у освітніх закладах та в позашкільлі, стали об'єктом наукових пошуків вітчизняних педагогів, зокрема О. Струтинської, М. Умрик, О. Матвієнко та інших [5; 7; 8]. Стає дедалі очевиднішою ключова тенденція нашої реальності щодо реалізації вивчення робототехніки, у тому числі освітньої робототехніки, насамперед у закладах позашкільної освіти порівняно зі шкільною системою освіти. Тому перспективи вивчення змісту та педагогічних умов навчання робототехніки/освітньої робототехніки є безсумнівними, а тема таких досліджень – актуальною.

Мета статті – окреслити основні тенденції у навчанні робототехніки у закладах позашкільної освіти в контексті реалій в Україні з урахуванням потенціалу гурткової роботи як основної форм організації таких занять.

У новітній українській педагогіці позашкільну освіту насамперед розуміють саме як самодостатню складну систему, що за своїм характером належить до систем соціального типу, еволюція і спрямованість якої визначається соціально-економічними чинниками, ієрархією ціннісних орієнтацій особистості, життя суспільства, але яка одночасно є елементом системи безперервної освіти; при цьому взаємозв'язок системи позашкільної освіти із соціальним середовищем має відкритий характер і проявляється у змінах як середовища, так і системи загалом [5, с. 32].

На сьогодні відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» існує чимало напрямів функціонування закладів позашкільної освіти: художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, реабілітаційний тощо [1]. У позашкільлі нашої держави усі ці напрями органічно розвиваються та представлені у закладах позашкільної освіти різних типів і форм власності, зокрема державні й комунальні заклади та приватні заклади позашкільної освіти.

Два напрями позашкільної освіти варто виділити окремо, адже вони мають чимало спільного та перетинаються у своїх специфічних завданнях:

- науково-технічний, який забезпечує набуття вихованцями, учнями і слухачами техніко-технологічних умінь та навичок, розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями;
- дослідницько-експериментальний, який сприяє залученню вихованців, учнів і слухачів до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку і підтримки юних талантів та обдарувань.

Оволодіння сучасною технікою та технологіями і конструкторська робота в різних галузях науки є точкою перетину науково-технічного та дослідницько-експериментального напрямів позашкільної освіти. Для обох напрямів здебільшого обирають такі форми організації, як секція, клуб, студія, клас, центр, майстерня, гурток, школа, об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти.

Особливо раціональною формою організації позашкільної роботи для цих напрямів є гурток та гурткова робота. Однією з традиційних форм організації навчально-виховного процесу у позашкільлі є гурткова робота. Саме гурткова робота, на думку багатьох українських науковців, допомагає якнайкраще відкрити інтелектуальний та духовний потенціал молоді, яка навчається та відвідує гурток, але за належної організації.

О. Струтинська зазначає, що навчання робототехніки в Україні є досить епізодичним та відбувається, зокрема, у процесі навчання інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій, технологічної освіти, адже за державним стандартом освіти наразі нема окремої освітньої галузі «Робототехніка» [8, с. 196–195].

Таким чином цілком закономірним є тенденція до вивчення робототехніки, зокрема освітньої, у системі позашкільної освіти, оскільки це така форма освіти, яка відбувається поза межами шкільної програми. Такий принцип організації дає можливість досягнути головної мети робототехніки як навчального курсу/дисципліни у позашкільній освіті – дати змогу кожній дитині розкрити себе в творчості, науці, техніці, якої вони часто не отримують у стінах традиційної школи у системі формальної освіти.

Про зростання популярності вивчення робототехніки в Україні свідчить аналіз даних за останні 5 років щодо запитів за ключовими словами в мережі Інтернет, отриманих за допомогою сервісу Google Trends (рис. 1): дані стосуються періоду від початку 2020 року до початку березня 2025 року та релевантні на усій території України. Запит зроблено українською мовою, адже це дозволяє яскраво продемонструвати одну з основних новітніх тенденцій навчання робототехніки у закладах позашкільної освіти в контексті гурткової роботи – різке зростання, а від березня 2022 року і переважання запитів на українськомовні ресурси щодо робототехніки.

Зрозуміло, що така тенденція було зумовлена початком повномасштабного вторгнення ворожої держави в Україну, зокрема причинами такого вторгнення, серед яких основним стало заперечення права української нації, української культури та мови на існування, а відтак українське суспільство відреагувало відповідно – зросло бажання вивчати робототехніку саме українською мовою.

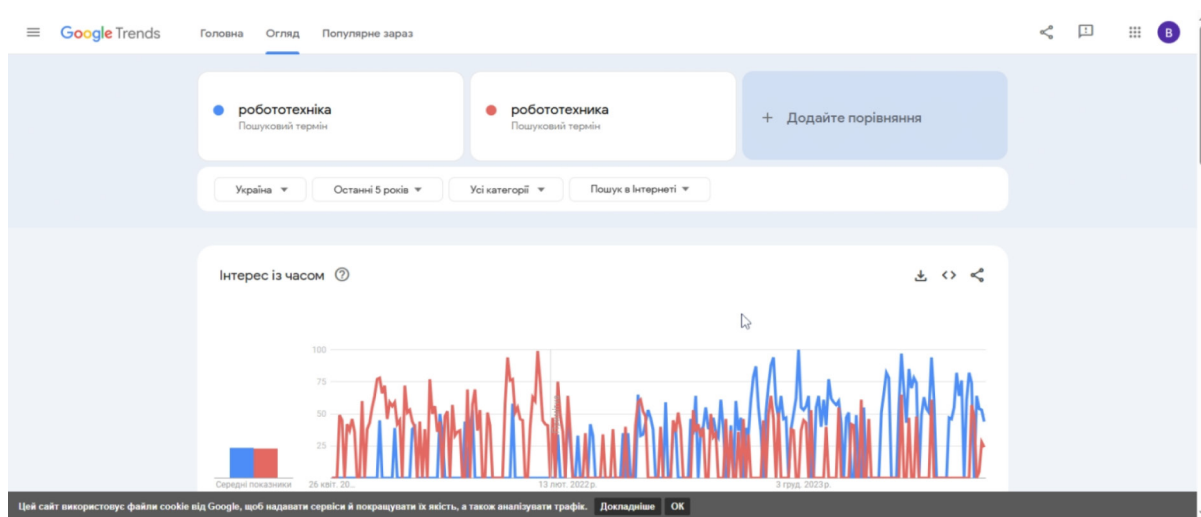


Рис. 1. Аналіз популярності запитів (Україна) за словами «робототехніка» і «робототехника» у період з 01.01.2020 р. до 1.04.2025 р. у сервісі Google Trends

Важливо також врахувати у контексті сучасних тенденцій вивчення робототехніки у позашкільлі, що мовний аспект на сьогодні залишається доволі неоднорідним. Однак після 24 лютого 2022 року аналіз запитів за словами «курси робототехніки» і «курсы робототехники» у період з 24.02.2022 р. до 1.04.2025 р. у сервісі Google Trends демонструє практично відсутність таких запитів російською і формування запитів саме українською з піком таких запитів 14–20 квітня 2024 року – 100 запитів українською мовою (рис. 2).

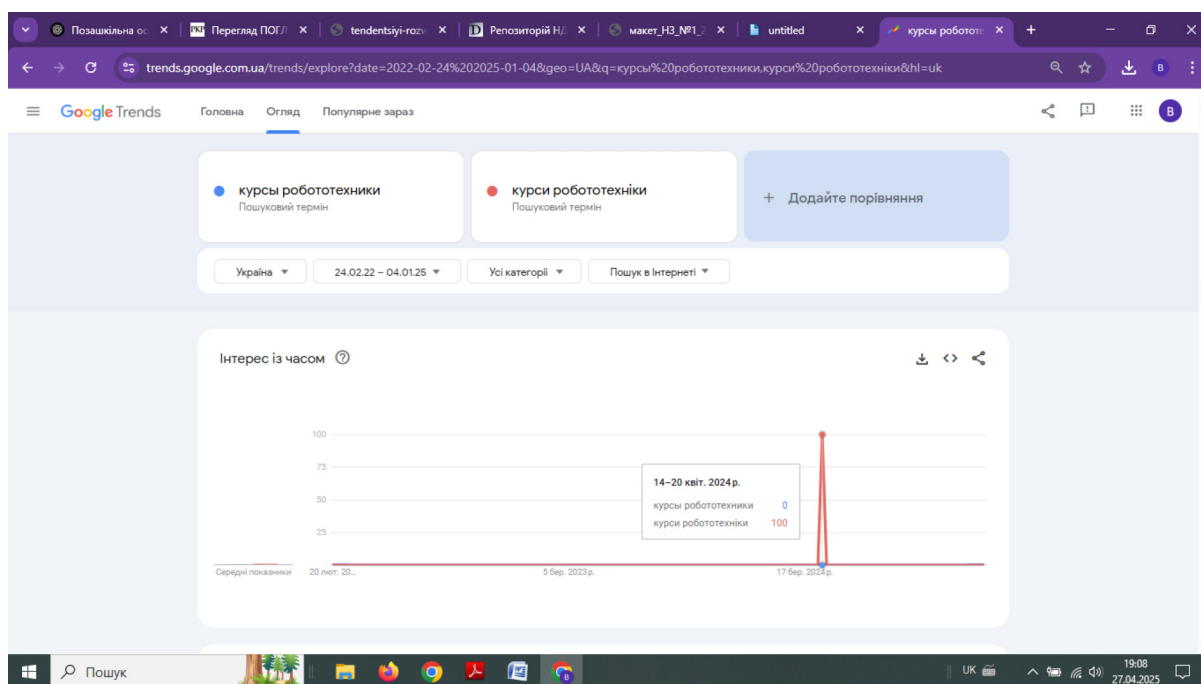


Рис. 2. Аналіз популярності запитів (Україна) за словами «курсы робототехники» і «курси робототехніки» у період з 24.02.2022 р. до 1.04.2025 р. у сервісі Google Trends

При чому всі ці 100 запитів українською мовою на курси робототехніки в зазначений період припадають саме не місто Київ (рис. 3). Отже, найбільший ринок освітніх послуг з вивчення робототехніки, як і у попередні роки до повномасштабної війни, залишається у столиці нашої держави. Попри воєнний стан, адміністрація столиці знаходить можливості розвивати гуртки з робототехніки для дітей на безкоштовній основі. Так, хорошу репутацію мають, до прикладу, такі гуртки, як:

- 1) гурток робототехніки «Еврика» у Центрі творчості Святошинського району для дітей від 10 років, де навчання відбувається на базі платформи Arduino, а розробка індивідуальних проєктів включає програмування роботів на базі AlphaBot (https://ctdu-kiev.com.ua/evrika-programuvannya-na-platformi-arduino/?utm_source=chatgpt.com),

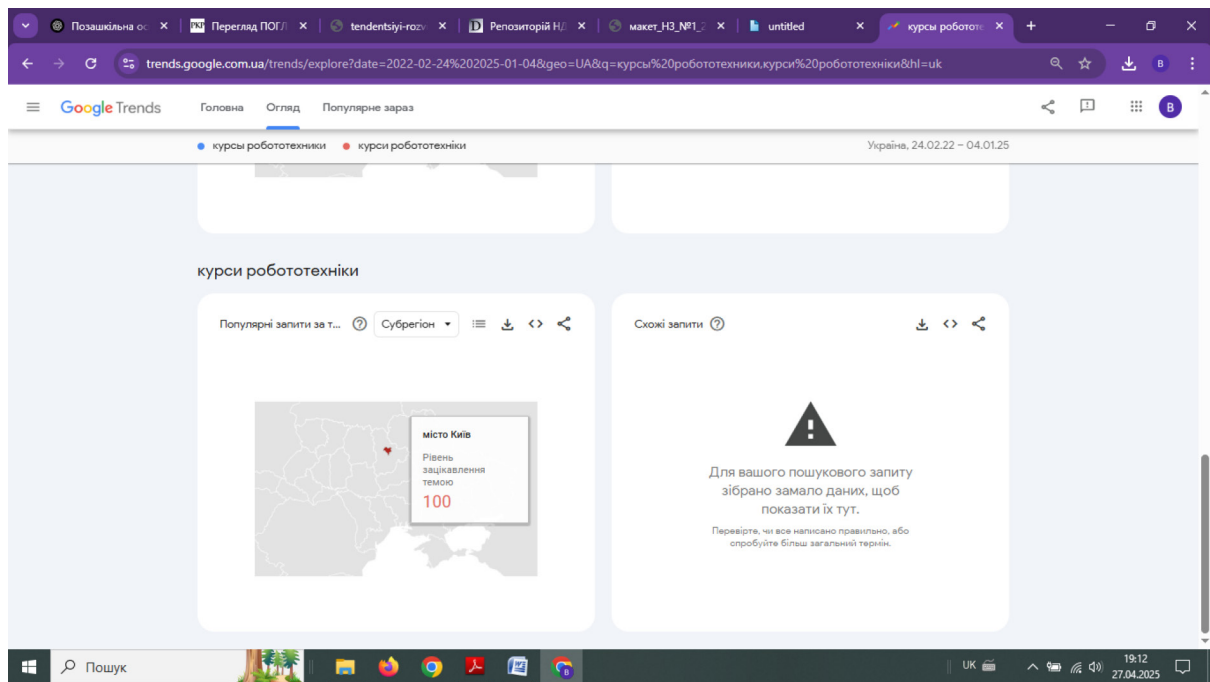


Рис. 3. Аналіз популярності запитів (Україна) за словами «курси робототехніки» і «курсы робототехники» у період з 24.02.2022 р. до 1.04.2025 р. у сервісі Google Trends з урахуванням субрегіонів

2) гурток «Радіоелектронне конструювання» у Навчально-виховному комплексі допрофесійної підготовки та технічної творчості молоді м. Києва, де відбуваються заняття з радіоелектроніки та LEGO-конструювання (nvk-creative.kiev.ua/nvk-creative.kiev.ua)

Враховуючи проведений аналіз даних у сервісі Google Trends, можемо констатувати, що зацікавленість вивченням робототехніки не зникає в час воєнного стану, а після 24 лютого 2022 року спостерігається чітка тенденція до прагнення українців на території України використовувати саме українськомовні ресурси для вивчення робототехніки.

Оскільки позашкільна освіта дозволяє використовувати переваги організаційних форм занять, то найбільш затребуваними у вивченні робототехніки/освітньої робототехніки є гурткова робота. Поняття «гурток» у широкому тлумаченні – «це організація осіб, об'єднаних для спільної діяльності, спільних занять, а також сукупність осіб, об'єднаних спільною метою, певними ознаками, властивостями» [9].

Проаналізувавши специфіку в гуртках для дорослих у системі неформальної освіти Швеції, В. Давидова зосередилася на визначальних характеристиках безпосередньо гурткової роботи, що, за нашим переконанням, абсолютно тотожно підходить до гурткової роботи в позашкільній освіті України. Науковиця, зауважила: основою освіти є навчальний гурток, який став гнучкою структурою, де люди у вільний від роботи (або для школярів вільний від навчання час – *уточнення В. Григоренко*) можуть вивчати будь-який предмет для свого задоволення або підвищення своєї кваліфікації, але для всіх гуртків спільним є те, що ця форма навчання ґрунтується на традиціях демократичної дискусії, яка полягає в толерантному ставленні до думки співрозмовника, у повазі до аргументів кожного учасника та колективного прийняття рішень [4].

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком технологій, коли технічні засоби (машини, верстати, комп'ютери, інші інженерно-технічні складні програмовані системи) залучають не тільки при виготовленні чи обробленні різних предметів, а такі технічні засоби починають самостійно виконувати не тільки обслуговування, але й планування виробництва. Такі складні інженерно-технічні системи, які програмуються та здатні до самопрограмування, називаються робототехнікою. Загалом робототехніка як вид людської діяльності – це проектування, конструювання та програмування різних інтелектуальних механізмів – роботів, які мають модульну структуру і володіють потужними мікропроцесорами.

Як зауважує І. Старенький, гуртки робототехніки є складовою науково-технічної галузі – STEM-освіти, яка позначає науку, технології, інженерію та математику (Science, Technology, Engineering and Mathematics) як органічну і єдину у взаємодії систему, проте на сьогодні до вже традиційної тетраєдності науки, технології, інженерії та математики додається ще п'ятий елемент – мистецтво (Art), тобто творчість, творчий підхід – креативність, а природничо-творчий підхід у освіті отримав назву STEAM-освіта [6].

На думку фахівців мережі приватних шкіл КМДШ, вивчення робототехніки потрібне з таких причин:

- учні вчаться створювати робота з дрібних деталей, враховуючи важливість окремої деталі, її роль у будівництві, можливість її заміни чи доповнення,
- учні, працюючи з технікою, розвивають свій творчий потенціал та вчаться знаходити правильні рішення,

- заняття робототехнікою сприяють розвитку інтелекту, пам'яті, уваги та фантазії,
- проектуючи об'єкт, учні розвивають критичне, точне, логічне та інженерне мислення,
- формуються навички практичного застосування теоретичних знань (наприклад, розрахунок радіус повороту робота чи проектування споруд в мініатюрі),
- формування навички завжди доводити справу до кінця,
- можливість практикуватися для майбутньої професії [10].

Серед новітніх тенденцій навчання робототехніки у закладах позашкільної освіти в контексті гурткової роботи слід відзначити такі:

- стем-орієнтоване навчання – робототехніка є частиною ширшого STEM/ STEAM -підходу, що єднає науку, техніку, інженерію, математику, а також мистецтво (зокрема дизайн),
- проектне навчання – учні займаються створенням прототипів, розробкою і програмуванням роботів, що сприяє розвитку креативності та критичного мислення,
- інтеграція соціальних навичок – розвиток спільної діяльності, лідерства та навичок комунікації стає важливою складовою гурткової роботи,
- використання сучасних платформ та ресурсів: Arduino, Raspberry Pi, LEGO Education, VEX Robotics,
- участь у змаганнях та фестивалях, які сприяють мотивації і поглибленню знань: FIRST Robotics Competition, World Robot Olympiad та ін.

Отже, позашкільна освіта – це така форма освіти, яка відбувається поза межами шкільної програми. Вона включає гуртки, секції, студії, спортивні школи, мистецькі школи, різні курси і клуби, де діти та підлітки можуть розвивати свої таланти, інтереси й здібності. Головна мета позашкільної освіти – дати змогу кожній дитині розкрити себе в творчості, науці, спорті, техніці чи в інших галузях, яких часто не вистачає в звичайній школі. Сучасні гуртки робототехніки в закладах позашкільної освіти виступають потужним інструментом розвитку інноваційних компетенцій та готують молодь до викликів майбутнього. У закладах позашкільної освіти розвиток робототехнічних гуртків займає суттєве місце в контексті підготовки дітей до життя у цифровій епосі. Така зацікавленість зумовлена відповідним рівнем науки і техніки, що формує сучасну світову та українську економіку. Новітні та найбільш затребувані тенденції в глобальній економіці впливають і на зміст та форми освітньої діяльності вітчизняного позашкільля.

Використана література:

1. Про позашкільну освіту (Відомості Верховної Ради України, 2000, № 46, ст. 393). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
2. Биковська О. Позашкільна освіта: концептуальні засади в умовах реформування системи освіти України. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. URL : <http://educationua.org.ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi>
3. Биковський Я. Т. Педагогічні умови діяльності гуртків закладів позашкільної освіти. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2020. 148 с.
4. Давидова В. Нетрадиційні форми навчання (навчальний гурток у системі народної освіти Швеції) URL : <http://eprints.zu.edu.ua/3751/1/05dvdnfn.pdf>
5. Модернізація організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти: методичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 223 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075>
6. Старенький І. Що таке STEAM-освіта і чому вона така популярна? *Українська правда*, 2019. URL : <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/03/26/236224/>
7. Стратегія розвитку позашкільної освіти. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2018. 96 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23320/-Stratehiia%20Rozvytku%20Pozashkilnoi%20Osvity.pdf?sequence=1>
8. Струтинська О. В., Баранов С. С. Тенденції розвитку освітньої робототехніки в закладах позашкільної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1(19). С. 196–204.
9. Словник української мови. URL : <https://sum.in.ua/s/ghurt>
10. Освіта для творців світу. КМДШ. URL : <https://www.creativeschool.com.ua/blog/7-prychyn-vyvchaty-robototekniku>

References:

1. Pro pozashkilnu osvitu [On extracurricular education] (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2000, № 46, st. 393) (Vidomosti Verkhovna Rada of Ukraine)]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukrainian].
2. Bykovska O. Pozashkilna osvita: kontseptualni zasady v umovakh reformuvannia systemy osvity Ukrainy [Out-of-school education: conceptual principles in the context of reforming the education system of Ukraine]. *Osvitnia polityka. Portal hromadskykh ekspertiv*. URL : <http://educationua.org.ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi> [in Ukrainian].
3. Bykovskiy Ya. T. (2020). Pedagogichni umovy diialnosti hurtkiv zakladiv pozashkilnoi osvity [Pedagogical conditions for the activities of clubs in after-school education institutions]. Kyiv : IVTs ALKON. 148 s. [in Ukrainian].
4. Davydova V. Netradytsiini formy navchannia (navchalnyi hurtok u systemi narodnoi osvity Shvetsii) [Non-traditional forms of learning (study circle in the Swedish public education system)]. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/3751/1/05dvdnfn.pdf> [in Ukrainian].
5. Modernizatsiia orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh pozashkilnoi osvity: metodychnyi posibnyk [Modernization of the organization of the educational process in out-of-school education institutions: a methodological manual]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 2020. 223 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075> [in Ukrainian].
6. Starenkyi I. (2019). Shcho take STEAM-osvita i chomu вона така populiarна? [What is STEAM education and why is it so popular?]. *Ukrainska pravda*. URL : <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/03/26/236224/> [in Ukrainian].
7. Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity [Strategy for the development of extracurricular education]. (2018). Kyiv : IVTs ALKON. 96 s. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23320/Stratehiia%20Rozvytku%20Pozashkilnoi%20Osvity.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].

8. Strutyńska O. V., Baranov S. S. (2019). Tendentsii rozvytku osvitnoi robototekhniki v zakladakh pozashkilnoi osvity [Trends in the development of educational robotics in extracurricular education institutions]. *Fizyko-matematychna osvita*. Vyp. 1(19). S. 196–204 [in Ukrainian].
9. Slovyk ukrainskoi movy [Ukrainian language dictionary]. URL : <https://sum.in.ua/s/ghurt> [in Ukrainian].
10. Osvita dlia tvortsiv svitu [Education for world creators]. KMDSh URL : <https://www.creativeschool.com.ua/blog/7-prychyn-vy-vchaty-robototekhniku> [in Ukrainian].

V. Hrygorenko. Latest trends in teaching robotics in extracurricular education institutions in the context of workshop

The article outlines the main trends in teaching robotics in extracurricular education institutions in the context of realities in Ukraine, taking into account the potential of group work as the main form of organizing such classes. One of the traditional forms of organizing the educational process in extracurricular is group work. Group work in extracurricular education institutions is characterized by such positive features as the absence of strict unlimited duration in time, the almost complete absence of authoritarian elements of communication between the group leader and the group participants, the group visitors are united by interests. All this has a positive effect on the interpersonal relationships of the participants in the out-of-school educational process, contributes to their self-realization, allows for more effective deepening of professional knowledge, and expansion of the organization of creative activity.

Extracurricular education is a form of education that takes place outside the school curriculum. It includes clubs, sections, studios, sports schools, art schools, various courses and workshop where children and adolescents can develop their talents, interests and abilities. The main goal of extracurricular education is to enable every child to reveal themselves in creativity, science, sports, technology or other areas that are often lacking in regular school. Modern robotics clubs in extracurricular education institutions act as a powerful tool for developing innovative competencies and prepare young people for the challenges of the future. In extracurricular education institutions, the development of robotics workshop plays a significant role in the context of preparing children for life in the digital era.

Key words: extracurricular education, workshop, robotics, educational robotics, robotics workshop, scientific and technical direction, STEM education, STEAM education.

УДК 376.1:004.738.5:37.018.4

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.08>

Жула Н. А.

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті розглядається актуальна проблема підвищення професійної компетентності суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом. Традиційна система освіти не завжди забезпечує оперативне оновлення знань фахівців, які працюють з такими дітьми, тому цифрові освітні платформи стають ключовим інструментом неформальної освіти. Актуальність дослідження полягає у вивченні ефективності цих платформ для підвищення професійної компетентності педагогів, соціальних працівників, батьків та інших суб'єктів підтримки. Метою статті є аналіз потенціалу цифрових платформ як інструменту неформальної освіти, зокрема для роботи з дітьми з аутизмом, виявлення їх переваг та обмежень. У дослідженні використано комплекс методів, включаючи теоретичний аналіз наукових праць, контент-аналіз освітніх платформ (Prometheus, НаУрок, EdEra, EdWay) та порівняльний аналіз їх функціоналу. Зміст дослідження охоплює оцінку наукової обґрунтованості контенту, практичної спрямованості курсів, зручності інтерфейсу та відповідності сучасним підходам до роботи з дітьми з аутизмом. Результати свідчать, що цифрові платформи забезпечують гнучкість, персоналізацію навчання та доступ до актуальних знань, що є критично важливим для професійного розвитку суб'єктів підтримки. Виявлено, що більшість курсів, хоча й не спеціалізовані виключно на аутизмі, надають корисні інструменти для інклюзивної освіти, такі як адаптація навчального середовища, методи комунікації та корекційні вправи. Окремі платформи (наприклад, EdWay) пропонують практичні курси для роботи з дітьми з аутизмом, що підкреслює їхню практичну цінність. Висновки підтверджують, що цифрові освітні платформи є перспективним інструментом для безперервного навчання, але потребують подальшого вдосконалення, зокрема розробки спеціалізованих програм для аутизму. Перспективи дослідження пов'язані з розробкою авторського курсу для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки.

Ключові слова: цифрові освітні платформи, неформальна освіта, суб'єкти соціально-педагогічної підтримки, діти з аутизмом, інклюзивна освіта.

У сучасному суспільстві спостерігається зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектра, що обумовлює необхідність удосконалення підходів до їх соціально-педагогічної підтримки. Одним із ключових чинників ефективної взаємодії з такими дітьми є підвищення професійної компетентності суб'єктів, які здійснюють їх супровід – педагогів, соціальних працівників, батьків, тьюторів тощо. Проте традиційна система

підготовки не завжди встигає реагувати на нові виклики та забезпечувати оперативне оновлення знань і навичок. У цьому контексті цифрові освітні платформи набувають значення як гнучкий та доступний інструмент неформальної освіти, що дозволяє здійснювати безперервний професійний розвиток та обмін практичним досвідом.

Неформальна освіта є предметом наукового інтересу таких дослідників, як О. Аніщенко, Т. Волошина, О. Глазунова, А. Гуржій, В. Корольчук, Л. Лук'янова, О. Пархоменко, Д. Покришень, С. Прийма, О. Фонарюк та інші. Науковці С. Бойченко, Т. Гладун, Н. Івашура, І. Козубовська, І. Кривonos, Т. Олійник, Н. Павлик, О. Рассказова, О. Романюк, Т. Скрипник, Л. Шипилина та інші здійснювали дослідження різноманітних аспектів неформальної освіти для осіб, які надають соціально-педагогічну підтримку дітям з аутизмом.

Відзначимо, що незважаючи на досить ґрунтовну кількість наукових доробків залишається відкритим питання щодо ефективності та специфіки використання цифрових освітніх платформ як інструменту неформальної освіти суб'єктів соціально-педагогічної підтримки саме в контексті роботи з дітьми з аутизмом, що зумовлює актуальність дослідження.

Метою статті є дослідження потенціалу цифрових освітніх платформ як інструменту неформальної освіти для підвищення професійної компетентності суб'єктів, які займаються соціально-педагогічною підтримкою дітей з аутизмом. У дослідженні ставиться завдання проаналізувати зміст наповнення онлайн-платформ щодо можливості підвищення кваліфікації суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом, виявити їх переваги та обмеження.

У дослідженні використано комплекс наукових методів, спрямованих на всебічний аналіз цифрових освітніх платформ як інструменту неформальної освіти для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, які працюють з дітьми з аутизмом. Теоретичну основу склали сучасні наукові праці з проблем неформальної освіти та соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі. Емпірична частина включала контент-аналіз освітніх платформ, порівняльний аналіз їх функціоналу. Особливу увагу приділено аналізу таких аспектів: науковій обґрунтованості контенту, практичної спрямованості курсів, зручності інтерфейсу та відповідності сучасним підходам у роботі з дітьми з аутизмом, що дозволило виявити ключові переваги та обмеження цифрових освітніх ресурсів у цій галузі.

Неформальна освіта відіграє важливу роль у забезпеченні професійного зростання тих, хто безпосередньо залучений до соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом. Вона охоплює широкий спектр освітніх заходів, що відбуваються поза межами формальних інституцій – тренінги, вебінари, онлайн-курси, самоосвіта тощо. Особливістю неформальної освіти є її гнучкість, адаптивність до індивідуальних потреб учасників та можливість негайного застосування отриманих знань на практиці.

Для суб'єктів підтримки дітей з аутизмом (педагоги, соціальні працівники, асистенти, батьки та інші) неформальна освіта стає інструментом підвищення компетентності щодо особливостей розвитку, спілкування та навчання таких дітей. Зокрема, вона дозволяє оперативного опановувати новітні методики, знайомитися з практиками інклюзії, розвивати емоційний інтелект і навички міжособистісної взаємодії.

Поняття «неформальна освіта» засвідчує наявність різноманітних підходів до його інтерпретації, що відображають багатовимірність цього феномену. По-перше, неформальна освіта трактується як усвідомлений, частково самоорганізований та самокерований процес здобуття знань, орієнтований на конкретні потреби та цілі суб'єкта навчання [5, с. 87–88].

По-друге, її мета – сприяти адаптації особистості до динамічних змін у соціальній, економічній, технологічній та політичній сферах, забезпечити інтеграцію в суспільство, активну участь у його житті, а також безперервне оновлення знань і навичок незалежно від віку. Водночас неформальна освіта підтримує необхідний рівень соціальної та професійної компетентності фахівця [1, с. 5].

По-третє, вона постає як особливий формат пізнавального процесу, що може реалізовуватися у рамках як освітніх, так і громадських організацій, не обов'язково супроводжуючись видачою офіційного документа про завершення навчання [9, с. 595].

І зрештою, виокремлено методи навчання, які є найбільш характерними для неформальної освіти. Серед них – діалогічні форми взаємодії: дискусії, дебати, кейс-методи, моделювання проблемних ситуацій, різні види ігор (ділові, рольові, навчальні), консультації та симуляції професійних або соціокультурних процесів. Використання інноваційних освітніх технологій, зокрема open space, майстерень майбутнього, world-cafe, peer-education та інших [3, с. 75].

Отже, узагальнюючи вище зазначене, можемо стверджувати, що неформальна освіта охоплює: особистісний вимір (самоорганізований процес навчання, орієнтований на індивідуальні потреби та цілі людини); соціальну функцію (забезпечення адаптації до швидких змін у різних сферах життя, сприяння соціальній інтеграції та професійному розвитку); гнучкість форм (реалізація через різноманітні інституції (освітні, громадські, онлайн-платформи) без жорсткої прив'язки до формальних сертифікатів).

Таким чином, неформальна освіта виступає ключовим механізмом безперервного розвитку в умовах сучасного світу, поєднуючи особистісні, соціальні та професійні аспекти навчання. Вона дозволяє оперативного реагувати на зміни, впроваджувати нові підходи та розширювати практичні навички поза межами традиційних освітніх програм. У цьому контексті дедалі більшої актуальності набувають цифрові освітні платформи – як інструменти, що забезпечують безперервний доступ до знань, інтерактивне навчання та професійну взаємодію у зручному, гнучкому форматі.

Вони дозволяють поєднувати знання з неформальної освіти з сучасними методами дистанційного навчання, забезпечуючи гнучкість, зручність та ширше охоплення аудиторії.

Цифрові освітні платформи дають змогу персоналізувати навчання, враховуючи особливості та потреби кожного здобувача [3, с. 198]. Онлайн-курси та цифрові платформи сприяють розширенню доступу до освіти, надаючи навчальні можливості широкій міжнародній аудиторії, включно з тими, хто через географічні чи соціально-економічні обмеження був би позбавлений таких ресурсів [6, с. 31]. Завдяки використанню адаптивних технологій та аналітики даних, цифрові платформи здатні виявляти стилі сприйняття інформації здобувачів, на основі чого формуються унікальні освітні маршрути. Це не лише сприяє більш ефективній взаємодії з навчальним матеріалом, а й підвищує залученість та мотивацію до навчання. Забезпечуючи можливість вчитися у зручному темпі й відповідно до особистого розкладу, цифрові платформи підтримують різноманітні освітні запити та стимулюють розвиток культури навчання протягом усього життя [2, с. 5].

Таким чином, цифрові освітні платформи відкривають нові горизонти як для формальної, так і неформальної освіти. Вони стають особливо цінними для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом, адже дозволяють створювати індивідуальні навчальні траєкторії. Адаптивні технології не лише підвищують ефективність навчання, а й дають можливість батькам, педагогам і соціальним працівникам отримувати якісні неформальні знання зі спеціалізованої підтримки. Крім того, гнучкість цифрових рішень сприяє формуванню культури безперервного навчання, відкриваючи нові можливості для освіти протягом усього життя. Так, платформа Prometheus як провідний український МООС-провайдер надає безкоштовний доступ до курсів з інклюзивної освіти від провідних експертів. НаУрок надає можливості для обміну досвідом між вчителями, публікації власних розробок та використання готових матеріалів, що може допомогти знайти практичні рішення для підтримки учнів з ООП в онлайн-середовищі. EdEra відрізняється якісною візуалізацією матеріалів та практичною спрямованістю програм. Платформа EdWay спеціалізується на курсах для фахівців, що працюють з дітьми з ООП, зокрема і з аутизмом.

Дослідження сучасних онлайн-курсів на різних цифрових освітніх платформах дозволило виявити цілий ряд навчальних програм, особливо корисних для соціальних працівників, педагогів та інших фахівців, що займаються або планують працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, включаючи дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання. Серед найбільш актуальних пропозицій можна виділити такі:

На цифровій платформі Prometheus є онлайн-курс «Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток» розроблений для вчителів, педагогічних працівників, студентів педагогічних спеціальностей, батьків та всіх, хто цікавиться інклюзивною освітою. Він охоплює ключові аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), включаючи дітей з аутизмом. Структура курсу включає 4 модулі: Основні принципи інклюзивного навчання; Психолого-педагогічні засади роботи з дітьми з ООП; Роль вчителя фізичної культури в інклюзивному середовищі; Адаптивна фізична культура для дітей з ООП. Цей курс надає базові знання про інклюзивний підхід, допомагаючи створити комфортні умови для дітей з аутизмом. В ньому є практичні рекомендації з адаптації занять, зменшення стресу та підвищення залученості дитини. Особлива увага приділяється фізичному розвитку, оскільки фізична культура може стати потужним інструментом соціалізації. Навчання проходить у зручному форматі – курс безкоштовний і дозволяє засвоювати матеріал у власному темпі. Це ідеальний варіант для педагогів, батьків та спеціалістів, які хочуть ефективно працювати з дітьми з особливими потребами. Корисні знання, доступність та практична спрямованість роблять цей курс цінним ресурсом. Хоча він не зосереджується виключно на дітях з аутизмом, він надає загальні знання про інклюзивну освіту та підтримку дітей з особливими потребами.

Крім того, на платформі Prometheus доступні інші курси, які можуть бути корисними для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Наприклад, курси щодо соціально-емоційного навчання та психосоціальної підтримки можуть допомогти фахівцям у роботі з дітьми з різними особливостями розвитку [10].

Платформа «НаУрок» пропонує низку онлайн-курсів, орієнтованих на педагогів, асистентів учителів, психологів та інших фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Ці курси охоплюють важливі аспекти інклюзивної освіти, включаючи методики навчання, корекційні вправи, організацію комфортного середовища для дітей та ефективну комунікацію. Один із курсів – «Інклюзивна освіта: коротко про найважливіше» – спрямований на поглиблення знань щодо роботи з дітьми з ООП. Він має обсяг 20 годин і доступний безкоштовно, хоча сертифікат можна отримати після проходження платного тесту. У цьому курсі розглядаються основи інклюзивної освіти, методи адаптації навчальних матеріалів та створення комфортного середовища для дітей. Ще один цікавий курс – «Сучасні технології інклюзивного навчання», який навчає сучасним підходам до організації навчання, виховання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП. Його обсяг також становить 20 годин, і матеріали доступні безкоштовно, але за сертифікатом потрібно сплатити. У рамках курсу розглядаються технології, які допомагають створювати інклюзивне середовище.

Курс «Ефективна взаємодія вчителя та учнів з ООП» акцентує увагу на визначенні основних труднощів дітей з ООП у школі та способах їх подолання. Він має обсяг 30 годин і також доступний безкоштовно, якщо не враховувати платний сертифікат. Учасники курсу отримують практичні рекомендації щодо формування комфортного освітнього середовища для таких дітей [4]. Усі курси передбачають практичні рекомендації щодо адаптації навчального процесу до потреб дітей з аутизмом та іншими особливостями розвитку. Сертифікати про проходження курсів можуть бути використані для підвищення кваліфікації педагогів. Ці курси

підходять для широкої аудиторії: учителів загальноосвітніх шкіл, асистентів учителів, корекційних педагогів, практичних психологів і навіть батьків дітей з ООП. Вони спрямовані на створення інклюзивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожної дитини та забезпечує її комфортний розвиток.

На платформі EdEra доступні кілька курсів, які можуть бути корисними для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), включаючи дітей з аутизмом. Ось детальний опис деяких з них: «Школа для всіх» – це курс, спрямований на організацію інклюзивного освітнього середовища. Тривалість курсу становить лише 6 годин, але він надає цінні знання щодо створення комфортного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Хоча він не зосереджується виключно на дітях з аутизмом, він надає загальні знання про інклюзивну освіту, які можуть бути корисними для фахівців у цій галузі. Інший важливий курс – «Робота вчителів початкових класів з дітьми із особливими освітніми потребами». Цей курс створений ГО «Смарт освіта» і EdEra, і складається з 6 модулів, які містять 30 лекцій. Він допоможе педагогам опанувати теоретичні та практичні знання для роботи в інклюзивному класі, що включає роботу з дітьми з аутизмом. Курс безкоштовний, і слухачі отримують сертифікат після його проходження. Курс «Участь батьків у організації інклюзивного навчання» орієнтований на батьків дітей з особливими освітніми потребами, але також корисний для освітян. Він складається з одного модуля з шістьма лекціями і охоплює питання оцінювання особливих освітніх потреб дітей та комунікації зі школою. У рамках курсу розглядаються практичні поради для батьків щодо побудови інклюзивних процесів та підтримки дитини в процесі навчання. Крім того, хоча не безпосередньо пов'язаний з аутизмом, курс «Інклюзивна психологічна допомога» надає знання про інклюзивну психологічну підтримку дітям з різних вразливих груп. Цей курс може бути корисним для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, які працюють з дітьми з особливими потребами, включаючи дітей з аутизмом [7]. Означені курси можуть бути корисними для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, включаючи дітей з аутизмом, хоча вони не завжди зосереджуються виключно на аутизмі.

На освітній платформі EdWay доступні різні курси підвищення кваліфікації для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, включаючи дітей з аутизмом. Хоча немає спеціалізованих курсів виключно для роботи з дітьми з аутизмом, платформа пропонує ряд освітніх курсів, які можуть бути корисними для удосконалення навичок у сфері інклюзивної освіти. «Інклюзія НУШ» – це курс, який фокусується на інклюзивній компетентності, створенні безпечного та інклюзивного освітнього середовища, а також забезпеченні додаткової підтримки дітей з ООП. Навчання відбувається дистанційно на платформі ZOOM, і після завершення учасники отримують сертифікат про підвищення кваліфікації на 6 годин (0,20 кредитів ЄКТС). Інший корисний курс – «Інклюзивна освіта. Цей світ належить усім», який охоплює інклюзивну компетентність, створення безпечного освітнього середовища та забезпечення додаткової підтримки дітей з ООП. Крім того, цей курс включає модуль про цифрові інструменти для роботи в інклюзивних класах, що може бути особливо корисним для педагогів, які хочуть використовувати сучасні технології у своїй роботі. Навчання розраховано на вчителів та асистентів вчителів.

Для асистентів вихователів та вчителів доступний курс «Інклюзивне навчання. Підготовка до роботи асистента», який також фокусується на інклюзивній компетентності та забезпеченні додаткової підтримки дітей з ООП. Навчання відбувається онлайн, що дозволяє учасникам з різних регіонів брати участь у курсі. Курс «Сучасні освітні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» спрямований на формування компетентностей педагогів для ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Навчання відбувається як очно, так і дистанційно, що робить його доступним для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки з різних регіонів країни. Крім того, курс «Мультидисциплінарний підхід до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» пропонує фахівцям можливість удосконалити свої навички у сфері інклюзивної освіти, створюючи безпечне освітнє середовище та забезпечуючи додаткову підтримку дітей з ООП.

Освітній курс «Перші кроки вчителя в роботі з дітьми з РАС: практичні аспекти» спрямований на надання практичних знань щодо роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. Він охоплює питання соціалізації та підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. «Інклюзивний освітній процес» та «Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» – ці курси пропонують знання щодо організації інклюзивного навчання та створення безпечного освітнього середовища для дітей з ООП. Курс «Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами» спрямований на формування компетентностей асистентів вчителів для ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Він включає модулі щодо соціалізації дітей з ООП та застосування інноваційних освітніх технологій [8].

Вищезазначені освітні курси можуть допомогти суб'єктам соціально-педагогічної підтримки удосконалити свої навички у роботі з дітьми з ООП, включаючи дітей з аутизмом. Цифрові освітні платформи стають ключовим інструментом формування культури безперервного навчання серед суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом, які працюють з дітьми з аутизмом. Вони не лише забезпечують доступ до актуальних знань, а й сприяють створенню інклюзивного середовища через практичні кейси, симуляції та міждисциплінарні підходи.

У сучасному світі зростає гостра потреба в підвищенні кваліфікації фахівців, які надають соціально-педагогічну підтримку дітям з аутизмом. Традиційні підходи до навчання часто не встигають за швидкими змінами та вимагають оперативного оновлення знань і навичок. У цьому контексті цифрові освітні платформи

стають дієвим інструментом неформальної освіти, забезпечуючи гнучкий і доступний спосіб для постійного професійного зростання та обміну досвідом між спеціалістами.

Аналіз наукових досліджень підтверджує значний інтерес до неформальної освіти як засобу покращення професійної компетентності тих, хто працює з дітьми з аутизмом. Попри важливий внесок науковців, залишається актуальним питання про ефективність і особливості застосування саме цифрових освітніх платформ у цій сфері. Результати вивчення провідних українських цифрових платформ показують наявність великої кількості навчальних програм, які можуть бути корисними для фахівців, що підтримують дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом. Ці платформи пропонують різноманітні курси з інклюзивної освіти, методик навчання, корекційних вправ, створення сприятливого середовища та ефективної комунікації. Хоча не всі курси спеціалізовані на роботі з дітьми з аутизмом, вони надають цінні загальні знання та практичні поради, які можна адаптувати для підтримки таких дітей в інклюзивному середовищі. Гнучкість, доступність та можливість індивідуального темпу навчання роблять цифрові освітні платформи важливим ресурсом для безперервного професійного розвитку фахівців, які надають соціально-педагогічну підтримку дітям з аутизмом.

Подальші перспективи дослідження будуть спрямовані на розробку авторського курсу для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом.

Використана література:

1. Анголенко В., Герасименко В., Печериця Н. Досвід реалізації неформальної освіти дорослих у сфері соціальної реформи. *Humanitas*. 2021. № 3. С. 3–9. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3>
2. Геревенко А. М., Ільїна Т. В., Ібрагімова Л. А. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивній освіті : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2024. 116 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743515/1/Геревенко%2C%2BA.%2BM.%2C%2B%2B%2B%2BІльїна%2C%2BT.%2BВ.%2C%2B%2B%2BІбрагімова%2C%2BJЛ.%2BA.pdf>
3. Гуменний О. Збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених «Інноваційні технології в освіті». Київ, 2024. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743888/1/Zbirnik%20seminar%20PHD%202024.pdf>
4. На урок : освітня платформа. URL : <https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-inklyuzyvna-osvita>
5. Носенко Ю. Г., Сухих А. С. Відкрита наука в контексті побудови суспільства знань і цифрових перетворень європейського простору. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 4(26). С. 85–92.
6. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 169(13). С. 28–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823>
7. EdEra : освітня платформа. URL : <https://ed-era.com/course/inclusivity/>
8. EdWay : освітня платформа. URL : <https://edway.in.ua/uk>
9. Fogel V. A., Miltenberger R. G., Graves R., Koehler S. The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2010. № 43(4). P. 591–600.
10. Prometheus : освітня платформа. URL : <https://prometheus.org.ua/courses-catalog>

References:

1. Anholenko V., Herasymenko V., Pecherytsia N. (2021). Dosvid realizatsii neformalnoi osvity doroslykh u sferi sotsialnoi roboty [Experience of non-formal adult education in the field of social work]. *Humanitas*. № (3). S. 3–9. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3> [in Ukrainian].
2. Herevenko A. M., Ilina T. V., Ibrahimova L. A. (2024). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v inkluzivnii osviti : navchalno-metodychnyi posibnyk [Information and communication technologies in inclusive education: teaching guide]. Instytut informatsiynykh tekhnologiy i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743515/1/Геревенко%2C%2BA.%2BM.%2C%2B%2B%2B%2BIлїна%2C%2BT.%2BB.%2C%2B%2B%2BIбраїмова%2C%2BJL.%2BA.pdf> [in Ukrainian].
3. Humennyi O. (2024). Zbirnyk tez dopovidei II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh “Innovatsiini tekhnologii v osviti” [“Innovative technologies in education”]. Kyiv. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743888/1/Zbirnik%20seminar%20PHD%202024.pdf> [in Ukrainian].
4. Na urok [Na urok] : osvitnia platforma. URL : <https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-inklyuzyvna-osvita> [in Ukrainian].
5. Nosenko Yu. H., Sukhikh A. S. (2020). Vidkryta nauka v konteksti pobudovy suspilstva znan i tsyfrovyykh peretvoren yevropeiskoho prostoru [Open science in the context of building a knowledge society and digital transformations of the European space]. *Fizyko-matematychna osvita*. № 4(26). S. 85–92 [in Ukrainian].
6. Tolochko S. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinohonavchannia [Digital competence of teachers in the conditions of digitalization of educational institutions and distance learning]. *Visnyk Nacionalnoho universytetu “Chernihivskyi kolehium” imeni T. H. Shevchenka. Seriia : Pedagogichni nauky*. № (169) 13. S. 28–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823> [in Ukrainian].
7. EdEra : osvitnia platforma (n.d.). URL : <https://ed-era.com/course/inclusivity/> [in Ukrainian].
8. EdWay : osvitnia platforma. (n.d.). URL : <https://edway.in.ua/uk> [in Ukrainian].
9. Fogel V. A., Miltenberger R. G., Graves R., Koehler S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, № 43(4). P. 591–600.
10. Prometheus : osvitnia platforma. URL : <https://prometheus.org.ua/courses-catalog> [in Ukrainian].

N. Zhula. Digital educational platforms as a tool for non-formal education of subjects providing socio-pedagogical support to children with autism

The article addresses the pressing issue of enhancing the professional competence of specialists providing socio-pedagogical support to children with autism. Traditional education systems often fail to ensure timely updates to the knowledge and skills

of professionals working with these children, making digital educational platforms a key tool for non-formal education. The relevance of this study lies in examining the effectiveness of such platforms for improving the professional competencies of teachers, social workers, parents, and other support providers. The aim of the article is to analyze the potential of digital platforms as a means of non-formal education, particularly for working with children with autism, and to identify their advantages and limitations. The research employs a combination of methods, including theoretical analysis of scholarly works, content analysis of educational platforms (Prometheus, NaUrok, EdEra, EdWay), and comparative analysis of their functionalities. The study evaluates the scientific validity of content, practical focus of courses, user interface convenience, and alignment with modern approaches to supporting children with autism. The results indicate that digital platforms offer flexibility, personalized learning, and access to up-to-date knowledge, which are crucial for the professional development of support providers. While most courses are not exclusively specialized in autism, they provide valuable tools for inclusive education, such as adapting learning environments, communication methods, and corrective exercises. Certain platforms (e.g., EdWay) offer practical courses specifically focused on working with children with autism, highlighting their practical utility. The findings confirm that digital educational platforms are a promising tool for continuous learning but require further refinement, particularly in developing specialized programs for autism. Future research directions include designing an authorial course for professionals involved in socio-pedagogical support.

Key words: digital educational platforms, non-formal education, socio-pedagogical support providers, children with autism, inclusive education.

УДК 378.046-021.68:781:061.1

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.09>

Козир А. В., Ткач М. М., Топчієва І. О., Слабко В. М.

ПІДГОТОВКА АСПІРАНТІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснений теоретичний аналіз змісту та характерних особливостей підготовки аспірантів з музичного мистецтва в контексті реалізації цілей сталого розвитку. Теоретично обґрунтовано концептуальні положення 17 глобальних Цілей Сталого Розвитку згідно рамкового документу ООН, серед яких виокремлено ціль № 4 «Якісна освіта», яка спрямована на забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж життя для усіх. Розглянуто рекомендацію керівних органів держави освітнім та науковим установам щодо необхідності враховувати Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року під час визначення напрямів наукових досліджень. Проаналізовано зміст і характерні особливості ключових міждисциплінарних компетентностей, визначених в документах ЮНЕСКО як трансверсальних, які мають забезпечити відповідний професійний прошарок фахівців, які б сприяли успішному розв'язанню проблем екологічного, технологічного, соціального, регіонального та іншого характеру в інтересах сталого майбутнього.

З цих позицій розкрито імплементацію принципів «Освіти на користь сталого розвитку» у змісті освітньо-наукової програми з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Доктор філософії», яка функціонує в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова. Проаналізовано структуру та зміст освітніх компонентів зазначеної програми в контексті формування у здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії міждисциплінарних компетентностей, які передбачають готовність здобувачів самостійно аналізувати та визначати закономірності розвитку суспільних процесів в інтересах сталого майбутнього. Доведено ефективність запропонованих в програмі освітніх компонентів для досягнення програмних результатів навчання аспірантів з музичного мистецтва у відповідь на інноваційні запити суспільства.

Ключові слова: цілі сталого розвитку, освіта сталого розвитку, освітньо-наукова програма, міждисциплінарні (трансверсальні) компетентності, музичне мистецтво, аспіранти, підготовка докторів філософії.

Сучасний технологічний світ лімінальної доби все більше виявляє ознаки турбулентності з її вкрай складними, бурхливими, невпорядкованими й суперечливими процесами, які простежуються у всіх сферах суспільного буття. Цивілізаційні глобальні виклики ХХІ століття, які безпосередньо пов'язані з проблемами воєнного, екологічного, економічного, епідеміологічного, технологічного, соціального характеру все більш загрозливо постають перед людством й скеровують до прийняття серйозних та нестандартних рішень для забезпечення сталого розвитку. Провідні міжнародні організації світу (ООН, ЮНЕСКО, Римський клуб та ін.) докладають до цього немало зусиль, намагаючись відшукати нову платформу цивілізаційного розвитку для збереження життя на планеті. Яскравим свідченням цих намагань став прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН рамковий документ – Цілі Сталого Розвитку (вересень, 2015 р.), в якому було затверджено нові орієнтири для майбутнього сталого розвитку людства [9].

Усвідомлюючи загрозливі виклики сучасного технологічного світу, представники міжнародних та вітчизняних науково-експертних кіл, освітніх установ, бізнесу, державного та приватного секторів економіки

все частіше констатують факт відсутності у працівників різних професійних галузей певних навичок та компетентностей, ціннісних орієнтирів та моделей поведінки, які б відзначалися флексибільністю та сприяли успішному розв'язанню проблем екологічного, технологічного, соціального, регіонального та іншого характеру в інтересах сталого майбутнього. Вочевидь, що це потребує пошуків гнучких міждисциплінарних моделей навчання для впровадження в освітній процес ідей сталого розвитку, зокрема, у зміст підготовки аспірантів з музичного мистецтва з концентрацією на розвитку креативного мислення для проведення науково-дослідницької діяльності інноваційного характеру з метою досягнення ефективних результатів у вирішенні складних професійних завдань, отримання конкурентної спроможності на ринку праці та комфортного співіснування у взаємодії з довкіллям.

З цих позицій актуалізується питання збалансованості процесу підготовки аспірантів з музичного мистецтва в контексті впровадження цілей сталого розвитку, які стимулюють економічний, соціальний, екологічний прогрес, а також сприяють формуванню в здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти комплексу загальних та фахових компетентностей, необхідних для функціонування майбутніх фахівців в умовах глобальної трансформації освіти та з урахуванням національних і регіональних особливостей.

Мета статті – проаналізувати зміст та особливості підготовки аспірантів з музичного мистецтва в контексті реалізації цілей сталого розвитку.

Для реалізації мети висунуто такі завдання: теоретично обґрунтувати концептуальні положення Цілей сталого розвитку згідно рамкового документу ООН; виявити особливості імплементації глобальних цілей в сталий розвиток України; проаналізувати ключові міждисциплінарні компетентності в контексті цілей сталого розвитку; на прикладі аналізу структури та змісту освітніх компонентів освітньо-наукової програми для підготовки аспірантів з музичного мистецтва спеціальності 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» розкрити практичне значення впровадження в освітній процес ідей сталого розвитку для ефективного функціонування майбутніх докторів філософії в будь-якому професійному середовищі.

Глобальний характер проблеми сталого розвитку майбутнього, яке має бути справедливим, екологічно збалансованим та соціально відповідальним, усвідомлення безальтернативності шляхів такого розвитку в інтересах людства призвело до актуалізації цієї проблематики на рівні міждисциплінарних досліджень у сфері філософії, психології, екології, біології, педагогіки та ін.

Філософія сталого розвитку як нова філософія мислення має на меті перехід від суспільства споживання до нової сталості соціоприродної коеволюції, де пошуки гармонізації реалізуються через суспільний інтелект в єдності науки, культури та освіти задля управління майбутнім або його створенням. Філософські аспекти сталого розвитку та нового комплексного (складнісного) мислення системно розглядаються в працях зарубіжних та українських вчених (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, І. Добронравова, І. Предборська, Н. Кочубей, М. Нестерова, Е. Морен, Ж.-Ф. Ліотар, Д. Пінк, С. Стерлінг та ін.).

У педагогічному дискурсі освіта сталого розвитку розглядається в таких аспектах як: пошук оптимальних концептів щодо траєкторії розвитку та динаміки освітніх процесів в Україні та світі (В. Євтух [4]); визначення сутності та специфіки концепту «освіта для сталого розвитку» (І. Коренева [6], О. Висоцька [2]); роль освіти в досягненні Цілей та визнання навчання в інтересах сталого майбутнього (В. Воробієнко [1] та ін.); переорієнтація предметного поля освіти, запровадження трансформаційної педагогіки, конструювання нового дизайну компетентностей (Н. Внукова, Г. Сотська [3]; О. Хмелевська [10]) та ін.

У змісті зазначених досліджень освіта сталого розвитку розглядається в контексті *нової педагогічної парадигми*, спрямованої на пошук інноваційних моделей, новаторських методик, гнучких міждисциплінарних проєктів, які мають забезпечити «мобільну трансформацію глобального освітнього простору таким чином, щоб він міг адекватно формувати відповідний професійний прошарок фахівців у відповідь на інноваційні запити тих чи інших економічних і політичних еліт з метою швидкого реагування будь-якої сфери економіки задля досягнення цілей сталого розвитку» [3, с. 11].

Ведучи дослідницький пошук оптимальних концептів сучасного освітнього процесу, академік В. Євтух виокремлює в ньому два основних напрями: 1) у площині глобальних педагогічних концепцій, глобальної освіти чи глобальної педагогіки; 2) у площині впливу штучного інтелекту на конструювання дизайну та змісту освітнього процесу у вищих закладах освіти [4, с. 6–7]. Аналізуючи сучасні педагогічні новації в зарубіжному дискурсі («педагогіка на основі активів», «педагогіка справедливості», «критична педагогіка», «культурно підтримуюча (оживляюча) педагогіка», «культурно релевантна педагогіка», «реверсна педагогіка» та ін.), учений констатує, що в своїй більшості глобальні педагогічні концепції дійсно пропонують «широкую платформу для реалізації ідей рівності у доступі до отримання знань представниками груп меншин на тому ж рівні, що й представниками основної більшості суспільства, та усунення умов, які призводять до ігнорування етнокультурного та расового складу освітніх закладів, натомість сприяють створенню атмосфери реалізації прав носіїв різноманіття в процесі їхнього спілкування» [так само, с. 7].

У сучасній історії трансформації освіти одним із самих амбітних проєктів став рамковий документ, прийнятий на Генеральній Асамблеї ООН у вересні 2015 року, – резолюція «Трансформація нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року», в якій було задекларовано та затверджено 17 глобальних Цілей Сталого Розвитку (ЦСР) для забезпечення балансу між сучасними потребами людей та

захистом інтересів майбутніх поколінь у задоволенні своїх потреб. Деякі з них: подолання бідності, викорінення голоду, забезпечення здорового способу життя, забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти, забезпечення гендерної рівності, скорочення нерівності між країнами, захист та відновлення екосистеми та ін. [9].

Головна мета цього проєкту була визначена як – побудова справедливого, соціально відповідального, економічно розвинутого та екологічно збалансованого світу для майбутніх поколінь [9]. Серед визначених в документі 17 цілей, першочерговим завданням стало забезпечення «Освіти сталого розвитку». Вирішальне значення освіти для забезпечення сталого розвитку підтверджується й тим, що з-поміж визначених в документі цілей, освіту виділено в окрему ЦСР № 4 – «Якісна освіта» (забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж життя для усіх). У документі зазначено, що до 2030 року всі учасники освітнього процесу мають набути знань та навичок «з питань сталого розвитку і сталого способу життя, гендерної рівності, пропаганди культури і не насилля, громадянства світу й усвідомлення цінності культурного різноманіття і вкладу культури у сталий розвиток» [так само].

Реагуючи на суспільні запити, ЮНЕСКО в 2017 році підготувало програмний документ «Освіта для досягнення цілей сталого розвитку – цілі навчання», в якому саме освіта розглядається як ключовий інструмент для досягнення цілей сталого розвитку. Між тим потрібно враховувати перестороги, що «не всяка освіта сприяє сталому розвитку. Так, освіта, яка спрямована виключно на забезпечення економічного зростання, може спричинити ще більше закріплення нестійких моделей споживання» [12, с. 7].

Згодом за рекомендацією ООН Цілі Сталого Розвитку з урахуванням національних особливостей були адаптовані в більшості країн світу для реалізації національних завдань ЦСР у різних тематичних напрямках. Зокрема, в Україні зазначений рамковий документ був імплементований Указом Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року», в якому визначалося, що ЦСР України на період до 2030 року є орієнтирами для розроблення різних прогнозованих програмних документів та нормативно-правових актів з рекомендацією «Національній академії наук України, Національній академії аграрних наук України, Національній академії медичних наук України, Національній академії педагогічних наук України, Національній академії правових наук України, Національній академії мистецтв України враховувати Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року під час визначення напрямів наукових досліджень» [11].

Аналіз програмних документів ООН та ЮНЕСКО щодо глобальних цілей сталого розвитку, Указу Президента України щодо імплементатії Цілей у вітчизняне нормативно-правове та освітньо-наукове поле, дослідження праць науковців щодо окресленої проблеми засвідчує важливість та необхідність запровадження принципів сталого розвитку в освітні програми закладів освіти всіх рівнів в Україні з урахуванням національних та регіональних особливостей.

Погоджуємося з думкою М. Коломійця та В. Харламенко, що це вимагає цілісного підходу до формування змісту навчально-виховної діяльності, що «включає не лише розробку нових освітніх компонентів, а й глибоку трансформацію існуючих програм з урахуванням ключових положень стратегії сталого розвитку» [5, с. 1428]. Ефективна реалізація такого підходу, як зазначають дослідники, передбачає двосторонню стратегію: з одного боку, – це розробка та впровадження як нормативних, так і вибіркових освітніх компонентів з проблеми сталого розвитку, а з іншого, – інтеграція цього контенту в програми загальної та професійної підготовки. Саме такий підхід і має забезпечити «формування у майбутніх учителів технологій компетентностей, необхідних для досягнення цілей сталого розвитку» [так само].

З попереднього аналізу стало очевидним, що визнання навчання в інтересах сталого розвитку як нової філософії мислення передбачає зміну багатьох концептуальних позицій, з-поміж яких:

- перехід на *між- та трансдисциплінарні* позиції як способу пізнання світу для подолання розпорошеності й фрагментарності знань та їх об'єднання в цілісну науково-педагогічну картину світу;
- створення сталих навчальних середовищ, які вимірюються за трьома категоріями: *екологічний чинник* (екологічна освіта, екологічні дослідження, екологічна стійкість), *соціальний вплив* (працевлаштування та успішність, гендерна рівність, здоров'я та добробут, обмін знаннями) та *управління* (ефективність й прозорість управління університетом);
- оновлення змісту освітніх програм, переорієнтація предметного поля освіти, проєктування нового дизайну компетентностей тощо.

З цих позицій розглянемо імплементатію принципів «Освіти на користь сталого розвитку» в змісті освітньо-наукової програми (ОНП) з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Доктор філософії», яка функціонує в Українському державному університеті (УДУ) імені Михайла Драгоманова з 2016 року [7]. З урахуванням соціокультурних умов сучасності, відгуків здобувачів, стейхолдерів, гаранта програми (професор А. В. Козир), наукових керівників та інших зацікавлених осіб, програма коригується та вдосконалюється за необхідності, але не менше ніж один раз на два роки, що відповідає інноваційним суспільним запитам щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко адаптуватися в мінливих умовах сучасного ринку праці.

Програма підготовки доктора філософії з музичного мистецтва безпосередньо базується на цінностях, які сповідує Університет, та відповідає стратегічним завданням, які висунуті в Стратегії розвитку Українського державного університету імені Михайла Драгоманова на 2023–2028 рр. [8].

Зміст освітньо-наукової програми в повній мірі відповідає предметній галузі заявленої спеціальності. Сформульовані цілі узгоджуються з місією та стратегією УДУ імені Михайла Драгоманова у формуванні науковців, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогіки мистецтва, оволодівати методологією науково-педагогічної діяльності для проведення власного наукового дослідження інноваційного характеру. Для досягнення окреслених цілей передбачено використання креативних підходів до вивчення музичного мистецтва в контексті сучасних світових та вітчизняних тенденцій культурно-мистецького простору [7].

Урахування рекомендацій міжнародних та вітчизняних інституцій щодо впровадження цілей сталого розвитку в освітні програми та під час визначення напрямів наукових досліджень дало змогу спрямувати цілі та програмні результати навчання на формування у майбутніх докторів філософії таких важливих особистісних та професійних якостей як: наукова ерудованість та добросовісність, креативне та критичне мислення, лідерські якості, ініціативність, наполегливість, впевненість, рішучість, усвідомлення цінностей демократичного суспільства, толерантне ставлення до культурного різноманіття тощо.

Саме освіта сталого розвитку стала платформою при розробці *ключових міждисциплінарних компетентностей*, які, згідно документу ЮНЕСКО, є «трансверсальними, надпредметними та контекстно незалежними», оскільки вони забезпечують «трансфер знань» – це перенос набутих знань, навичок та метакогнітивних здібностей особистості на вирішення проблем реального життя, які пов'язані з низкою викликів сучасного світу, про які зазначалося вище [12].

Наведемо для прикладу основні міждисциплінарні компетентності згідно з Цілями сталого розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові компетентності згідно з ЦСР

Компетентності	Характерні властивості та особливості
Системне мислення	Розуміння ідеї сталого розвитку як нової філософії мислення, перехід на між-та трансдисциплінарні позиції як способу пізнання світу, вміння аналізувати складні системи, виявляти та розуміти принципи взаємозв'язку між системами в різних сферах, діяти в умовах невизначеності
Прогностична компетентність	Здатність оцінювати та прогнозувати різноманітні варіанти майбутнього (ймовірного та бажаного), оцінювати можливі наслідки від дій, враховувати ризики та зміни (екологічні, кліматичні тощо), що відбуваються, формувати чітке уявлення про майбутнє в контексті цілей сталого розвитку
Стратегічне бачення	Здатність до інновацій, розробки та прийняття новаторських рішень, спрямованих на підвищення стійкості на місцевому, регіональному та інших рівнях
Робота в команді	Здатність працювати в команді, поважати точку зору та потреби інших людей, вирішувати конфлікти, брати участь в колективній взаємодії тощо
Критичне мислення	Здатність до рефлексії, спроможність піддавати сумніву прийняті підходи та думки, вміння критично оцінювати власні погляди та дії, відстоювати свою позицію в дискусіях щодо цілей сталого розвитку
Самосвідомість	Здатність до самоконтролю, готовність критично оцінювати себе як в безпосередньому оточенні, так і в суспільстві в цілому, виявляти емпатію, зважати на почуття та бажання інших, вміти оцінювати та заохочувати дії інших тощо
Комплексність у вирішенні проблем	Здатність використовувати проблемно орієнтовані підходи до вирішення складних проблем, приймати справедливі рішення на користь сталого розвитку
Глобальне громадянство	Здатність до толерантності, готовність вести міжкультурний діалог, мати повагу до культурної різноманітності, свідому громадянську позицію, повагу до навколишнього середовища тощо

При розробці та коригуванні ОНП для підготовки аспірантів з музичного мистецтва робочою групою були враховані ключові позиції Цілей сталого розвитку в контексті формування загальнокультурних та громадянських компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, а також для досягнення програмних результатів навчання, які передбачають готовність здобувачів самостійно аналізувати та визначати закономірності сталого розвитку суспільних процесів.

Структура програми є збалансованою, за обсягом має 45 кредитів ЄКТС, які включають чотири цикли дисциплін загальнонаукової та спеціальної підготовки аспірантів, блоку вибіркового навчальних дисциплін та проведення науково-виробничої (асистентської) практики. Цикл нормативної частини включає в себе дисципліни загальнонаукової підготовки: «Філософські студії», «Іноземна мова для академічних цілей», «Наукометрія та науково-організаційна діяльність» та ін., які спрямовані на формування в аспірантів загальних компетентностей (світоглядних, загальнокультурних, громадянських тощо).

Зміст освітніх компонентів з циклу спеціальної підготовки: «Теорія та методика музичного навчання» (А. В. Зайцева), «Інноваційні тенденції мистецької освіти» (І. О. Топчієва), «Сучасні інформаційні технології» (О. М. Бордюк) толерується зі специфікою музичного навчання в контексті міждисциплінарного підходу та є інтегрованим в частині теорії та методології досліджень з педагогіки мистецтва.

Необхідність формування індивідуальної освітньої траєкторії навчання здобувачів третього освітньо-наукового ступеня «Доктор філософії» визначена Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556 VI, Постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016р. № 261 (із внесеними змінами) «Про

затвердження порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)», а також регламентується внутрішніми нормативними документами УДУ імені Михайла Драгоманова щодо персональної реалізації особистісного потенціалу здобувачів.

З цих позицій освітньо-науковою програмою передбачено блок дисциплін за вибором аспірантів, розроблених професорсько-викладацьким складом факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. Серед них: «Акмеологія особистісного розвитку педагога-музиканта» (А.В.Козир), «Теорія і практика музичної освіти» (І.К.Глазунова, О.П.Щолокова), «Гуманізація музичного навчання і виховання» (С.С.Горбенко), «Психологія музичної діяльності» (М.М.Ткач), «Етнохудожня освіта учителів музичного мистецтва» (О.В.Хоружа), «Світові науково-педагогічні школи» (Н.П.Гуральник) та ін. Вибіркова складова освітньо-наукової програми системно забезпечує ресурсні можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії аспірантів, передбачаючи її органічне поєднання з науковою діяльністю, мистецькою практикою та самостійною роботою, що дозволяє здобувачам оволодіти соціально-комунікативними навичками «soft skills» з урахуванням цілей сталого розвитку. Зокрема, розвиток креативного мислення, когнітивної гнучкості, умінь формувати власну мистецьку позицію й толерантно ставитися до поглядів та думок інших дослідників (теорія і практика музичної освіти, гуманізація музичного навчання); актуалізація потреби навчання впродовж життя, прагнення до самореалізації, рефлексії, досягнення успіху в житті та професії (акмеологія мистецької діяльності); формування презентаційних та самопрезентаційних навичок, здатність до використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій мистецького спілкування (психологія мистецької діяльності); здатність до міжкультурного діалогу через розуміння регіональних особливостей України (етнохудожня освіта); демонстрація умінь публічного дискурсу, участь в колективній взаємодії, вільне орієнтування в мистецько-педагогічному середовищі, мультимедійна грамотність, інформаційна компетентність, розуміння вкладу культури й мистецтва у сталий розвиток (комплекс дисциплін спеціальної підготовки) тощо

Практична підготовка аспірантів з музичного мистецтва реалізується під час проходження науково-виробничої (асистентської) практики, яка є паритетною частиною освітнього процесу та відповідає фаховій кваліфікації кожного здобувача з урахуванням спеціалізацій музичного мистецтва з використанням практико-перетворювальних методик викладання.

Висновки. Глобальна трансформація сучасного складного, нестабільного та неоднорідного світу призвела до низки викликів, які поставили під сумнів подальше існування людства. З метою запобігання руйнівних наслідків технологічного прогресу низка міжнародних організацій на чолі з ООН прийняла концепцію щодо подальшого сталого розвитку суспільства для запобігання загрозам майбутніх поколінь у задоволенні своїх потреб.

З урахуванням свого глобального значення цілі сталого розвитку стали платформою для формування ключових міждисциплінарних компетентностей для здобувачів вищої освіти всіх рівнів й мистецької освіти, зокрема, що сприяло проєктуванню нового дизайну компетентностей, які інтегрують екологічні, соціально-поведінкові та управлінські здатності особистості в її професійний світогляд та модель поведінки для комфортної взаємодії з довкіллям.

Аналіз змісту та характеру підготовки аспірантів з музичного мистецтва засвідчив, що синхронне втілення законодавчих норм та інституційних положень щодо імплементації глобальних цілей в освітньо-наукову діяльність здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії відповідає інноваційним суспільним запитам в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко адаптуватися в мінливих умовах сучасного ринку праці.

Подальші наукові розвідки з окресленої проблеми слід спрямувати на виявлення реалізації цілей сталого розвитку в наукових дослідженнях аспірантів.

Використана література:

1. Воробієнко П. П. Роль освіти в досягненні цілей сталого розвитку. *Вісник НАПН України*. 2023. № 5(1). С. 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5113>
2. Висоцька О. С. Освіта для сталого розвитку : наук.-метод. посібник. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
3. Внукова Н., Сотська Г. Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030 : нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2023. Вип. 7. С. 7–21. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.7-21](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21)
4. Євтух В. Б. Освітній дискурс у пошуках оптимальних концептів : зарубіжні акценти. *Наукові записки: збірник наукових статей / упор. Л. Л. Макаренко*. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2025. Випуск CLXI (159). С. 5. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-159.2025.01>
5. Коломієць М. Б., Харламенко В. Б. Стратегії формування у майбутніх учителів технологій компетентностей, спрямованих на досягнення цілей сталого розвитку. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2(42). С. 1422–1434. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-1422-1434](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-1422-1434)
6. Коренева І. М. Феномен «освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113–122.
7. Освітньо-наукова програма з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / розробники: А. В. Козир, А. В. Зайцева, І. К. Глазунова. *Український державний університет імені Михайла Драгоманова*. URL : <https://fm.udu.edu.ua/aspirantura/osvitno-naukova-prohrama>
8. Стратегія розвитку Українського державного університету імені Михайла Драгоманова на 2023–2028 роки. URL : <https://udu.edu.ua/universitytet/prozoryi-universitytet#strategiia-rozvytku-ukrainskoho-derzhavnoho-universitytetu-imeni-mykhaila-drahomanova>

9. Трансформація нашого світу : Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Генеральна Асамблея ООН (21 жовтня 2015 р.). URL : <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
10. Хмелевська О. М. Освіта для сталого розвитку : зміст та інструкції. *Demography and Social Economy*. 2018. № 1(32). С. 29–42. <https://doi.org/10.15407/dse2018>
11. Указ Президента України Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. 30 вересня 2019 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
12. UNESCO. Global citizenship education: topic and learning objectives. Paris, France, 2015. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

References:

1. Vorobiienko P. P. (2023). Rol osvity v dosiahnenni tsilei staloho rozvytku. *Visnyk NAPN Ukrainy* [The role of education in achieving the Sustainable Development Goals. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. № 5(1). S. 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.511> [in Ukrainian].
2. Vysotska O. S. (2011). *Osvita dlia staloho rozvytku : nauk.-metod. posibnyk* [Education for sustainable development : scientific and methodological manual]. Dnipropetrovsk : Roial Prynt. 200 s. [in Ukrainian].
3. Vnukova N., Sotska H. (2023). Transformatsiia osvity dlia dosiahnennia tsilei staloho rozvytku – 2030: nova pedahohichna paradyhma [Transformation of education to achieve the Sustainable Development Goals – 2030: a new pedagogical paradigm]. *Visnyk kafedry YuNESKO "Neperervna profesiina osvita XXI stolittia"* Vyp. 7. S. 7-21. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.7-21](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21) [in Ukrainian].
4. Yevtikh V. B. (2025). Osvitnii dyskurs u poshukakh optymalnykh kontseptiv: zarubizhni aktsenty [Educational discourse in search of optimal concepts: foreign accents]. *Naukovi zapysky : zbirnyk naukovykh statei / upor. L. L. Makarenko*. Kyiv : Vydavnychi dim "Helvetyka". Vypusk SLKHI (159). S. 5. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-159.2025.01> [in Ukrainian].
5. Kolomiets M. B., Kharlamenko V. B. (2025). Stratehii formuvannia u maibutnikh uchyteliv tekhnolohii kompetentnosti, spriamovanykh na dosiahnennia tsilei staloho rozvytku [Strategies for the formation of future technology teachers' competencies aimed at achieving the goals of sustainable development]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia "Pedahohika"*. № 2(42). S. 1422–1434. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-1422-1434](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-1422-1434) [in Ukrainian].
6. Koreneva I. M. (2018). Fenomen "osvita dlia staloho rozvytku": sutnist ta suchasni osoblyvosti kontseptu [The phenomenon of 'education for sustainable development': the essence and modern features of the concept]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 2. S. 113–122 [in Ukrainian].
7. Osvitno-naukova prohrama z haluzi znan 01 «Osvita» spetsialnosti 014 Serednia osvita «Muzychne mystetstvo» dlia tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity / rozrobnyky: A. V. Kozyr, A. V. Zaitseva, I. K. Hlazunova. *Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova* [Educational and scientific programme in the field of knowledge 01 'Education', speciality 014 Secondary Education 'Musical Art' for the third (educational and scientific) level of higher education / developers: A. Kozyr, A. Zaitseva, I. Glazunova. Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University]. URL : <https://fm.udu.edu.ua/aspirantura/osvitno-naukova-prohrama> [in Ukrainian].
8. Stratehiia rozvytku Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova na 2023-2028 rr [Development Strategy of the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University for 2023-2028]. URL : <https://udu.edu.ua/universytet/prozoryi-universytet#stratehiia-rozvytku-ukrainskoho-derzhavnogo-universytetu-imeni-mykhaila-drahomanova> [in Ukrainian].
9. Transformatsiia nashoho svitu : Poriadok denni u sferi staloho rozvytku do 2030 roku. Heneralna Asambleia OON (21 zhovtnia 2015 r.) [Transforming our world : The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN General Assembly (21 October 2015)]. URL : <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816> [in Ukrainian].
10. Khmelevska O. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku: zmist ta instruktzii [Education for sustainable development: content and instructions]. *Demography and Social Economy*. № 1(32). S. 29–42. <https://doi.org/10.15407/dse2018> [in Ukrainian].
11. Ukaz Prezydenta Ukrainy (2019). Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukrainian].
12. UNESCO. (2015). Global citizenship education: topic and learning objectives. Paris, France. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

A. Kozyr, M. Tkach, I. Topchieva, V. Slabko. Training of postgraduate students in musical art in the context of implementing the sustainable development goals.

The article presents a theoretical analysis of the content and characteristics of postgraduate training in music in the context of the implementation of the Sustainable Development Goals. The conceptual provisions of the 17 global Sustainable Development Goals according to the UN framework document are theoretically substantiated, among which Goal 4 'Quality Education' is highlighted, which aims to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. The author considers the recommendation of the governing bodies of the State to educational and scientific institutions on the need to take into account the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030 when determining the directions of scientific research. The article analyses the content and characteristics of key interdisciplinary competencies defined in UNESCO documents as transversal, which should provide an appropriate professional layer of specialists who would contribute to the successful solution of environmental, technological, social, regional and other problems in the interests of a sustainable future.

From these perspectives, the implementation of the principles of 'Education for Sustainable Development' in the content of the educational and scientific programme in the field of knowledge 01 'Education', specialty 014 Secondary Education 'Musical Art' for applicants for the third (educational and scientific) level of higher education 'Doctor of Philosophy', which operates at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, is revealed. The structure and content of the educational components of this programme are analysed in the context of the formation of interdisciplinary competencies in higher education students of the Doctor of Philosophy degree, which provide for the readiness of students to independently analyse and determine the patterns of development of social processes in the interests of a sustainable future. The effectiveness of the educational components proposed in the programme for achieving the programme outcomes of postgraduate students' education in music in response to innovative demands of society is proved.

Key words: sustainable development goals, sustainable development education, educational and scientific programme, interdisciplinary (transversal) competences, musical art, postgraduate students, PhD training.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто актуальну проблему формування персонального бренду майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. Визначено, що сучасний освітній процес в Україні, який зазнав значних змін через пандемію COVID-19 та повномасштабне вторгнення Росії, вимагає від педагогів не лише високого рівня професійної компетентності, але й вміння ефективно позиціонувати себе у віртуальному просторі.

Проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, які підкреслюють важливість персонального брендингу для побудови успішної кар'єри в освітній галузі. Визначено, що персональний бренд є стратегічним інструментом для створення позитивного враження про себе, заснованого на унікальних індивідуальних характеристиках. Досліджено та проаналізовано передумови формування персональних брендів майбутніх педагогів на прикладі здобувачів освіти Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій». Результати опитування показали, що більшість студентів усвідомлюють важливість цифрових навичок для майбутньої професійної діяльності, проте рівень їх володіння цифровими інструментами потребує покращення. Автори статті дійшли висновку, що формування персональних брендів майбутніх педагогів залежить від наявності загальних і спеціальних цифрових навичок та усвідомлення їх важливості у професійному саморозвитку. Визначу роль відіграють приклади селф-брендингу викладачів-практиків, які мотивують студентів до створення власного професійного контенту.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у визначенні дієвого інструментарію селф-брендингу сучасного педагога, вивченні ефективності цифрових ресурсів у створенні та просуванні персонального бренду, а також у розробці кейсів з активзації персональних брендів майбутніми педагогами.

Ключові слова: персональний брендинг; персональний бренд; селф-брендинг; майбутні педагоги; цифрові інструменти і засоби персонального брендингу.

Освітня галузь в Україні за останні роки значно трансформувалася через неможливість повноцінно використовувати традиційні методи й форми викладання. Актуальною стала необхідність цифрової взаємодії та комунікації учасників освітнього процесу, спричинена постійним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та низкою викликів, що постали перед українськими педагогами: пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення російських загарбників, релокація закладів освіти з тимчасово окупованих територій, вимушена еміграція як здобувачів освіти всіх рівнів, так і педагогів тощо. Це актуалізувало необхідність набуття педагогами вмінь і навичок з формування та підтримки свого професійного образу у віртуальному просторі – цифрового бренду (профілю). Ця, новітня для більшості українських педагогів, діяльність пов'язана з проблемами й викликами, які полягають у постійному розвитку їх інформаційно-комунікаційної компетентності як складника професійної, та дотримання етичних норм за розповсюдження у відкритому доступі особистої інформації, що спроможна негативно вплинути на сприйняття вчителя як висококваліфікованого фахівця освітньої сфери.

В останні роки цифровий імідж та цифровий бренд сучасного педагога дедалі більше привертає увагу науковців та практиків освітньої галузі, які наголошують на тому, що наявність даних концептів стає важливим елементом його професійної ідентичності.

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців вивчалися В. Биковим, Г. Васяновичем, О. Овчаруком, О. Пометуном, С. Раковим, Л. Антонюком, Н. Васильковою, Д. Ільницьким тощо.

Бренд та брендинг стали об'єктами досліджень Х. Рамперсада, Т. Пітерса, Е. Бурдюгова, О. Біловодської, І. Юника, О. Помаза та інших закордонних і українських фахівців. Питання побудови та активації персонального бренду досліджують М. Азарьонко, А. Федорів, І. Манн, К. Кононова, Т. Пітерс, П. Браун, К. Азізова, М. Ліндстром та інші.

Разом з тим, імідж був предметом наукових пошуків Л. Батракової, О. Бюллера, О. Грунта, К. Єлисеєвої, А. Шишканової, А. Щеглатова. У працях Т. М. Собченко, С. О. Доценко, Г. В. Євтушенко, А. І. Бабошко, Д. І. Бушлі, О. В. Колесник, Г. Я. Грицай відзначається, що цифровий імідж не лише підкреслює професіоналізм, але й впливає на те, як вчителя сприймають учні, колеги та більш широка аудиторія.

Зважаючи на наявні теоретико-практичні напрацювання у сфері персонального брендингу, випускники педагогічних закладів освіти потребують комплексу знань, умінь і навичок з використання цифрових засобів та інструментів створення й просування персонального бренду для посилення конкурентної позиції при подальшому працевлаштуванні.

З огляду на вищевикладене, невирішеними залишаються питання формування передумов створення особистого бренду майбутніми педагогами для досягнення ними побудови успішної кар'єри та фінансової свободи.

Мета цієї роботи полягає в дослідженні та аналізі передумов формування персональних брендів майбутніх педагогів в контексті їх професійного розвитку.

У світлі сучасних тенденцій та викликів спостерігається постійне посилення конкуренції у сфері вищої освіти, що зумовлює формування бренду освітніх організацій та окремих педагогів. Питання брендингу та селф-брендингу (персонального брендингу) знаходиться у фокусі уваги багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, якими підкреслюється провідна роль персонального бренду для побудови гармонійних відносин у соціальних мережах та віртуальному просторі між суб'єктами освітнього процесу.

Зарубіжна науковиця А. Broström стверджує, що конкуренція в освітньо-науковій сфері змушує її учасників до швидкого реагування та позиціонування свого досвіду, компетентності та експертності. Тому науково-педагогічні працівники мають приділяти серйозну увагу створенню авторських наукових профілів в Google Академії, ORCID та ResearcherID, їм варто опанувати сучасні стратегії та тактики розвитку успішного й професійного персонального брендингу для побудови кар'єри в освітньо-науковій сфері, кар'єрного консультування та використання соціальних мереж ще з етапів ранньої кар'єри [7].

R. Suddaby під персональним брендингом визначає «стратегічний процес створення, позиціонування та підтримки позитивного враження про себе, заснований на унікальній комбінації індивідуальних характеристик, які сигналізують про певну обіцянку цільовій аудиторії через диференційований наратив та образи» [10].

На переконання дослідниці J. Jacobson персональний брендинг є «інструментом для позиціонування на ринку праці шляхом просування своїх навичок, досвіду та особистості, особливо під час пошуку роботи» [8].

Персональний брендинг Г. Чорнойван розглядається як потужна технологія кар'єрного зростання. Складовими персонального брендингу педагога визначено портфоліо, резюме, рекламація досягнень і досвіду [5].

В науковій літературі з маркетингу персональний брендинг («self-branding» – створення та просування себе як бренду) ототожнюється із самомаркетингом («self-marketing») або самопросуванням («self-promotion»), які є складовою підприємницької компетентності. Це передбачає вміння аналізувати і прогнозувати ситуацію на ринку праці, адаптуватися відповідно до нього, підвищувати цінність себе як професіонала, експерта в певному питанні соціального значення та перетворювати свою «робочу силу», свої ресурси у вигідний та затребуваний «товар» [4].

Наявність яскравого особистого бренду надає педагогу декілька суттєвих можливостей на ринку освітніх послуг: сформувати авторитет, вивчити свої сильні сторони для відкриття нових перспектив у педагогічній діяльності. Персональний брендинг допомагає вибудовувати власний стиль педагогічної майстерності, отримати вищу науково-педагогічну кваліфікацію, створити передумову успішної кар'єри та збільшити свій зарібок тощо [3].

На необхідності ознайомлення студентів з концепцією особистого брендингу, його важливості для досягнення професійного успіху також наголошує зарубіжна дослідниця К. Джонсон, яка припускає, що розуміння здобувачами особистого брендингу як активного процесу управління враженнями інших про свої навички, здібності та досвід допоможе їм досягти успіху в побудові кар'єри [9].

Формування педагогічного бренду передбачає врахування особистісних та професійних характеристик. Колективом Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди перспективним напрямом визначено створення особливого освітнього середовища для забезпечення розвитку здібностей здобувачів освіти до тайм-менеджменту, самоорганізації, самопрезентування через створення портфоліо. Набуття майбутніми педагогами теоретичних основ і практичних навичок використання персонального бренду як чинника підвищення конкурентоспроможності в умовах сучасного ринку праці є одним із шляхів щодо навчання майбутніх педагогів стратегіям та інструментам ефективного брендингу (self-branding) [1].

Ми поділяємо переконання українського науковця І. Юника, який стверджує, що випускники педагогічного закладу освіти здебільшого опиняються в неконкурентній позиції на ринку праці саме через відсутність сформованого під час навчання персонального бренду. Очевидна нагальна потреба у цілеспрямованому формуванні персонального бренду студентів, для яких наочними прикладами слугуватимуть бренди науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, а додатковим іміджевим «підкріпленням» – бренд цього закладу [6].

Нами наполегливо відстоюється припущення, що для майбутніх педагогів набуття навичок з користування цифровими засобами й інструментами персонального брендингу може бути підґрунтям для успішної їх діяльності в освітній галузі в сучасних умовах. Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, потужний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та робота в умовах дистанційного й змішаного навчання має спонукати освітян, зокрема майбутніх, покращувати свій рівень цифрової та підприємницької компетентності. Вирішення даної проблеми нами вбачається у створенні здобувачами освіти свого персонального бренду (онлайн-профілю). Найпоширенішими цифровими засобами та інструментами активації свого персонального бренду є розробка персонального сайту, блогу, відео-каналу або сторінки в соціальних мережах. Навички самоаналізу, визначення своїх сильних сторін, вміння віднайти власну «родзинку» стануть значними перевагами на старті професійної педагогічної діяльності. Здобувачам важливо навчитися структурувати та відбирати професійну інформацію, визначати різницю між особистими рисами й навичками, припадними для оточуючих у повсякденному спілкуванні, та фаховими якостями [2].

Авторами статті було досліджено та проаналізовано передумови активації та просування власних брендів здобувачами освіти педагогічних спеціальностей ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки УДУНТ»:

- самооцінка власних цифрових вмінь і навичок;
- усвідомлення ролі та значення цифрових вмінь і навичок у майбутній фаховій діяльності;
- вплив цифрових брендів викладачів-практиків на зацікавленість у вивченні навчальних дисциплін.

Дослідження проводилися в жовтні-листопаді 2024 року серед студентів 1–4 курсів денної, дуальної та заочної форм навчання. Ключовим питанням, що перш за все потребувало відповіді, стало визначення респондентами свого рівня володіння загальними цифровими навичками. Як показує діаграма (рис. 1), переважна більшість опитуваних (57,1 %) вважає свої знання і вміння достатніми, проте усвідомлює потребу у саморозвитку. На наш погляд, такий результат є доволі оптимістичним, оскільки свідчить про потенційну зацікавленість здобувачів щодо набуття знань у цій сфері своєї діяльності.

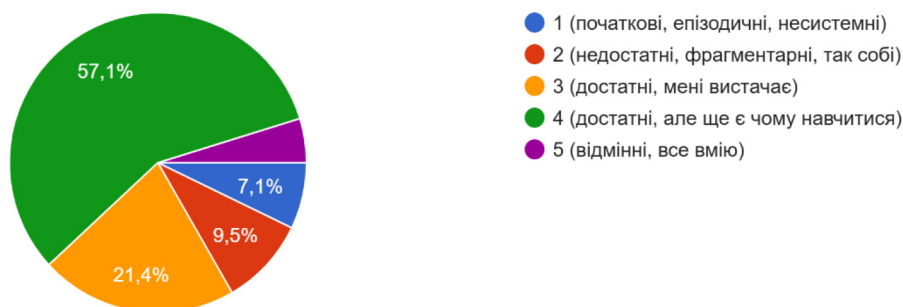


Рис. 1. Самооцінка своїх загальних цифрових вмінь та навичок майбутніми педагогами

Наступний результат за кількістю відсотків (21,4 %) показали респонденти, які задоволені тими знаннями, що мають. Згідно з результатами проведеного дослідження, виявлено тривожну тенденцію: майже п'ята частина респондентів демонструє неадекватну самооцінку рівня цифрової грамотності, що свідчить про потенційну некомпетентність у даній сфері. Зважаючи на молодий вік опитуваних, які усвідомлюють стрімку цифровізацію суспільства, але не розуміють значення цифрових інструментів для професійного зростання, можна констатувати пасивну споживацьку позицію та обмеженість їхніх амбіцій. Ще одна група респондентів оцінюють свої цифрові знання і навички як недостатні й фрагментарні (9,5 %) та початкові, епізодичні, несистемні (7,1 %). Таким чином, 16,6 % учасників опитування усвідомлюють свій незадовільний рівень цифрової компетентності. На нашу думку, для майбутніх освітян такий показник є неприпустимим, оскільки означає, що усі попередні роки навчання в закладах освіти не забезпечили здобувачам належний рівень цифрових знань.

І найменший показник (4,9 %) – це ті респонденти, що оцінюють свій рівень володіння загальними цифровими вміннями й навичками як відмінний. Зазначимо, що серед студентів, які взяли участь в опитуванні, дійсно є ті, хто демонструє високі показники у навчанні і можуть вважати свої цифрові знання й навички як відмінні. Проте такий результат, на наш погляд, може бути свідченням деякої невизначеності понять: що можна вважати відмінним рівнем, а що ні; що є категорією загальних знань, а що спеціальних (фахових).

Друге питання проведеного дослідження мало висвітлити розуміння респондентами важливості застосування цифрових навичок у майбутній педагогічній діяльності (рис. 2). Для авторів є позитивним фактором те, що переважна більшість респондентів (83,3 %) переконана у вагомості цього складника педагогічної діяльності. Безумовно, більшість з них оцінює зазначений аспект з позиції здобувачів (або їх батьків), тобто споживача освітніх послуг.

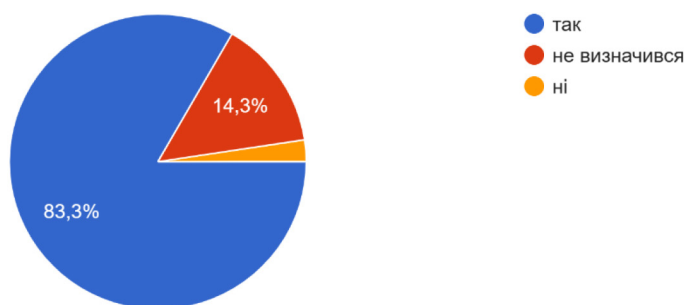


Рис. 2. Важливість застосування цифрових навичок в майбутній професійній (педагогічній) діяльності

Тільки студенти старших курсів, що вже опрацювали програму навчальної практики з цифрових педагогічних технологій та мали можливість здобути свій перший педагогічний досвід у закладах освіти, давали відповідь, дійсно усвідомлюючи цю важливість.

14,3 % невизначеності з другого питання пояснюємо певною інертністю, невмотивованістю до навчання та байдужістю деяких наших студентів. Уже на етапах навчання є ті, хто зізнається: надалі не бачить свою професійну діяльність у ролі педагога. Зрозуміло, що така позиція відображається й на результатах опитування. І тільки 2,4 % респондентів вважають, що застосування цифрових навичок у майбутній професійній (педагогічній) діяльності не має значення. Оскільки метою дослідження не було персоналізувати результати стосовно віку, форм навчання, статі респондентів, взаємозв'язку відповідей однієї особи по усім питанням тощо, припускаємо, що такі переконання могли належати саме тим, хто не має достатнього особистого досвіду та навичок володіння цифровими засобами (див. результати опитування з першого питання), тому й не усвідомлює вагомості цього складника у діяльності сучасного педагога.

На рисунку 3 представлено розподіл варіантів відповідей щодо впливу цифрового профілю викладача на зацікавленість студентів при вивченні навчальних дисциплін.

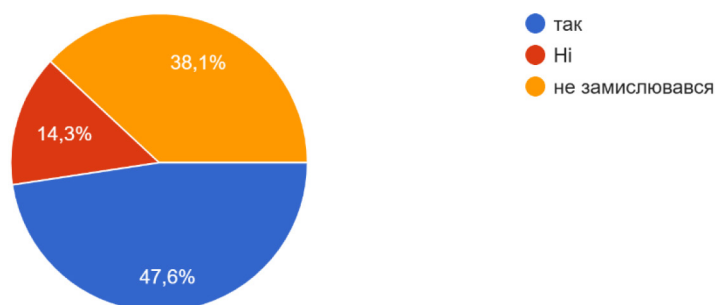


Рис. 3. Вплив на зацікавленість у вивченні навчальних дисциплін наявності цифрового профілю викладачів

Майже половина респондентів (47,6 %) погоджується з думкою, що наявність цифрового профілю викладача є важливим компонентом, що впливає на сприйняття навчальної дисципліни студентами, на їх зацікавленість матеріалом, мотивує до вивчення дисципліни в цілому. Ще частина опитуваних (38,1 %) навіть не замислювалась над цією проблемою та 14,3 % респондентів не вважає цей фактор визначальним при вмотивованості на навчання в конкретного викладача.

Отже, результати нашого дослідження переконливо демонструють, що передумовами активації персональних брендів майбутніх педагогів є: наявність загальних та спеціальних вмінь і навичок зі створення цифрового контенту; усвідомлення здобувачів педагогічних спеціальностей важливості застосування цифрових навичок і вмінь у майбутній професійній діяльності; важливість впливу цифрового профілю викладачів на вмотивованість студентів при вивченні навчальних дисциплін, що в перспективі може стати активатором створення їх персонального бренду.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, робимо висновок про те, що активація персональних брендів майбутніх педагогів залежить від наявності загальних і спеціальних цифрових навичок і вмінь та усвідомленості їх важливості в подальшій професійній діяльності. Важливими, на нашу думку, є приклади селф-брендингу викладачів-практиків, що не тільки спроможні посилити зацікавленість здобувачів до вивчення навчальних дисциплін, а й мотивувати майбутніх педагогів до створення власного професійного контенту. Вважаємо перспективними наукові розвідки з питань визначення дієвого інструментарію селф-брендингу сучасного педагога, ефективності цифрових ресурсів у створенні та просуванні персонального бренду викладача, розробки кейсів з активації персональних брендів майбутніми педагогами.

Використана література:

1. Білик В., Ялліна В. Роль soft skills у створенні персонального бренду майбутніх учителів. *Управління та інновації в освіті : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., Одеса, 27–28 жовт. 2022. Одеса, 2022. С. 105–108.
2. Кравченко С., Садовенко С., Смолякова І. Цифрові інструменти й засоби створення персонального бренду майбутніх педагогів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія*. Випуск 75, 2023. С. 81–86.
3. Кравченко С. О., Бажан С. П. Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 124–127.
4. Фарухшина М. Ш. Сучасні підходи до самомаркетингу педагога як складової його професійного розвитку. *Методист*. 2019. 8. С. 4–12.
5. Чорнойван Г. Технології кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників університетів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 18. Т. 2. С. 167–168.
6. Юник І. Д. Бренд та імідж педагога закладу вищої освіти: кореляційна залежність концептів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 3(22). С. 155–158.

7. Broström A. Academic breeding grounds: Home department conditions and early career performance of academic researchers. *Research Policy*. 2019. Vol. 48. Issue 7. P. 164–166.
8. Jacobson J. You are a brand: social media managers' personal branding and "the future audience. *Journal of Product & Brand Management*. 2020. Vol. 29. No 6. P. 715–727. <https://doi.org/10.1108/JPBm-03-2019-2299>
9. Katryna M. Johnson. The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. *International Journal of Education and Social Science*. 2017. Vol. 4. No 1. P. 21–27.
10. Suddaby R. Editor's comments: construct clarity in theories of management and organization. *Acad. Manage.* 2010. Rev. 35. P. 346–357. URL : <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.35.3.zok346>

References:

1. Bilyk V., Yallina V. (2022). Rol soft skills u stvorenni personalnoho brendu maibutnikh uchyteliv [The role of soft skills in creating a personal brand of future teachers]. *Upravlinnia ta innovatsii v osviti: dosvid, problemy ta perspektivy* : zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., Odesa, 27-28 zhovt. S. 105–108 [in Ukrainian].
2. Kravchenko S., Sadovenko S., Smoliakova I. (2023). Tsyfrovi instrumenty y zasoby stvorennia personalnoho brendu maibutnikh pedahohiv [Digital tools and means of creating a personal brand for future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 75. S. 81–86 [in Ukrainian].
3. Kravchenko S. O., Bazhan S. P. (2022). Personalnyi brendynh yak suchasna fakhova kompetentnist maibutnoho pedahoha [Personal branding as a modern professional competence of a future teacher]. *Innovatsiina pedahohika*. 2022. Vyp. 48. T. 2. S. 124–127 [in Ukrainian].
4. Farukhshyna M. Sh. (2019). Suchasni pidkhody do samomarketynhu pedahoha yak skladovoi yoho profesiinoho rozvytku [Modern approaches to teacher self-marketing as a component of his professional development]. *Metodyst*. 2019. 8. S. 4–12 [in Ukrainian].
5. Chornoivan H. (2019). Tekhnolohii kariernoho zrostantia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv [Technologies for career growth of university research and teaching staff]. *Innovatsiina pedahohika*. 2019. № 18. T. 2. S. 167–168 [in Ukrainian].
6. Yunyk I. D. (2020). Brend ta imidzh pedahoha zakladu vyshchoi osvity: koreliatsiina zalezhnist kontseptiv [Brand and image of a teacher of a higher education institution: correlation dependence of concepts]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. № 3(22). S. 155–158 [in Ukrainian].
7. Broström A. (2019). Academic breeding grounds: Home department conditions and early career performance of academic researchers. *Research Policy*. Vol. 48. Issue 7. P. 164–166.
8. Jacobson J. (2020). You are a brand: social media managers' personal branding and "the future audience. *Journal of Product & Brand Management*. Vol. 29. No 6. P. 715–727. <https://doi.org/10.1108/JPBm-03-2019-2299>
9. Katryna M. Johnson. (2017). The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. *International Journal of Education and Social Science*. Vol. 4. No 1. P. 21–27
10. Suddaby R. (2010). Editor's comments: construct clarity in theories of management and organization. *Acad. Manage.* Rev. 35. P. 346–357. URL : <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.35.3.zok346>

S. Kravchenko, S. Sadovenko, I. Smolyakova. Prerequisites for forming the personal brand of future teachers: challenges and opportunities in the context of professional development.

The article considers the urgent problem of forming a personal brand of future teachers in the context of the digital transformation of education. It is determined that the modern educational process in Ukraine, which has undergone significant changes due to the COVID-19 pandemic and the full-scale invasion of Russia, requires teachers not only a high level of professional competence, but also the ability to effectively position themselves in the virtual space.

The scientific works of domestic and foreign researchers who emphasize the importance of personal branding for building a successful career in the educational sector are analyzed. It is determined that a personal brand is a strategic tool for creating a positive impression of oneself based on unique individual characteristics.

The prerequisites for the formation of personal brands of future teachers were studied and analyzed using the example of students of the Separate Structural Subdivision «Dnipro Professional College of Engineering and Pedagogical of the Ukrainian State University of Science and Technology». The survey results showed that most students are aware of the importance of digital skills for future professional activities, but their level of mastery of digital tools needs to be improved. The authors of the article concluded that the formation of personal brands of future teachers depends on the presence of general and special digital skills and awareness of their importance in professional self-development. Examples of self-branding of practicing teachers play a significant role, motivating students to create their own professional content.

Prospects for further research are seen in determining effective self-branding tools for a modern teacher, studying the effectiveness of digital resources in creating and promoting a personal brand, as well as in developing cases for activating personal brands by future teachers.

Key words: personal branding; personal brand; self-branding; future teachers; digital tools and means of personal branding.

УДК 376.091.33-027.22-056.263-053.2

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.11>

Круглик О. П., Волос А. С.

СВІТОВИЙ ДОСВІД STEM-ОСВІТИ ТА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті аналізується світовий досвід впровадження STEM-освіти та узагальнюється вивчення дослідження з STEM-освіти у контексті навчання дітей з порушеннями слуху, акцентуючи увагу на застосуванні STEM-підходу у позашкільній освіті. Важливим аспектом є аналіз світових практик, зокрема США та Австралії, які є лідерами у впровадженні STEM-освіти. Надано елементи практичного застосування STEM-підходу з урахуванням особливостей дітей з порушеннями слуху.

Акцентується увага на інтеграції STEM-освіти для дітей з порушеннями слуху, яка відкриває нові можливості для їхнього розвитку. Науково-практичний підхід, заснований на використанні STEM-підходу, сприяє розвитку критичного мислення, практичних навичок та підвищенню рівня залученості дітей зазначеної категорії процесу навчання. Особливо цінним є аналіз взаємозв'язку окремих STEM-компонентів та їхньої інтеграції в освітній процес. Це вказує на необхідність комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості учнів з порушеннями слуху, їхні когнітивні можливості та комунікативні потреби.

Обґрунтовано, що STEM-підхід у позашкільній освіті осіб з порушеннями слуху – це інтеграція знань із природничих наук, комп'ютерно-програмованих та конструювальних технологій та формуванню критичного мислення у дітей для вирішення реальних проблем та проєктів. Логіка підходу полягає в тому, щоб поєднувати різні дисципліни й підходи, допомагаючи дітям застосовувати отримані знання на практиці.

Стаття містить практичні рекомендації, які можуть стати корисними для сурдопедагогів і спеціалістів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Це підкреслює прикладну значущість дослідження і його можливий вплив на удосконалення навчальних програм у спеціальних і загальноосвітніх школах. Дана робота акцентує увагу на важливості адаптації STEM-освіти до потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема – дітей з порушеннями слуху, що є важливим кроком до інклюзивного навчання, розвитку їхніх професійних перспектив та успішної соціалізації у суспільстві.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-підхід, сурдопедагог, формування критичного мислення, діти з порушеннями слуху.

Сучасний освітній простір вимагає ефективних підходів до навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями слуху. Традиційні методи навчання не завжди враховують їхні когнітивні особливості та комунікативні можливості, що може ускладнювати засвоєння знань та обмежувати подальший розвиток особистості.

Одним із перспективних напрямів модернізації освітнього процесу є інтеграція STEM-освіти, яка передбачає використання інноваційних технологій та міждисциплінарного підходу. Проте, попри активне впровадження STEM-підходу у загальну освітню практику, їхня адаптація для дітей з порушеннями слуху залишається недостатньо розробленою в сурдопедагогічній галузі. Тому виникає необхідність у створенні та апробації корекційного розуміння STEM-підходу, який враховує особливості сприймання інформації та рівень розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху.

Особливий інтерес становить досвід країн, які є лідерами у впровадженні STEM-освіти, зокрема США та Австралії. Однак, відсутність комплексного аналізу їхніх методичних підходів у контексті роботи з дітьми з порушеннями слуху обмежує можливості застосування найкращих практик у національних освітніх системах.

Дослідження у сфері спеціальної освіти свідчать, що розвиток дітей з порушеннями слуху тісно пов'язаний із корекційно-розвитковою спрямованістю освітнього процесу, який розроблений і науково вивіреним вченими-методистами (Е. Гроза, В. Жук, Н. Засенко, О. Круглик, І. Лобурець, С. Литовченко, О. Мартинчук, В. Синьов, Л. Фомічова, В. Шевченко, М. Ярмаченко та інші).

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні ефективних підходів до адаптації STEM-освіти для дітей з порушеннями слуху, аналізі світового досвіду та розробці практичних рекомендацій для вчителів та сурдопедагогів, що сприятиме розвитку критичного мислення дитини зазначеної категорії, практичних навичок і покращенню освітніх результатів навіть в інклюзивному навчанні.

Науковий інтерес до STEM-освіти як ключового напрямку модернізації освітніх процесів активно зростає у світовій педагогічній практиці. Численні дослідження підтверджують ефективність інтеграції STEM-підходів у навчання дітей з ООП, зокрема дітей з порушеннями слуху.

Розвиток STEM-освіти у США та Австралії є предметом аналізу багатьох наукових праць, які визначають її як стратегічний напрямок розвитку освіти. Зокрема, у роботах американських та австралійських дослідників (Rodger Bybee; Margaret Honey) висвітлюється використання STEM-підходу у спеціалізованих школах для дітей з ООП, впровадження адаптованих цифрових технологій, формування критичного мислення та практичних навичок через міждисциплінарний підхід.

Вивчення специфіки STEM-освіти для дітей з порушеннями слуху здійснювалося в рамках досліджень Gallaudet University (США), де наголошується на важливості візуально-орієнтованого навчання

(використання жестової мови, субтитрованих відео, інтерактивних моделей); практико-орієнтованого підходу (STEM-лабораторії, робототехніка, моделювання); залучення нечуючих осіб у STEM-науку як рольових моделей для учнів.

Практичні аспекти застосування STEM у навчанні дітей з порушеннями слуху показано у багатьох сучасних дослідженнях (Leigh Napier; Richard Mayer) акцентують увагу на тому, що адаптація STEM-освіти для дітей з порушеннями слуху вимагає комплексного підходу. Використання візуальних і тактильних методів навчання, розробка спеціальних додатків та платформ для учнів з порушеннями слуху. Створення STEM-підходу з урахуванням жестової мови та альтернативної комунікації.

Аналіз досліджень показує, що впровадження STEM-освіти для дітей з порушеннями слуху є важливим кроком до їхньої інтеграції у сучасне технологічне суспільство. Однак, національна система освіти потребує адаптації кращих світових практик, розробки методичних рекомендацій та підготовки педагогів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти до ефективного використання STEM-підходу у роботі з дітьми з ООП.

Мета статті – проаналізувати світові практики (зокрема США та Австралії) та визначити ефективні підходи до адаптації STEM-підходу у позашкільній освіті для дітей з порушеннями слуху. Узагальнити наукові дослідження та практичний досвід впровадження STEM-підходу в освітній простір України.

Дитина з порушеннями слуху має особливо важливим слухо-зорове сприймання, що є перевагою для поглиблення у STEM загалом, як і у STEM-освіту, які вважаються, на думку М. Е. Sanders, різними поняття. [3] Ми вважаємо, що дане спостереження є вагомим, оскільки загалом наука, технології, освіта та математика – окремі галузі дослідження, що мають спільні риси для розвитку суспільства. У той же час STEM-освіта передбачає вивчення усіх питань галузей та проблематики викладання їх на усіх етапах навчання.

Дитина з порушеннями слуху при індивідуальному підході може опанувати кожен аспект STEM окремо та концепції STEM-освіти загалом. Завдяки роботі сурдопедагога, фахівців у галузі спеціальної освіти, спеціальних психологів та батьків (група супроводу) дитина має можливості для розвитку та навчання в закладі освіти, що сприяє можливості оптимальної соціалізації та реалізації себе, як повноцінного члена суспільства.

На думку В. Рогози, є підстави стверджувати, що сенс і логіка STEM-підходу полягає в інтеграції знань та методів з різних дисциплін, зокрема природничих і математичних наук, технологій, інженерії, у вирішенні проєктних та дослідницьких завдань (як повсякденних, так і завдань розвитку сучасної науки і техніки) в освітньому процесі. [1]

Таким чином, на нашу думку, STEM-підхід у позашкільній освіті осіб з порушеннями слуху – це інтеграція знань із природничих наук, комп'ютерно-програмованих та конструювальних технологій та формуванню критичного мислення у дітей для вирішення реальних проблем та проєктів. Логіка підходу полягає в тому, щоб поєднувати різні дисципліни й підходи, допомагаючи дітям застосовувати отримані знання на практиці. На уроках, у гуртках, наукових секціях, технічних студіях або та інших заходах діти можуть створювати проєкти, досліджувати екологічні проблеми, будувати моделі, програмувати або проводити експерименти. Це не просто навчання окремим предметам, а розвиток критичного мислення, творчості та навичок предметно-практичної роботи у дітей з порушеннями слуху, що важливо як для повсякденного життя, так і для майбутньої діяльності в сучасному технологічному світі.

Розглянемо складові STEM окремо, що забезпечить розуміння важливості концепції STEM-підходу для розвитку та навчання дитини з порушеннями слуху загалом. Технології, інженерія та математика – це основа для розуміння науки, яка, на думку В. Рогози, у STEM розглядається саме як природничі науки такі як фізика, астрономія, хімія, біологія, екологія та географія. [1]

У першу чергу, STEM ґрунтується на добуванні знань з власного досвіду розв'язування прикладних життєвих задач з необов'язковим теоретичним курсом. Для прикладу, дитині потрібно скласти стілець із наданих деталей за різними ступенями складності (від 2 до 5 деталей), як конструктор, що матиме практичне застосування у подальшому. Дано: деталі та кінцевий вигляд нашого стільця, – дитина має підбирати деталі самостійно, без підтримки дорослого (Рис. 1; Рис. 2).



Рис. 1. Деталі



Рис. 2. Кінцевий вигляд стільця

Увесь перебіг розв'язування завдання спостерігається одним із учасників групи супроводу задля розуміння психологічної готовності дитини з порушеннями слуху до вирішення практичних проблем. STEM передбачає вирішення даного завдання без жодної інструкції – методом спроб і помилок. Дане завдання допоможе дитині зрозуміти основні принципи проєктування та конструювання забезпечувальних продуктів існування, що лежить у основі складової STEM – інженерії, крім того – це стимулює комунікативний розвиток дитини, активує до розвитку зв'язного усного мовлення.

Для застосування створених продуктів ми часто використовуємо аналітичне мислення, яке дитина найкраще розвиває за допомогою вирішення математичних та логічних задач, а дитина з порушеннями слуху має свої особливості формування. Зараз існує багато інтерактивних платформ для розвитку математичного та логічного мислення, де розміщено безліч задач та завдань різних рівнів – ми починаємо з легших завдань та переходимо до більш складніших. Якщо дитині складно зрозуміти завдання, ми можемо їй допомогти, але тільки настановлюючи її до правильного вирішення. Так ми вчимо дитину конструювальним діям із розумінням комп'ютерно-програмових технологій та формуємо аналітичне, критичне мислення.

На загальнодоступній платформі Learning.ua зібрано безліч завдань з математики та логіки, які подаються у ігровій формі, що більш зацікавлює дитину. Розберемо одне із завдань та покажемо, як розбирати його з дитиною. Дитині потрібно знайти значення фігур зображених на рисунку (Рис. 3).

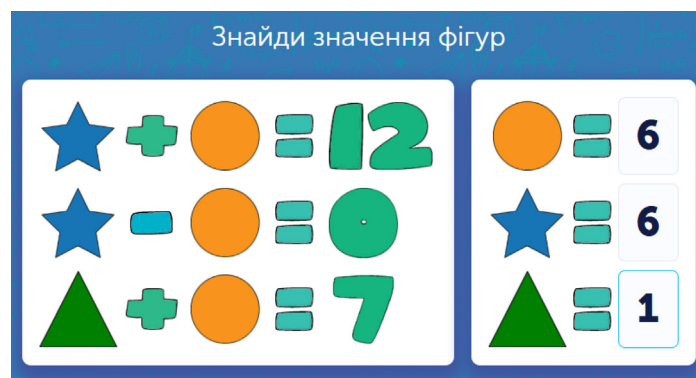


Рис. 3. Знайди значення фігури (синя зірка; помаранчевий круг; зелений трикутник)

Розв'язуючи будь-яке завдання ми повинні чітко сформулювати, що саме ми шукаємо, тобто значення, які ховаються за помаранчевим кругом, синьою зіркою та зеленим трикутником. Наступний етап – розуміння того, як усі фігури між собою поєднані. Найпростішим у даному завданні є різниця між зіркою та кругом, яка дорівнює нулю, тобто значення, які приховані за цими фігурами однакові. Якщо ж додати ці значення, то вийде 12. Звідси ми можемо дізнатися, що значення зірки та круга це 6. І залишається значення трикутника, яке буде рівним 1. **Відповідь:** помаранчевий круг – 6, синя зірка – 6, зелений трикутник – 1. Описано один із методів розв'язування даного завдання, але якщо дитині це завдання було легким спробуйте запитати яким ще методом її можна було б вирішити. Якщо ж дитина не може самостійно зрозуміти, то ми можемо лише настановлювати її, не розв'язуючи завдання за неї.

Дане завдання демонструє нам, що взаємопов'язані фігури можуть мати різні значення у залежності від дій, які з ними виконують та результатів цих дій. При цьому незалежним є сама фігура, оскільки її могли обрати, як іншого кольору, розміру та й загалом вона могла позначати будь-що, у даному випадку конкретні числа. Ми говоримо про розвиток не лише аналітичного мислення у дитини, а й – абстрактного – не дозволяючи закрити межі доступного простору пізнання.

Комп'ютерно-програмовані технології передбачають використання технічних засобів та програмного забезпечення для вирішення поставлених завдань. На даному етапі ми можемо розглядати уже сконструйований дитиною продукт, який можна забезпечити його роботу власноруч написаною програмою. Це стає можливим при вивченні робототехніки та хакатонів, які є розвиненими в нашій країні.

За дослідженням S. Kocabas, B. Ozfidan, L. Burlbaw очікувалося, що американські здобувачі освіти отримують високі результати на міжнародних тестах досягнень, оскільки Сполучені Штати мали один із найвищих ВВП на душу населення у світі, а інвестиції в освіту (особливо STEM) були прямо пропорційні ВВП на душу населення. Проте оцінки студентів із науки та математики в Сполучених Штатах не були найкращими в порівнянні з деякими їхніми однолітками, особливо з азіатських країн. Таким чином, успішність американських здобувачів освіти у порівнянні з однолітками в міжнародних оцінюваннях була відносно посередньою, незважаючи на багатство їхньої нації [2].

За даними програми міжнародного оцінювання учнів (PISA), яка започатковано у 1997 році та координується Організацією з економічного співробітництва та розвитку показує, що останні роки серед учнів загальноосвітньої школи впали показники успішності з математики, у той же час, зріс рівень роботи у позашкільній освіті, яка ґрунтується на основах STEMу, розвиток робототехніки, хакатонів та програмування серед

учнівської молоді має вплив на розвиток країни. У дітей з порушеннями слуху, які за рахунок компенсаторного навчання, на нашу думку, зможуть показати гарні результати, що сприятимуть як для особистого розвитку, так і для розвитку прогресивних областей суспільства.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Практичне застосування STEM-підходу, що включає інтеграцію із природничих наук, комп'ютерно-програмованих та конструювальних технологій та формуванню критичного мислення у дітей сприятиме ефективному навчанню дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху. Разом із цим, в Україні залишається низка викликів, серед яких недостатня кількість адаптованих методичних матеріалів, недостатня підготовка педагогів до роботи з STEM-підходом у спеціальному та інклюзивному середовищі.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку комплексних методичних рекомендацій для впровадження STEM-підходу у спеціальних та інклюзивних навчальних закладах. Дослідження ефективності різних STEM-підходів (включаючи гейміфікацію, адаптивні технології, штучний інтелект) у навчанні дітей з порушеннями слуху. Аналіз досвіду інших країн (крім США та Австралії), що мають успішні практики впровадження STEM-підходу для дітей.

Таким чином, подальші дослідження у цій сфері можуть сприяти вдосконаленню навчальних методик, підвищенню рівня доступності STEM-освіти та забезпеченню рівних можливостей для дітей з порушеннями слуху у сучасному технологічному суспільстві.

Використана література:

1. Погоза В. В. STEM-підхід: змістовне наповнення й методологічне значення. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference (October 1–3, 2024). Vienna : MDPC Publishing, 2024. P. 163–166.
2. Kocabas S., Ozfidan B., Burlbaw L. M. American STEM Education in Its Global, National, and Linguistic Contexts *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2020. Vol. 16, № 1. P. 1–23. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108618>
3. Sanders M. E. STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 2009. Vol. 68, № 4. P. 20–26.

References:

1. Rohoza V. V. (2024) STEM-pidkhyd: zmistovne napovnennya y metodolohichne znachennya [STEM-approach: content and methodological significance]. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference (October 1–3, 2024). Vienna : MDPC Publishing, P. 163-166 [in Ukrainian].
2. Kocabas S., Ozfidan B., Burlbaw L. M. (2020) American STEM Education in Its Global, National, and Linguistic Contexts *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Vol. 16, № 1. P. 1–23. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108618>
3. Sanders M. E. (2009) STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*. Vol. 68, № 4. P. 20–26.

O. Kruhlyk, A. Volos. World Experience of STEM-Education and Its Implementation in Ukraine for Children with Hearing Impairment

In the article, we analyze the world experience of implementing STEM-education and summarize the study of STEM-education in the context of teaching children with hearing impairments, focusing on the application of the STEM-approach in out-of-school education. An important aspect is the analysis of world practices, in particular the United States and Australia, which are leaders in the implementation of STEM-education. Elements of practical application of the STEM-approach are provided, taking into account the characteristics of children with hearing impairments.

Attention is focused on the integration of STEM-education for children with hearing impairments, which opens up new opportunities for their development. The scientific and practical approach based on the STEM-approach promotes the development of critical thinking, practical skills and increases the level of involvement of children in this category in the learning process. Particularly valuable is the analysis of the relationship between individual STEM-components and their integration into the educational process. This indicates the need for an integrated approach that takes into account the individual characteristics of students with hearing impairments, their cognitive abilities and communication needs.

It is substantiated that the STEM-approach in out-of-school education of persons with hearing impairments is the integration of knowledge in natural sciences, computer-programmed and design technologies and the formation of critical thinking in children to solve real problems and projects. The logic of the approach is to combine different disciplines and approaches, helping children to apply their knowledge in practice.

The article contains practical recommendations that can be useful for sign language teachers and specialists working with children with special educational needs. This emphasizes the applied significance of the study and its possible impact on improving curricula in special and general education schools. This study emphasizes the importance of adapting STEM-education to the needs of children with special educational needs (SEN), in particular, children with hearing impairments, which is an important step towards inclusive education, development of their professional prospects and successful socialization in society.

Key words: STEM-education, STEM-approach, deaf pedagogue, critical thinking, children with hearing impairments.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.12>

Кудрявцева О. А., Дибець А. Л.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема розвитку фізичних якостей у дітей дошкільного віку є актуальною в наш час, що підкреслюється у таких законодавчих документах з дошкільної освіти, як: Базовий компонент дошкільної освіти, Закон України «Про дошкільну освіту», програмах «Українське дошкілля», «Дитина».

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку та визначити рівні розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Розглянуто трактування дослідниками понять «фізичний розвиток», «фізичні якості». Уточнено сутність поняття «фізичний розвиток», а саме: процес становлення і вдосконалення фізичних якостей дошкільників: сили, витривалості, гнучкості, швидкості, швидкості, координації рухів тощо. Розглянуто підходи вчених щодо розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку. Констатовано, що недостатньо розкритою залишається проблема розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку.

Описано констатувальний експеримент педагогічного дослідження, сутністю якого було виявлення стану розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку. Визначено критерії та показники розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку: ґносеологічний критерій з показниками, діяльнісний критерій з показниками, мотиваційний критерій з показниками. Схарактеризовано рівні розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький). Розроблено шкалу та систему оцінювання показників. Запропонована методика діагностики для визначення ступеня прояву показників розвитку фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Представлено результати констатувального етапу дослідження, що довели доцільність проведення подальшої експериментальної роботи, а саме – формування (розробки та проведення сучасної системи ігор спортивного характеру) та контрольної (підтвердження результативності розробленої формуальної системи роботи) експериментів.

Ключові слова: фізичний розвиток, фізичні якості, діти старшого дошкільного віку, критерії, показники, рівні розвитку фізичних якостей.

В реаліях сьогодення проблема розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку набуває важливого значення у зв'язку зі зростаючими викликами сучасного суспільства. Одним із важливих чинників, що підкреслює актуальність досліджуваної проблеми, є значне зниження активності дітей. З розвитком цифрових технологій, збільшенням часу проведеного за гаджетами спостерігається недостатня фізична активність дошкільників, що може призводити до порушень опорно-рухового апарату, зниження витривалості та загального стану здоров'я. У дошкільників все частіше діагностують проблеми із зайвою вагою, поставою, зниженням імунітету, що вимагає активного впровадження ефективних методів фізичного розвитку, в тому числі розвитку їх фізичних якостей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що дитина має мати сформовані рухові навички, усвідомлювати важливість здорового способу життя, дотримуватися правил гігієни. Однією з цінностей дошкільної освіти є зміцнення фізичного здоров'я дитини [1].

У Законі України «Про дошкільну освіту» встановлено, що педагоги мають дбати про фізичне здоров'я вихованців, виявляти особистісні фізичні можливості кожної дитини та розвивати їх [7].

В освітній програмі «Українське дошкілля» зазначено, що діти старшого дошкільного віку мають розуміти важливість виконання ранкової гімнастики, дотримання режиму дня, загартовування. Особливу увагу слід приділяти руховій діяльності, розвиваючи в дітей фізичні якості, формуючи свідоме ставлення у вихованців до фізичних занять та їхньої користі для здоров'я [2, с. 173].

Одним із важливих завдань розвитку дошкільників освітньої програми «Дитина» є активний руховий розвиток дітей. Основна увага приділяється розвитку фізичних якостей дошкільників: швидкості, швидкості, гнучкості, силі, окоміру. Також необхідно розвивати функції рівноваги, координацію рухів, доцільно використовувати набутий руховий досвід [3, с. 201].

Проблемою фізичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку займалися видатні науковці, а саме: О. Адаменко, С. Бабюк, І. Бех, Е. Вільчковський, М. Волківський, О. Догунчак, М. Єфименко, О. Іщенко, А. Кошель, В. Кошель, Н. Левінець, Л. Лохвицька, В. Пасічник, Р. Подопрігора, Т. Поніманська, А. Старченко, В. Сухомлинський, С. Тітаренко, О. Томенко, К. Ушинський, Н. Хлус, І. Юрченко та інші.

Аналіз різноманітних наукових праць вчених показує, що дослідники звертають увагу на фізичне виховання дітей дошкільного віку. Але недостатньо дослідженою залишається проблема розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку та визначити рівні розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Фізичне виховання є пріоритетним напрямом розвитку особистості дитини, завдяки якому діти набувають певних навичок для подальшого збереження та зміцнення здоров'я. Фізична активність дошкільників

розвиває моторику, знижує рівень стресу, загартовує та сприяє закладенню основ здорового способу життя. Вчені по-різному тлумачать поняття «фізичний розвиток» та «фізичні якості».

Т. Пагута, Л. Ілюк, О. Прокопчук розглядають фізичний розвиток дитини дошкільного віку як динамічний процес, результатом якого є кількісні біологічні зміни в організмі, що пов'язані з антропометричними даними [6, с. 214].

На думку С. Черненко, фізичний розвиток – природний процес вікової зміни морфологічних і функціональних ознак організму, обумовлений спадкоємними факторами і конкретними умовами зовнішнього середовища [10, с. 24].

О. Іванько, М. Пацера, Н. Кизима, О. Круть, А. Шульга, В. Підкова, О. Радутна вважають, що фізичний розвиток є комплексом морфофункціональних властивостей організму, що визначає запас його фізичних сил; динамічний процес зростання, процес обумовленого віком зміни розмірів тіла, типа статури, зовнішнього вигляду, м'язової сили, працездатності організму [9, с. 4]. Вважаємо найбільш обґрунтованим визначення поняття «фізичний розвиток» цими дослідниками.

Таким чином, фізичний розвиток є процесом становлення і вдосконалення фізичних якостей дошкільників: сили, витривалості, гнучкості, спритності, швидкості, координації рухів тощо.

В. Наумчук стверджує, що фізичні якості – це спадкові морфофункціональні якості людини, які визначають здатність її фізичної активності, прояв якої відображується у руховій діяльності [5, с. 177].

За визначенням Т. Шепеленко, А. Буц, І. Бодренкової, фізичні якості є соціально обумовленою сукупністю біологічних та психічних властивостей, які визначають рівень фізичної підготовленості у здійсненні активної рухової діяльності [11, с. 122].

Проаналізуємо підходи дослідників до розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку.

Л. Шуба, В. Шуба, Л. Нагорна, В. Шуба пропонують використовувати різновиди рухливих ігор для фізичного розвитку старших дошкільників, зокрема розвитку фізичних якостей, під час прогулянок, занять тощо [12].

І. Кузьменко зазначає, що з використанням танцювальних рухів під час проведення занять з фізичної культури, розвиток фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку значно поліпшиться. Про це свідчать помітні покращення гнучкості тіла, рухи стають більш пластичні, координація стає більш точною, а також діти краще утримують рівновагу під час виконання вправ [4, с. 49].

О. Сотник, В. Романова, Ж. Сотник розглядають значення занять з елементами баскетболу у удосконаленні рухових навичок дітей старшого дошкільного віку [8].

Вважаємо найбільш дієвим засобом розвитку фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку ігри спортивного характеру. З метою діагностики рівнів розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку було проведено констатувальний етап педагогічного дослідження. Дослідно-експериментальне дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти (ЗДО) № 228 міста Одеса. У дослідженні брали участь 56 дітей старшого дошкільного віку.

На цьому етапі дослідження визначено такі критерії та показники розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку:

I. Гносеологічний критерій: 1) усвідомлення важливості фізичної діяльності для здоров'я організму; 2) обізнаність про ігри спортивного характеру (бадмінтон, городки, баскетбол, футбол, хокей, волейбол, настільний теніс, малий теніс, скраклі) та спрощені правила про їх виконання; 3) уявлення про фізичні якості (швидкість, спритність, витривалість, сила, гнучкість, рівновага, окомір).

II. Діяльнісний критерій: 1) уміння балансувати силу; 2) уміння застосовувати максимальну швидкість; 3) уміння використовувати гнучкість тіла; 4) уміння бути спритним; 5) уміння бути витривалим; 6) уміння тримати рівновагу; 7) уміння визначати відстань за допомогою зору.

III. Мотиваційний критерій: 1) інтерес до фізичної діяльності; 2) бажання грати в спортивні ігри; 3) бажання удосконалювати у себе фізичні якості.

До високого рівня розвитку фізичних якостей відносяться діти: 1. У яких є повне і правильне усвідомлення важливості фізичної діяльності для здоров'я організму; 2. Які широко обізнані про ігри спортивного характеру (бадмінтон, городки, баскетбол, футбол, хокей, волейбол, настільний теніс, малий теніс, скраклі) та спрощені правила про їх виконання; 3. Мають повне і правильне уявлення про фізичні якості (швидкість, спритність, витривалість, сила, гнучкість, рівновага, окомір); 4. Які вміють доречно балансувати силу; 5. Які вміють доцільно застосовувати максимальну швидкість; 6. Які вміють максимально використовувати гнучкість тіла; 7. Які завжди вміють бути спритними; 8. Які вміють бути витривалими під час різних видів діяльності; 9. Які чудово вміють тримати рівновагу; 10. Які вміють правильно визначати відстань за допомогою зору; 11. У яких є виражений та стійкий інтерес до фізичної діяльності; 12. У яких прослідковується велике бажання грати в спортивні ігри; 13. У яких є велике бажання удосконалювати у себе фізичні якості.

До середнього рівня розвитку фізичних якостей відносяться діти: 1. У яких достатнє усвідомлення важливості фізичної діяльності для здоров'я організму; 2. У яких цілком достатня обізнаність про ігри спортивного характеру (бадмінтон, городки, баскетбол, футбол, хокей, волейбол, настільний теніс, малий теніс, скраклі) та спрощені правила про їх виконання, але іноді вони плутаються у правилах чи забувають їх; 3. Які мають достатні уявлення про фізичні якості (швидкість, спритність, витривалість, сила, гнучкість,

рівновага, окомір); 4. Які вміють балансувати силу, але не завжди її розраховують; 5. Які не завжди вміють доцільно застосовувати максимальну швидкість; 6. У яких виникають незначні труднощі при використанні гнучкості тіла; 7. Які вміють бути спритними, однак не завжди їм це вдається; 8. Вміють бути витривалими під час не всіх видів діяльності; 9. Яким переважно вдається тримати рівновагу; 10. Які переважно вміють визначати відстань за допомогою зору, але можуть іноді помилитись; 11. У яких проявляється інтерес до фізичної діяльності; 12. Яким потрібне невелике заохочення, щоб виникло бажання грати в спортивні ігри; 13. У яких виникає бажання удосконалювати у себе фізичні якості.

До низького рівня розвитку фізичних якостей відносяться діти: 1. У яких поверхове усвідомлення важливості фізичної діяльності для здоров'я організму; 2. У яких поверхова обізнаність про ігри спортивного характеру (бадмінтон, городки, баскетбол, футбол, хокей, волейбол, настільний теніс, малий теніс, скраклі) та спрощені правила про їх виконання, вони часто плутаються у правилах та не знають більшості з них; 3. Які мають часткові уявлення про фізичні якості (швидкість, спритність, витривалість, сила, гнучкість, рівновага, окомір); 4. Які практично не вміють балансувати силу, часто буває, що їм це не вдається; 5. Яким майже не вдається застосовувати максимальну швидкість; 6. Які мають значні труднощі під час використання гнучкості тіла; 7. Які у більшості випадків не вміють бути спритними; 8. Які часто швидко втомлюються, тому майже не витримують навантаження; 9. Які майже не вміють тримати рівновагу, мають погану координацію рухів; 10. Які майже не володіють вміннями визначати відстань за допомогою зору; 11. У яких рідко виникає інтерес до фізичної діяльності; 12. Які потребують великої підтримки для стимулювання бажання грати в спортивні ігри; 13. У яких не завжди виникає бажання удосконалювати у себе фізичні якості.

Було визначено наступну шкалу оцінювання показників розвитку фізичних якостей: 3 бали – прояв повний, усі характеристики добре відтворюються, 2 бали – прояв частковий, деякі характеристики відтворюються неповністю, 1 бал – прояв обмежений, характеристики майже не відтворюються, 0 балів – не спостерігається прояв.

Було визначено наступну систему оцінювання показників розвитку фізичних якостей: високий рівень: від 39 до 27 балів, середній рівень: від 26 до 14 балів, низький рівень: від 13 до 1 балів.

Було розроблено та підібрано наступні діагностувальні методики для діагностики прояву показників розвитку фізичних якостей: Діагностувальний опитувальник для дітей старшого дошкільного віку, Діагностувальні методики за В. Пасічник (Тест «Упіймай комарика», Тест «Мисливець», Тест «Папуга», Тест «Кошенятко»); за О. Бойко, Л. Яковенко (Рухлива гра «Перегони м'ячів», Рухлива гра «Мишоловка», Рухлива гра «Пожежники на навчання»); Гра «Хто далі»; Вправа «Кішка тягнеться»; За М. Єфименко (Рухлива гра «Стій!»).

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: у групі «3 Садова» високий рівень розвитку фізичних якостей мають 5 дітей (17,9 %), з середнім рівнем – 10 дітей (35,7 %), з низьким рівнем 13 дітей (46,4 %); у групі «4 Садова» з високим рівнем розвитку фізичних якостей – 6 дітей (21,4 %), з середнім рівнем – 12 дітей (42,9 %), з низьким рівнем дітей 10 (35,7 %).

У групі «3 Садова» прослідковується більший відсоток дітей з низьким рівнем розвитку фізичних якостей, менше – з середнім та дуже мало з високим рівнем, а у групі «4 Садова» трохи більше дітей з високим та середнім рівнями розвитку фізичних якостей і менше з низьким. Отож, було обрано як експериментальну групу «3 Садова», а контрольною буде група «4 Садова».

Висновки. Отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту дані свідчать про те, що розвиток фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку був неефективним, потребує корекції. Перспективою подальшого дослідження є розробка дієвої системи формувальної роботи з розвитку фізичних якостей у дітей дошкільного віку засобами сучасних ігор спортивного характеру та виявлення її доцільності й ефективності на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 21 січн. 2021 р. № 33. наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 38 с.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
3. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертутіна та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
4. Кузьменко І. О. Зміна рівня розвитку окремих фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку під впливом танцювальних вправ. *Фізичне виховання та спорт*. 2021. № 4. С. 46–51.
5. Наумчук В. І. Теоретико-методичні основи навчання спортивним іграм. Тернопіль : Астон, 2014. 182 с.
6. Пагута Т. І., Ілюк Л. В., Прокопчук О. Г. Фізичний розвиток дітей в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *European scientific discussions: The 9th International scientific and practical conference, July 18–20, 2021. Rome, Italy* : Potere della ragione Editore, 2021. С. 212–218.
7. Про дошкільну освіту : Закон України від 6 червня 2024 р. № 3788-IX, редакція від 01.01.2025. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
8. Сотник О. В., Романова В. І., Сотник Ж. Г. Умови впровадження фізкультурно-оздоровчих занять з елементами баскетболу для дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 5(150). С. 101–106.
9. Фізичний розвиток дитини : навч. посібник / О. Г. Іванько, М. В. Пацера, Н. В. Кизима та ін. Запоріжжя : ЗДМУ, 2013. 65 с.
10. Черненко С. О. Теорія й методика фізичного виховання : навч. посіб. : у 2 частинах. Краматорськ : ДДМА, 2021. Частина 1. 215 с.

11. Шепеленко Т. В., Буц А. М., Бодренкова І. О. Фізичне виховання у формуванні здорового способу життя : навч. посіб. Харків : УкрДУЗТ, 2018. 125 с.
12. Шуба Л. В., Шуба В. В., Нагорна Л. М., Шуба В. О. Використання різновидів рухливих ігор для фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Фізична культура і спорт*. 2022. Вип. 8(153). С. 113–116.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia (2021) [Basic component of pre-school education: State standard of preschool education. New edition]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bilan O. I. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia" (2017) [Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool"]. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].
3. Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020) [Child: Educational program for children from two to seven years old]. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
4. Kuzmenko I. O. (2021) Zmina rivnia rozvytku okremykh fizychnykh yakosti ditei starshoho doshkilnoho viku pid vplyvom tantsiuvalnykh vprav [Changing the development level of individual physical qualities of senior preschool children under the influence of dance exercises]. *Fizychnye vykhovannia ta sport*, 4. S. 46–51 [in Ukrainian].
5. Naumchuk V. I. (2014) Teoretyko-metodychni osnovy navchannia sportyvnykh iheram [Theoretical and methodological foundations of teaching sports games]. Ternopil : Aston. 182 s. [in Ukrainian].
6. Pahuta T. I., Iliuk L. V., Prokopchuk O. H. (2021) Fizychnyi rozvytok ditei v umovakh suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Physical development of children in a modern preschool educational institution]. *European scientific discussions: The 9th International scientific and practical conference*. Rome, Italy : Potere della ragione Editore. S. 212–218 [in Ukrainian].
7. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy [On preschool education: Law of Ukraine] №3788-IX. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
8. Sotnyk O. V., Romanova V. I., Sotnyk Zh. H. (2022) Umovy vprovadzhennia fizkulturno-ozdorovchykh zaniat z elementamy basketbolu dlia ditei starshoho doshkilnoho viku [Conditions for the introduction of physical culture and health classes with elements of basketball for older preschool children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*, 5(150). S. 101–106 [in Ukrainian].
9. Ivanko O. H., Patsera M. V., Kyzyma N. V., Krut O. S., Shulha A. O., Pidkova V. Ia., Radutna O. A. (2013) Fizychnyi rozvytok dytyny [Physical development of the child]. Zaporizhzhia : ZDMU. 65 s. [in Ukrainian].
10. Chernenko S. O. (2021) Teoriia y metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education]. Kramatorsk : DDMA. 215 s. [in Ukrainian].
11. Shepelenko T. V., Buts A. M., Bodrenkova I. O. (2018) Fizychnye vykhovannia u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia [Physical education in the formation of a healthy lifestyle]. Kharkiv : UkrDUZT. 125 s. [in Ukrainian].
12. Shuba L. V., Shuba V. V., Nahorna L. M., Shuba V. O. (2022) Vykorystannia riznovydiv rukhlyvykh ihor dlia fizychnoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku [The using of outdoor and indoor games for the physical development of the older preschool children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Fizychna kultura i sport*, 8 (153). S. 113–116 [in Ukrainian].

O. Kudriavtseva, A. Dybets. The problem of developing physical qualities of children of senior preschool age

The problem of developing physical qualities in preschool children is relevant in our time, which is emphasized in such legislative documents in preschool education as: The Basic Component of Preschool Education, the Law of Ukraine "On Preschool Education", the programs "Ukrainian Preschool", "Child".

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the physical development of children of senior preschool age and to determine the levels of development of physical qualities of children of senior preschool age at the ascertaining stage of pedagogical research.

The interpretation of the concepts of "physical development" and "physical qualities" by researchers is considered. The essence of the concept of "physical development" is clarified. The approaches of scientists to the development of the physical qualities of preschool children are considered. It is stated that the problem of the development of the physical qualities of older preschool children remains insufficiently revealed.

An ascertaining experiment of pedagogical research is described, the essence of which was to identify the state of development of physical qualities of children of senior preschool age. Criteria and indicators of the development of physical qualities of children of senior preschool age are determined: epistemological criteria with indicators, activity criteria with indicators, motivational criteria with indicators. Levels of development of physical qualities of children of senior preschool age are characterized (high, medium, low). A diagnostic method has been proposed to determine the degree of manifestation of indicators of physical qualities development in children of senior preschool age. The results of the ascertaining stage of the study are presented, which proved the feasibility of conducting further experimental work, namely, formative (development and implementation of a modern system of sports games) and control (confirmation of the effectiveness of the developed formative system of work) experiments.

Key words: physical development, physical qualities, children of senior preschool age, criteria, indicators, levels of development of physical qualities.

УДК 373.2.016:811.161.2'373

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.13>

Купіна І. О., Гнатівська К. С.

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ

Сьогодні в Україні пріоритетними напрямками в галузі дошкільної освіти залишаються питання безпеки й збереження життя дітей. Виклики сучасності, збройна агресія сусідньої держави, воєнний стан істотно вплинули на розвиток і функціонування цієї царини. Попри надзвичайно складні умови, заклади дошкільної освіти продовжують працювати, забезпечувати якісну організацію освітнього процесу, створювати матеріали для батьків, що охоплюють інформацію про сучасне програмне забезпечення, відео- та друковані ресурси з практичного досвіду, покликані допомогти в налагодженні ефективного спілкування з дітьми, зменшити рівень стресу та напруги, запропонувати цікаві способи відволікання від складних ситуацій за допомогою дослідів, експериментів, творчості, ігор.

У статті розкрито ключові аспекти збагачення словникового запасу дітей старшого дошкільного віку. Визначено актуальність проблеми, на основі аналізу науково-методичних джерел та нормативних документів, що регламентують діяльність закладів дошкільної освіти, уточнено зміст понять «дошкільна освіта», «словниковий запас дитини», «експресивна лексика». Описано систему занять, спрямованих на розширення словника дітей за допомогою експресивної лексики та проаналізовано її ефективність. Акцент зроблено на значущості тропів у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, а також обґрунтовано доцільність запропонованих занять.

У дослідженні зауважено, що методична робота в контексті розвитку мовлення дітей, а також значення образних мовних засобів у їх психічному становленні є важливими. Експресивна лексика сприяє формуванню уяви дітей, творчого мислення та мовної самобутності.

У розвідці наголошено на доцільності глибшого опрацювання змісту роботи з тропами в освітніх програмах, зокрема щодо розвитку мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для вільного та доречного використання експресивної лексики в мовленні дітей.

Ключові слова: старший дошкільний вік, словниковий запас, комплекс занять, дошкільна освіта, експресивна лексика, художні засоби, тропи, гіпербола, метафора, літопа.

Одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти є створення сприятливих умов для розвитку мовленнєвих здібностей кожної дитини. Важливо сформулювати у вихованців активну мовленнєву позицію, розвинути їхню ініціативність, уміти точно, вільно й творчо використовувати слово в різних комунікативних ситуаціях.

Науковці наголошують на значущості словникової роботи як невід'ємного складника мовленнєвого розвитку дошкільників. Формування словникового запасу дітей – це тривалий і безперервний процес, що забезпечує не лише кількісне розширення лексики, а і якісне збагачення, розуміння семантики й відтінків слів.

Важливість формування особистості дошкільника підтверджується ключовими документами, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) освітній процес у закладах дошкільної освіти спрямований на всебічний розвиток дитини з урахуванням її природних нахилів, здібностей, індивідуальних психічних та фізичних особливостей, культурних потреб [3].

Основні підходи до сучасного змісту виховання у ЗДО визначаються Державним стандартом дошкільної освіти (затверджено Наказом МОН України від 12.01.2021 № 33), що маніфестує державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [1]. Зміст освіти в Державному стандарті презентовано інваріантним та варіативним складниками, що охоплюють низку ключових освітніх напрямів, зокрема: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва» [1, с. 1].

Варіативний складник стандарту дошкільної освіти містить: «Особистість дитини. Спортивні ігри», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота», «Мовлення дитини. Основи грамоти», «Мовлення дитини. Іноземна мова», «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність», «Дитина у світі мистецтва. Хореографія» [1, с. 1–2].

Сформованість знань у дитини відбувається через розуміння, що «українська мова є державною мовою в Україні. Словниковий запас дитини містить слова всіх частин мови, різні способи словотворення, слова різної складності, а також синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологізми, вона обізнана з прислів'ями, приказками, утішками, загадками, скоромовками, а також формами звертання до дорослих і дітей» [1, с. 18].

Діти старшого дошкільного віку в мовленні охоплюють усі частини мови та різні за складністю типи речень, мають елементарні навички корекції та самокорекції мовлення, узгоджують слова в словосполученнях і реченнях відповідно до мовних норм. Уміють ініціювати та підтримувати розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідають на запитання співрозмовника та ставлять власні, орієнтуючись на контекст розмови. Використовують відповідні вербальні й невербальні засоби для ефективної комунікації та дотримуються правил мовленнєвого етикету.

Сформованість комунікативних умінь і навичок відіграє професійну ключову роль у розвитку старших дошкільників, адже мовлення є основою подальшого навчання та пізнання світу, проте діти навіть такого віку не завжди володіють на достатньому рівні мовленнєвими засобами для ефективного спілкування. Це зумовлено як об'єктивними чинниками, зокрема впливом інформаційного суспільства, раннім захопленням віртуальною дійсністю, а також наративами війни, нелегкими умовами сьогодення, так і суб'єктивними – низьким рівнем комунікації з оточенням, особливо з батьками. Унаслідок цього відбувається збіднення словникового запасу замість очікуваного збагачення. Зараз загалом збільшилася кількість дітей із мовленнєвими порушеннями, що ускладнюють засвоєння нової лексики з позитивною конотацією. Робота зі збагачення словника є актуальною.

Науковці звертають увагу на те, що домінантною умовою ефективного засвоєння лексичних засобів є активізація мовленнєвої діяльності, важлива передумова цього процесу – розвиток мовлення через гру та творчість. Ураховуючи таку позицію, одним із стрижневих засобів збагачення словника дітей старшого дошкільного віку є застосування різних видів ігрової та творчої діяльності, зокрема в процесі вивчення експресивної лексики.

Проблема збагачення словника дошкільників є предметом досліджень багатьох знаних науковців, зокрема А. Богуш, Н. Гаврилової, Н. Гавриш, Ю. Грицькової, К. Крутій, Ю. Ляховської, М. Пентилюк, Ю. Руденко, О. Семенов, В. Тарасун, у розвідках яких зазначена проблема, простудійована через поступ ключових компетентностей, залежно від загального рівня мовленнєвого розвитку дитини. Значну увагу зосереджено на вивченні різних форм, методів, умов і засобів відповідно до розв'язаного питання.

Мета дослідження – розкрити особливості збагачення словникового запасу дітей старшого дошкільного віку засобами експресивної лексики.

Простудіюємо насамперед трактування поняття «слово», що тлумачиться в джерелах як «мовна одиниця, що є звуковим вираженням поняття про предмет або явище об'єктивного світу» [2, с. 1149]. Слово проаналізовано мовознавцями (А. П. Грищенко, І. В. Клименко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, О. Д. Пономарів, С. В. Шевчук) як «основна функціонально-структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризується самостійністю і відтворюваністю» [8, с. 116]; «має певне значення і вживається в мовленні як самостійне ціле» [5, с. 38]; «дає найменування для всіх пізнаних людиною предметів і явищ природи та суспільства, відношень і залежностей, для вираження людиною почуттів, емоційних реакцій і волевиявлень» [6, с. 67]; «має самостійно закріплене суспільно-комунікативною практикою значення, називає предмет, явище, уходить із властивим йому індивідуальним значенням до словникового складу мови» [6, с. 101].

Слово, за М. П. Кочерганом, є двосторонньою одиницею, складники якої – «план вираження (звукова оболонка) і план змісту (значення)» [4, с. 185]. Основними характеристиками слова є: внутрішня організація звуків, наголос, лексичне значення, змога поділу на такі одиниці, як морфеми (основа, корінь, суфікс, закінчення, префікс тощо); здатність поєднуватися з іншими словами в реченні за допомогою змістових та граматичних зв'язків; наявність граматичних форм і синтаксичних функцій у реченні.

Щодо змісту слова як мовної одиниці, то вона полягає в лексичному значенні, яке визначає зв'язок між звуковим комплексом і реальною одиницею, що відображається в мові через поняття й містить співвіднесеність слова з об'єктами, явищами, закономірностями довкілля та почуттями, які вони викликають. Слово має семантику, що історично закріплена у свідомості людей і віддзеркалює безсумнівне явище дійсності. Таке відображення є частиною структури слова, де звукова форма виявлена як матеріальна оболонка, необхідна для вираження значення, а також для його виникнення, формування та розвитку.

Також важливо зауважити, що слова в українській мові відрізняються не лише лексичним значенням і граматичними ознаками, але й стилістичними характеристиками, зокрема цариною й частотністю вживання, належністю до певного стилю й лексичного прошарку, емоційним забарвленням або його відсутністю.

Слово як складник лексики витлумачено як «сукупність слів певної мови, її окремих сфер чи діалектів; словниковий склад твору або творів якого-небудь письменника» [2, с. 1149]. Лексичний склад мови – це сукупність слів, що використовуються в мові, і з якими пов'язані деякі значення в суспільному вжитку. До нього належать окремі групи слів, зокрема побутова, професійна чи емоційно-експресивна лексика, та словниковий склад мови загалом, що містить усі слова, які існують у мові.

Важливим для розуміння системи лексичного складу є розподіл лексичних одиниць за кількома критеріями: ступенем уживаності (розмежування активної й пасивної лексики), галузями комунікації (групи лексики за її вживанням у різних контекстах), стилістичними ознаками (нейтральна та забарвлена лексика).

Слова в мові можуть належати до активної лексики (це слова, які часто вживаються і не мають ознак давності чи новизни) або до пасивної (застарілі або такі, що вийшли з ужитку, а також нові слова, які ще не закріпились у мові).

Стилістичне розмежування лексики української мови передбачає поділ на певні прошарки або групи: загальнонавчання, суспільно-політичну, виробничо-професійну та інші. Одним із важливих компонентів лексичного складу є експресивна лексика, яка характеризується своєю емоційною насиченістю та забарвленістю, що визначає її стилістичну функцію в мові.

Експресивна лексика охоплює слова, що вказують на деякі почуття або викликають їх, такі слова можуть набувати урочистого, комічного, ласкавого чи зневажливого звучання залежно від контексту, вони сприяють вираженню емоцій, формуванню асоціацій та інтенсивному переживанню, а також містять оцінний

компонент, що відображає ставлення мовця до реальності – позитивне чи негативне. Водночас емоційність визначається не лише самими словами, а й тим, як до висловлювання ставиться доповідач або слухач.

Емоційна структура мовлення здебільшого формується завдяки дієсловам, які мають негативні чи іронічні конотації, емоційність – це комунікативна характеристика мови, що передає індивідуальні почуття, переживання й настрої мовця, допомагаючи уникнути експресивного дисонансу, до такої лексики належать слова, що позначають психічні й фізичні стани, характер, світовідчуття, будь-які поняття, що містять оцінний компонент – позитивний або негативний.

Оцінне значення проявляється в безсумнівних характеристиках, зокрема описі особистих якостей людей, докільля, дій або мовленнєвих процесів. Досягнення експресивного забарвлення можливе завдяки використанню в мовленні словотвірних засобів, зокрема суфіксів пестливості, здрібнілості чи згрубілості.

Основною умовою виділення експресивних слів і словосполучень є їхня здатність виражати почуття та емоції. Важливу роль при цьому відіграє контекст у письмовому мовленні або конкретна ситуація в усному спілкуванні, що надає слову відповідного емоційного забарвлення, до такої лексики належать також слова, які виконують стилістичні функції та слугують образними символами. Експресивна лексика містить високу та знижену лексику, слова з додатковими емоційно-оцінними характеристиками, за типом оцінки (позитивна, негативна), слова, що виражають ставлення: пестливі (*носик*), грубі (*носище*), іронічні (*кушка*), глузливі (*дзьоб*), фамільярні (*кирпа*), лайливі (*носяра*).

Експресивна лексика є сукупністю слів, що виникли внаслідок метафоризації, яка збагачує їхню семантику конотативними ознаками й передається здебільшого через лексичні засоби мовлення, зокрема тропи. Експресивне мовлення трактуємо як складний процес використання лексичних одиниць із конотативним значенням, що передбачає усвідомлення семантичних особливостей слів і здатність застосовувати вербальні засоби експресивності в усних висловлюваннях.

Т. І. Крупеньова слушно зауважує, що «експресивна лексика – це специфічне явище у мові та мовленні. Її не слід плутати з лексикою, що лише називає (позначає) емоції і почуття (любов, горе, страх, ненависть). Такі лексичні одиниці виконують тільки номінативну функцію. Таким чином, вербальне вираження емоцій та оцінок може здійснюватися як експресивними лексичними засобами, так і нейтральними (номінативними). Нинішній стан вивчення української експресивної лексики зумовлений закономірними причинами: 1) нейтральній лексиці традиційно відводиться провідна роль у комунікативних актах; 2) експресивну лексику послідовно зараховують до периферійної, рідковживаної і додаткової в комунікативних процесах» [7, с. 21].

Емоційно-експресивна лексика української мови охоплює слова, що передають різноманітні почуття та емоції, здебільшого радість, захоплення, обурення, щирість, які містять оцінні компоненти щодо людей, явищ, подій і фактів.

Слова з емоційно-експресивним забарвленням зазвичай є невід'ємним складником загальноновживаної лексики й належать до її стилістично забарвленого вербального фонду. Вони можуть використовуватися у всіх функціональних стилях української мови, проте найбільш виразно проявляють себе в розмовному, художньому та публіцистичному стилях, оскільки саме такі покликані справляти глибокий емоційний вплив на читача й слухача.

Експресивність у художньому стилі найчастіше передається як за допомогою простих тропів (епітет, порівняння, оксюморон), так і розгорнутих образних засобів (гіпербола, епіфора, літота, метафора, метонімія, алегорія).

Оскільки експресивне мовлення відіграє важливу роль у словниковій роботі, доцільно проаналізувати основні механізми його творення саме на лексичному рівні, зокрема ті художні засоби, які формують експресію, тобто тропи.

Троп – це «слово або мовний зворот, ужиті в переносному, образному значенні» [2, с. 1270]. Дослідження зосереджене на студіюванні особливостей збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами експресивної лексики, тому важливо детальніше проаналізувати тропи, які найчастіше трапляються в процесі вивчення забарвлених слів, зокрема епітети, метафори, метонімії, гіперболи та літоти.

Словник тлумачить тропи так: епітет – «художнє означення, що підкреслює характерну рису, визначальну якість явища, предмета, поняття, дії» [2, с. 265]: *сонце золоте, ясний місяць, тихі води*; метафора – «художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб» [2, с. 521]: *мороз лютує, душа плаче, хвилюється море, бушує вітер, сонце сміється*; метонімія – «один з основних тропів у поетичній і звичайній мові, в основі якого лежить перенесення назви одного поняття на інше, що перебуває з ним у певному зв'язку; слово або вираз, ужиті таким чином» [2, с. 522]: *читати Нестайка, з'їсти тарілку, Україна радіє*; гіпербола – «стилістичний засіб навмисного перебільшення з метою посилення виразності. Основу гіперболи становлять художні перебільшення зображуваного об'єкта» [2, с. 182]: *море сліз, не бачилися сто років, швидкий як блискавка*; літота – «один із засобів підкреслення виразності мови, побудований головним чином на применшенні якої-небудь ознаки предмета; протилежне гіпербола» [2, с. 493]: *курці по коліна, хлопчик-мізинчик, ковток води*.

У дошкільному віці рівень мовленнєвого розвитку в кожній дитині різний, тому корисно проводити заняття в маленьких підгрупах та індивідуально, особливо під час опрацювання лексичного матеріалу. Важливо враховувати інтереси малюків та їхні особливості в сприйнятті інформації, щоб навчальний процес був максимально результативним.

Ознайомлення дошкільників із тропами є цікавим і дієвим напрямом навчання. Використання різноманітних методів і засобів не лише збагачує словниковий запас дітей, а й допомагає їм усвідомлено вживати тропи в повсякденному мовленні.

Постійне повторення окремих ситуацій у спілкуванні сприяє формуванню мовних стереотипів, що згодом перетворюються на повноцінне речення із тропами. Найчастіше лексикалізації піддаються вислови, що описують явища матеріального світу, тісно пов'язані з життям людини, її поведінкою, характером та взаєминами.

Експресивна лексика збагачує мовлення, проте її слід уживати доречно, урахувавши стиль, ситуацію спілкування, а також особливості мовця, слухача й читача. У дошкільній освіті ці аспекти можуть стати основою для глибшого розуміння мови дітьми, збагачення їхнього словникового запасу та формування вміння виразно висловлювати свої думки. Ефективність навчання зростає завдяки використанню інтерактивних завдань, вебквестів, відеосюжетів, презентацій, вікторин, анімацій, які роблять процес засвоєння тропів простим і захопливим.

Щоб розробити систему роботи над експресивною лексикою як засобом збагачення словникового запасу дітей, необхідно визначити рівень їх готовності до засвоєння матеріалу, виявити обсяг наявних тропів у мовленні, а також дослідити сформованість навичок розпізнавання їх серед інших слів та їхнього доречного використання в усному мовленні.

Значну роль повинна відігравати вербальна поведінка вихователя, який системно оперує експресивною лексикою у своїх зверненнях до дітей, демонструючи взірць багатого і виразного мовлення. Такий підхід сприяє не лише розумінню тропів, а і їхньому активному використанню дітьми в повсякденному спілкуванні, що позитивно впливає на розвиток ключових компетентностей, збагачення словникового запасу та формування емоційно-оцінного ставлення до мови.

Услід за науковцями виокремлюємо етапи збагачення словника дітей експресивною лексикою, зокрема художніми засобами:

1. **Діагностико-збагачувальний етап:** визначення початкового рівня знань і вмінь дітей розпізнавати та використовувати тропи в мовленні; аналіз розуміння образного змісту експресивної лексики, ознайомлення дітей із тропами через казки, оповідання, народні пісні, ілюстрації, відеосюжети, мультфільми.

2. **Когнітивно-збагачувальний етап:** формування розуміння значення тропів та способів їхнього використання; ігри на зіставлення гіперболи й літоти, обговорення художніх текстів із акцентом на епітети, метафори, метонімії.

3. **Прагматико-збагачувальний етап:** активне залучення тропів у мовлення дітей. Складання речень із тропами, інсценізації, інтерактивні ігри, аналіз аудіоказок, повчальних анімацій.

4. **Узагальнювально-збагачувальний етап:** узагальнення та закріплення знань. Тематичні заняття, творчі конкурси, інтерактивні ігри, робота з мультиплікаційним кіно.

Кожен етап охоплює слухання, говоріння, читання, творчі завдання, що забезпечують ефективне засвоєння тропів і збагачення словника дітей.

Презентуємо орієнтовний матеріал до заняття за освітнім напрямом «Мовлення дитини».

Завдання 1. Прочитати текст: <https://kazka.in/fairytails/nataliya-demydenko/pes-patron.html>. **Виокремити й презентувати епітети, метафори, метонімії, гіперболи, літоти (підібрати ілюстрації до матеріалу).**

1. **Епітети** – золотаві колоски пшениці, глибокі донбаські шахти, безмежні харківські простори, соковиті херсонські кавунчики, червона мелітопольська черешенька, мужні й хоробрі Пікселики, широкі полонини, могутній Дніпро, квітучі київські каштани [9].

2. **Метафори** – море підіймало свої хвилі, песик вирішив потоваришувати, злі чари зачаклували все навкруги, песик вірно служить, любить свою Україну, допомагає боронити її від ворогів, захищає її незалежність, соборність, свободу, загартує волю й усім наказує, дрончик підняв його високо [9].

3. **Метонімії** – очі воїнів були з сумом, Пікселики замислилися, щось відчуло [9].

4. **Гіперболи** – до самих хмаринок, дуже велика кількість Пікселів, усе темне та сумне [9].

5. **Літоти** – маленький товариш, мале песеня [9].

Завдання 2. Увідповіднити гіперболи з літотами (значення протилежне).

- | | |
|---|--|
| 1. пес добирався до лісу цілу вічність | А у нього сили як у комара |
| 2. Патрон був сильний як лев | Б звідси ліс за два кроки |
| 3. серце в Патрона було розміром із Всесвіт | В у пташки билосся крихітне сердечко |
| 4. Патрон сидів у кімнаті цілу добу | Г метелик був манюсінський, з наперсток |
| 5. це був не просто бубух, а ціла гора | Д Патрон забіг до побратима на хвилинку. |

У роботі з дітьми варто підбирати медіаконтент, що відповідає їхнім віковим особливостям. Зображення мають демонструвати взірцеву поведінку, яка сприятиме засвоєнню важливих моральних цінностей, зокрема дружби, поваги, турботи.

Спочатку можна використовувати короткі сюжети, що ілюструють певні моделі поведінки, зокрема мультсеріал «Пес Патрон» стане чудовим вибором, адже ця анімація навчає дітей, як діяти в різних життєвих ситуаціях, допомагає розв'язувати етичні питання та підтримувати одне одного [10].

Медіаконтент має бути естетично привабливим, щоб формувати в дітей відчуття гармонії та смаку в поєднанні кольорів. Важливу роль відіграє музичний супровід, який сприяє правильному сприйняттю емоцій, а також висловлювання персонажів, що допомагають дітям розуміти та виражати власні почуття.

Діти не повинні лише спостерігати за зображенням, а й активно рухатися під час перегляду. Тому доцільно використовувати медіа, що містять елементи руханок [11]. Важливо обмежувати час перегляду мультимедійного контенту, щоб запобігти залежності та зберегти здоров'я дітей. Слід привчати їх до виконання вправ для розминки очей і фізкультхвилинок після перегляду.

Дорослі мають активно допомагати дітям у взаємодії з медіа: відповідати на їхні запитання, заохочувати до обговорення побаченого, спрямовувати увагу на важливі відтінки. Такий підхід сприятиме не лише емоційному розвитку малюків, а і їхньому критичному мисленню та комунікативним навичкам.

Завдання 3. Показати дітям, створену за мультсеріалом «Пес Патрон», презентацію.

Завдання 4. За слайдами презентації навести приклади *епітетів, метафор, метонімії, гіпербол, літот*.

1. Епітети – спекотний блог, дивні істоти, лісова пожежа, кокосове молоко, технічний прогрес, екстрене сповіщення, закордонний колега, український супернюх, невиховані пташки, небезпечні метелики.

2. Метафори – диво врятує, техніка все чує, киця викликала таксі, безглузде спілкування з комарами, розмова метеликів, знуцання зі стилю, цокання часу, новий вид бубухів, клуб анонімних пухнастиків.

3. Метонімії – у телефоні все життя, село зустрічало гостей, помилитися школою, утратити покоління, очима сканувати приміщення, у тих своїх інтернетах.

4. Гіперболи – поліз за вподобайками в пожежу, увесь ліс трясеться, тиждень висів на дереві, викинути бубуха в космічний простір, пес Патрон тримає весь район.

5. Літоти – гусінь мікроскопічна, бубух із нігтик.

Висновуємо, слово є основною структурно-семантичною своєрідною одиницею, що використовується для позначення предметів, їхніх властивостей і феномену об'єктивної дійсності, має набір лексичних, фонетичних і граматичних характеристик, притаманних кожній конкретній мові. Творча діяльність у дошкільному віці – важливий та ефективний засіб збагачення словника дитини, що сприяє формуванню образного літературного мовлення, допомагає самостійно створювати зв'язні висловлювання та сприяє глибшому розумінню змісту й ідеї художніх творів та різних видів кіномистецтва крізь призму експресивної лексики. У межах цієї розвідки творчу діяльність проаналізовано як процес засвоєння такої лексики дітьми старшого дошкільного віку.

Підсумовуючи наведені міркування, можна зазначити, що експресивна лексика є стилістично забарвленою й має у своїй семантиці додаткові конотативні значення та емоційні відтінки, які виражаються через експресію. У художньому мовленні такі слова набувають нових значеннєвих відтінків, які не властиві їм поза межами творчості. Експресивне забарвлення слова залежить від контексту, у якому воно вживається, такі слова здатні передавати більше значущої інформації порівняно зі стилістично нейтральною лексикою, що зумовлено їхньою особливою семантикою та образністю.

Дослідження не вичерпує розв'язання виокремленої проблеми. Перспективи подальших розвідок убачаємо в наступності роботи зі збагачення словника дітей старшого дошкільного віку емотивними засобами мови.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL : https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628>
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. 368 с.
5. Сучасна українська мова. Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. Київ : Либідь, 1997. 400 с.
6. Сучасна українська літературна мова. Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. 3-тє вид., допов. Київ : Вища шк., 2002. 439 с.
7. Українська мова (за професійним спрямуванням) : методичні рекомендації до проведення практичних занять та організації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» / уклад. Тетяна Крупеньова. Одеса, 2023. 60 с.
8. Шевчук С. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2023. 536 с.
9. Наталя Демиденко. Пес Патрон. URL : <https://kazka.in/fairytales/nataliya-demydenko/pes-patron.html>
10. Мультсеріал. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=GCnECurqYuk>
11. Українська руханка «Пес Патрон». URL : <https://www.youtube.com/watch?v=niUr1DZMjZw>

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. [The basic component of preschool education]. URL : https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy (2005) / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv : Irpin: VTF "Perun". 1728 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro doshkilnu osvitu". [The Law of Ukraine "On Preschool Education"] URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628> [in Ukrainian].

4. Kocherhan M. P. (2001). Vstup do movoznavstva: Pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchych navchalnykh zakladiv. [Introduction to Linguistics: A textbook for students of philological specialties of higher educational institutions]. Kyiv : Vydavnychi tsestr "Akademiia". 368 s. [in Ukrainian].
5. Suchasna ukrainska mova. (1997). Pidruchnyk / O. D. Ponomariv, V. V. Rizun, L. Yu. Shevchenko ta in. [Modern Ukrainian language]. Kyiv : Lybid. 400 s. [in Ukrainian].
6. Suchasna ukrainska literaturna mova. (2002). Pidruchnyk / A. P. Hryshchenko, L. I. Matsko, M. Ya. Pliushch ta in. 3-tie vyd., dopov. [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv : Vyshcha shk. 439 s. [in Ukrainian].
7. Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam): metodychni rekomendatsii do provedennia praktychnykh zaniat ta orhanyzatsii samostiinoi roboty z navchalnoi dysypliny "Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)" (2023) / uklad. Tetiana Krupenova. [Ukrainian language (for professional purposes): methodological recommendations for conducting practical classes and organizing independent work in the discipline "Ukrainian language (for professional purposes)". Odesa. 60 s. [in Ukrainian].
8. Shevchuk S. (2023). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam : pidruchnyk. [Ukrainian language for professional purposes: a textbook]. Kyiv : Alerta. 536 s. [in Ukrainian].
9. Natalia Demydenko. Pes Patron. [Natalia Demydenko. Dog Patron]. URL : <https://kazka.in/fairytales/nataliya-demydenko/pes-patron.html> [in Ukrainian].
10. Multiserial. [Cartoon series]. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=GCnECurqYuk> [in Ukrainian].
11. Ukrainska rukhanka "Pes Patron". [The Ukrainian dance "Dog Patron"]. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=niUr1DZM-jZw> [in Ukrainian].

I. Kupina, K. Hnatovska. Enriching the vocabulary of senior preschool children by means of expressive vocabulary

Today in Ukraine, the issues of safety and preservation of children's lives remain a priority in the field of preschool education. The challenges of our time, the armed aggression of a neighboring state, and martial law have significantly affected the development and functioning of this sector. Despite the extremely difficult conditions, preschool education institutions continue to operate, ensure the quality organization of the educational process, create materials for parents, including information on modern software, video and printed resources from practical experience, designed to help establish effective communication with children.

The article reveals the key aspects of enriching the vocabulary of senior preschool children. The relevance of the problem is determined, based on the analysis of scientific and methodological sources and regulatory documents governing the activities of preschool education institutions, the content of the concepts of «preschool education», «child's vocabulary», «expressive vocabulary» is clarified. The system of classes aimed at expanding children's vocabulary with the help of expressive vocabulary is described and its effectiveness is analyzed. The emphasis is placed on the importance of tropes in the development of speech of senior preschool children, and the expediency of the proposed lessons is substantiated.

The study notes that methodological work in the context of children's speech development, as well as the importance of figurative language in their mental formation, are important. Expressive vocabulary contributes to the formation of children's imagination, creative thinking and linguistic identity.

The study also emphasizes the expediency of deeper elaboration of the content of work with tropes in educational programs, in particular, the development of speech skills necessary for the free and appropriate use of expressive vocabulary in children's speech.

Key words: senior preschool age, vocabulary, set of exercises, preschool education, expressive vocabulary, artistic means, tropes, hyperbole, metaphor, litany.

УДК 371.1.37

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.14>

Миргород В. О.

**КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВА
ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

У статті здійснюється теоретичний аналіз поняття «культура мовлення». Основою дослідження є виділення основних ознак, аспектів та особливостей культури мовлення викладача, дослідження впливу культури мовлення педагога на навчальний процес, та взаємодію викладача з аудиторією.

Культура мовлення – це складне поняття, яке включає в себе майстерне використання, як вербальних, так і не вербальних засобів для досягнення цілей комунікацій, з урахуванням змісту та обставин спілкування. Вираз «мовлення педагога» вживається тоді, коли мова йде про усне мовлення викладача або вчителя. Перед викладачем стоять важливі цілі та професійна та педагогічні вимоги, які досягаються різними способами та засобами, не останнім з яких є мовлення. Викладач несе велику відповідальність за те, що він говорить, і як він говорить. З цієї причини мовлення викладача є основоположним елементом його педагогічної майстерності.

Проблема педагогічного мовлення може бути розглянута в двох аспектах. Перший стосується міждисциплінарної науки психолінгвістики. виходячи з нього, основна увага має бути приділена мовленнєвій та немовленнєвій поведінці комунікантів, взаємодії мови та мислення, питанням формування, інтерпретації, та сприйняття мовлення, а також питанням сприйняття мовцями висловлювань, в залежності від їх граматичної форми та ін.

Другим аспектом є психоакустичний, який зосереджується на голосовому звучанні, акустичних та тембрових можливостях мовного голосу. Викладач повинен неупинно розвивати та удосконалювати психофізіологічні можливості його голосового апарату. Для викладача важливо досягти сильного та виразного звучання голосу, розвинути управління своїм голосом, а також покращити дикцію.

Культура мовлення є важливою рисою педагогічної майстерності викладача, оскільки саме за допомогою мовлення педагог досягає основних цілей та задач. Ефективність мовлення викладача багато в чому залежить від вміння викладача правильно обрати мовленнєвий засіб, оригінальний спосіб вираження думки, вміння побудувати, заохотити та змотивувати аудиторію до ведення діалогу, а також вибудувати свій власний, індивідуальний стиль.

Ключові слова: культура мовлення, культура мовлення педагога, мовлення, психолінгвістика, діалогічне та монологічне мовлення

В умовах євроінтеграційних тенденцій розвитку сучасної української педагогічної освіти проблема культури мовлення викладачів набуває все більшої актуальності. Постійне та безперервне оновлення освітньої парадигми вимагає від університетів підготовки конкурентоспроможних, ринково-орієнтованих кадрів, спроможних професійно, швидко та творчо працювати в різних галузях суспільного життя. Важливою умовою підготовки майбутніх спеціалістів є успішна комунікація між ними та викладацьким складом вищої школи.

Сучасне інформаційне суспільство висуває високі вимоги до комунікативних і мовленнєвих здібностей особистості, а заклади освіти мають сприяти розвитку цих навичок у педагогів. Викладач повинен володіти майстерністю ефективного спілкування, здатністю переконливо висловлювати думки, впливаючи тим самим на слухачів, проводити педагогічні тренінги, науково-популярні презентації та виступати перед аудиторією. Цей факт надзвичайно актуалізує проблему культури мовлення викладача та вдосконалення її для роботи у нових соціокультурних умовах.

Культурі мовлення педагога приділяється багато уваги в різних галузях науки: педагогіці, етиці, психології. Педагогічне мовлення, як складова педагогічної майстерності викладача розглядалося в працях таких вчених, як Н. Бабич, І. Зязюна, М. Ільяша, Т. Калужної, М. Михнюка, Т. Мішеніна, В. Пасенка, В. Сидоренка, В. Сухомлинського та ін. Ці науковці вказали на необхідність покращення культури мовлення будь-якої особистості в будь-якій професійній сфері, зокрема, педагогічній.

Однак, залишається недостатньо вивченим питання мовленнєвого впливу в освітньому процесі, а також ефективності методів покращення мовленнєвої культури особистості, що є важливою складовою педагогічної майстерності будь-якого викладача.

Мета дослідження – здійснюється теоретичний аналіз поняття «культура мовлення». Основою дослідження є виділення основних ознак, аспектів та особливостей культури мовлення викладача, дослідження впливу культури мовлення педагога на навчальний процес, та взаємодію викладача з аудиторією.

Окрім цього, дослідження спирається на вже наявні наукові джерела з даного питання. Основну увагу було зосереджено на аспектах, які ще не є повністю дослідженими, а також наведені цитати науковців з питань та проблем, які раніше вже освітлювалися.

За визначенням професора І. Зязюна, педагогічна майстерність, – це комплекс властивостей особистості, який забезпечує самоорганізацію професійної діяльності високого рівня на рефлексивній основі [8, с. 30]. До такого роду характерних рис належить професійна компетентність викладача його педагогічна техніка і здібності – вміння співпрацювати з аудиторією, володіння вербальними та невербальними засобами впливу на аудиторію, а також вміння тримати себе та чітко і точно доносити інформацію до слухачів.

Як бачимо, неабиякого значення у взаєминах викладача зі студентами набуває характер і стиль спілкування, які повинні характеризуватися доброзичливістю, повагою до гідності, вимогливістю, правдивістю та педагогічно обґрунтованою виразністю комунікації [2].

Надаючи визначення поняттю «культура мовлення», С. Шевчук та І. Клименко зазначають, що культура мовлення – це «досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності» та «невід’ємна складова загальної культури особистості» [9, с. 68].

В посібнику «Культура української фахової мови» поняття культура мовлення розглядається як галузь прикладного мовознавства, лінгводидактична наука, що «вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [4, с. 7]. Окрім цього зазначається, що «культура мовлення є свідченням особистісного рівня кожної особистості, того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію».

Отже, на основі вищенаведеного, можемо зробити висновок, що культура мовлення – це складне поняття, яке включає в себе майстерне використання, як вербальних, так і не вербальних засобів для досягнення цілей комунікацій, з урахуванням змісту та обставин спілкування.

Вираз «мовлення педагога» вживається тоді, коли мова йде про усне мовлення викладача або вчителя. Перед викладачем стоять важливі цілі, професійні та педагогічні вимоги, які досягаються різними способами та засобами, не останнім з яких є мовлення. Викладач несе велику відповідальність за те, що він говорить, і як він говорить. З цієї причини мовлення викладача є основоположним елементом його педагогічної майстерності [5].

Серед цілей, які повинні бути досягнуті, можна виділити, зокрема, необхідність побудови продуктивної та інформативної комунікації між педагогом та студентами; передача, сприйняття та фіксація отриманих знань у процесі навчання; а також потребу логічно та послідовно продумати та організувати педагогічну та практичну діяльність викладача.

Культура мовлення педагога визначається багатогранністю, оскільки включає в себе складові різних наук, таких як етика, психологія, риторика. В свою чергу, ці дисципліни збагачують та конкретизують мовленнєву культуру, що в результаті призводить до успішної реалізації мети та завдань навчального процесу. Адже студенти завжди звертають особливу увагу не лише на зовнішній вигляд викладача, а і на те як він поводить себе в тій, чи іншій ситуації, а головне, як говорить. Усне мовлення, на відміну від писемного, є основою викладацької діяльності.

Під усним мовленням розуміється не лише сам процес говоріння, а і його результат, який виражається у вигляді монологічного або діалогічного мовлення. Монолог, з психологічної точки зору, вважається більш складним для викладача, оскільки зв'язний та чіткий монолог вимагає від педагога логічного та послідовного викладення думок, аналізу поданого матеріалу, а також контролю над тим, як студенти сприймають надану їм інформацію [3].

Діалог же, з психологічної точки зору, є вмотивованим явищем. Але в навчальному процесі мотив не завжди наявний. Тому завданням викладача є задати такі обставини, за яких студенти не лише погодилися вести діалог, а самі б його заохочували. Ця мета досягається шляхом створення сприятливого психологічного клімату в аудиторії, довірчих та доброзичливих стосунків зі студентами, мотивації їх виказувати свої думки, бути вислуханими та слухати інших [2].

Варто зазначити, що і діалог, і монолог характеризуються зверненістю, тобто умовою комунікації є безпосередній контакт її учасників та їх обов'язкова обізнаність в обставинах, умовах та цілях спілкування. Зорове сприйняття також є важливою рисою. В діалозі завжди є елемент незакінченості, коли вербальні сигнали доповнюються невербальними (жестами, контактом очей, позами співрозмовників). Вони є важливими, оскільки мовці за допомогою них виражають свої почуття та емоції, а тому їх не можна ігнорувати. І, головне, в діалозі не тільки говорити, а і слухати, адже діалогічне мовлення завжди має двосторонній характер. Отже, завдання кожного викладача розвивати в учнях уміння говорити, уміння слухати, сприймати невербальні сигнали співрозмовника, а також проявляти ініціативу та заохочувати, аби діалог був живим та цікавим для обох мовців [3].

Взагалі проблема педагогічного мовлення може бути розглянута в двох аспектах. Перший стосується міждисциплінарної науки психолінгвістики. Відповідно до нього, основна увага має бути приділена мовленнєвій та немовленнєвій поведінці мовців, взаємодії мови та мислення, питанням формування, інтерпретації, та сприйняття мовлення, а також питанням сприйняття мовцями висловлювань, в залежності від їх граматичної форми та ін. [3]

Виходячи з цього, культура мовлення викладача має ґрунтуватися на наступних ознаках: правильність, точність, різноманітність, чистота, доцільність та виразність.

Правильність мовлення ґрунтується на відповідності всім прийнятим орфоепічним, лексичним, орфографічним та граматичним нормам. Завдяки правильному вживанню норм та правил наголошування, слововживання, словотворення та ін. викладач реалізовує в повному обсязі інформаційно-інформативну функцію мовлення, завдяки якій здійснюється вплив на аудиторію [7].

Однак, Н. Бабич наголошує, що культура мовлення не може зводитися лише до критерію правильності, оскільки «говорити правильно ще не значить говорити добре – для доброго мовлення необхідне вміння відібрати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний, стилістично й експресивно виправданий варіант (якщо він існує) літературної мови» [1]

Точність мовлення зводиться до принципу «називай речі своїми іменами». Адекватне співвідношення висловлювань з дійсними умовами комунікації включає ретельний добір жанру текстів, умов і середовища спілкування, його стилістичного забарвлення та залежить від культурного й освітнього рівня мовців, їхньої обізнаності з темою, комунікативних намірів (чи доцільно прямо називати речі своїми іменами), активного словникового запасу, вибору слів і висловів, а також уміння співвідносити слово з предметом, ознакою чи явищем. Точність мовлення викладача виявляється у використанні слів відповідно до їхніх значень, що сприяє формуванню звички чітко й однозначно висловлювати свої думки [7].

Різнманітність полягає у можливості висловити свою думку багатьма різними способами і засобами. Кожен викладач повинен володіти мовним багатством свого народу, лексичним арсеналом літературної мови, вміти використовувати різні мовні одиниці, стилістично обґрунтувати використання словосполучень та речень, а також постійно прагнути до вдосконалення і збагачення свого мовлення [7].

Чистота мовлення виражається в досконалості усіх складових мовлення, відсутності недоречних іншомовних запозичень, нехарактерних для української мови, невикористанні позалітературних елементів – діалектизмів, вульгаризмів, канцеляризмів, плеоназмів, макаронізмів, штамів, слів-паразитів. Окрім цього чистота мовлення полягає і в інтонаційному аспекті, тобто відсутності брутальних, лайливих тонів. Чистота досягається завдяки мовній грамотності, мовному чуттю викладача та сформованій системі мовних установок [1].

Доцільність, тобто відповідність мовлення цілям та обставинам спілкування, а також змісту того, що висловлюється. «За законом єдності змісту і форми (плану змісту і плану вираження) однорідність експресивно-стильової тональності зобов'язує контролювати і словесно-виражальні, і структурноінтонаційні мовні та екстралінгвальні засоби виразності» [7, с. 65]. Комунікативна доцільність формує соціолінгвістичні і прагматичні норми мовлення, тобто мовець добирає такі способи і засоби мовлення, які відповідають соціальному статусу співрозмовника, а також висловлюється у відповідності з правилами спілкування.

Виразність досягається шляхом підбору оригінальних та незвичних способів вираження думок з метою ефективного впливу на аудиторію. Тобто мовець із всього арсеналу виражальних засобів художнього та звукового мовлення обирає такий, який найбільше приверне увагу співрозмовників до сказаного. На думку Т. Мішеніної, «розвиток виразності мовлення майбутніх учителів філологічних спеціальностей як складник фахової підготовки передбачає сформованість предметної компетенції щодо фонічних засобів у мовленнєвій діяльності; інтонаційно-кolorитній тональності слова і фрази; залежності тональності від стилю мовлення; особливостей структури мовлення: ритму, мелодії, темпу, інтонування, паузи, тембру; іронії як тропу й тону мовлення; пародіювання; мовних і позамовних чинників інтонаційного малюнку мовлення; комунікативно-стилістичних функцій жестів і міміки» [6].

Тобто кожен викладач має досягти такого рівня майстерності мовлення, при якому його творчі здібності, техніка досягнення художньої та логічної довершеності під час проведення виступу перед аудиторією, рівень усної та писемної мови дозволяють йому досягти максимального впливу на слухачів.

Психолінгвістичний аспект мовлення викладача був викладений і в працях В. О. Сухомлинського, який наголошував що, мовлення педагога є основним показником його педагогічної культури, його самоутвердження та самовираження. Василь Олександрович розробив правила мовлення вчителя, де особливу увагу приділяв чистоті мовлення, а саме відсутності лайливості, брутальності та непристойності у висловленнях, а також необхідності педагога бути чесним та щирим у своїх висловленнях [3].

Другим аспектом є психоакустичний аспект, який зосереджується на голосовому звучанні, акустичних та тембрових можливостях мовного голосу. Викладач повинен неупинно розвивати та удосконалювати психофізіологічні можливості його голосового апарату. Для викладача важливо досягти сильного та виразного звучання голосу, розвинути управління своїм голосом, а також покращити дикцію [3].

Варто наголосити на тому, що кожен викладач має прагнути до вдосконалення своїх знань, вмінь та навичок. Удосконалення голосу та дикції є важливим для педагога, оскільки чітка, виразна й добре поставлена мова сприяє ефективному сприйняттю навчального матеріалу студентами. Гарна дикція допомагає уникати непорозумінь, а добре поставлений голос дозволяє викладачеві утримувати увагу аудиторії та передавати інформацію з необхідною емоційною виразністю. Крім того, правильне володіння голосом зменшує навантаження на зв'язки та запобігає втомі під час тривалого мовлення.

Також важливою є інтонація (розстановка пауз, мелодика, темп, наголоси, тембр голосу). Кожна думка повинна бути правильною і чітко виказана, для того, щоб слухач її вірно зрозумів. Для професійного спілкування необхідні навички застосування акустичних засобів впливу на аудиторію, а також вміння правильно декодувати інтонації співрозмовника [5].

Загалом, розвиток усіх цих вмінь та навичок потребує великої кількості часу та зусиль від педагога. Культура мовлення не з'являється сама по собі, це результат важкої та довготривалої внутрішньої роботи. Навіть наявність вродженого таланту не виключає необхідності постійно розвиватися та опановувати всі таємниці ораторського мистецтва, вчитися ефективно вибудовувати спілкування та дотримуватися всіх норм та правил педагогічної майстерності.

На думку В. Сидоренко, «за досконалого володіння мовою вчитель-словесник спроможний передавати все багатство думок і почуттів, продукувати власні й загальнолюдські ціннісно-світоглядні орієнтири, своє світосприйняття і світовідчуття, реалізовувати інформативний, експресивний, міжособистісний, прескриптивний, інтерактивний аспекти навчання [9, с. 40].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, культура мовлення – це широке та складне поняття, яке включає в себе відповідність мовлення всім прийнятим орфоепічним, лексичним, орфографічним та граматичним нормам, вміння використовувати слова відповідно до їхніх значень, чітко й однозначно висловлювати свої думки, активне використання вербальних та невербальних сигналів, використання активних компонентів усного мовлення – інтонації, темпу, тону, правильної розстановки пауз, дикції.

Культура мовлення є важливою рисою педагогічної майстерності викладача, оскільки саме за допомогою мовлення педагог досягає основних цілей та задач. Ефективність мовлення викладача багато в чому залежить від вміння викладача правильно обрати мовленнєвий засіб, оригінальний спосіб вираження думки, вміння побудувати, заохотити та змотивувати аудиторію до ведення діалогу, а також вибудувати свій власний, індивідуальний стиль. Цей процес є дуже важким та тривалим, оскільки вимагає великої кількості часу та зусиль, однак він є необхідним для кожного викладача, як основа для побудови довірчих, рівноправних та партнерських стосунків зі студентами.

Використана література:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Зязюн І. А., Крамушченко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. / за ред. Зязюна І. А. – 2-ге вид. 2004. 422 с.
3. Калюжна Т. Г. Культура педагогічного мовлення : методичні рекомендації. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 51 с.
4. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : Навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
5. Михнюк М. І. Педагогічне мовлення як важлива складова професійної культури викладача спеціальних дисциплін. 2012. с. 3.
6. Мишеніна Т. М. Розвиток виразності мовлення на комунікативному етапі читацької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_1_13
7. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення. Навч. посіб. Київ : «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. 184 с.
8. Сидоренко В. Формування акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника в системі неперервної педагогічної освіти. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2015. № 4. С. 39–48.
9. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 4-те вид. виправ. і доповнен. / за ред. С. В. Шевчук, І. В. Клименко. Київ : Алерта, 2014. 696 с.

References:

1. Babych N. D. (1990) *Osnovy kultury movlennia* [Basics of Language Culture]. Lviv : Svit. 232 s. [in Ukrainian].
2. Ziazun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. (2004) *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical Mastery]: pidruchnyk. / za red. Ziazuna I. A. – 2-he vyd. 422 s. [in Ukrainian].
3. Kaliuzhna T. H. (2011) *Kultura pedahohichnoho movlennia* [Pedagogical Speech Culture]: metodychni rekomendatsii. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 51 s. [in Ukrainian].
4. Matsko L. I. (2007) *Kultura ukrainskoi fakhovoi movy* [Culture of the Ukrainian Professional Language] : Navchalnyi posibnyk. Kyiv : VTs “Akademiia”. 360 s. [in Ukrainian].
5. Mykhniuk M. I. (2012) *Pedahohichne movlennia yak vazhlyva skladova profesiinoi kultury vykladacha spetsialnykh dystsyplin* [Pedagogical Speech as an Important Component of a Teacher’s Professional Culture in Specialized Disciplines]. s. 3 [in Ukrainian].
6. Mishenina T. M. (2015) *Rozvytok vyraznosti movlennia na komunikatyvnomu etapi chytatskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei* [Development of Speech Expressiveness at the Communicative Stage of Reading Activity of Future Teachers of Philological Specialties]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Vyp. 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_1_13 [in Ukrainian].
7. Pasyuk V. H. (2012) *Osnovy kultury movlennia* [Basics of Language Culture]. Navch. posib. Kyiv : “Vydavnytstvo “Tsentr uchbovoi literatury”. 184 s. [in Ukrainian].
8. Sydorenko V. (2015) *Formuvannia akmelinhvistychnoi maisternosti vchyteliaslovesnyka v systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity* [Formation of AcmeLinguistic Mastery of a Language Teacher in the System of Continuous Pedagogical Education]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli: nauk.-metod. zhurnal*. № 4. S. 39–48 [in Ukrainian].
9. Shevchuk S. V. (2014) *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian Language for Professional Purposes] : pidruchnyk. 4-te vyd. vyprav. i dopovnen. / za red. S. V. Shevchuk, I. V. Klymenko. Kyiv : Alerta. 696 s. [in Ukrainian].

V. Myrhorod. The speech culture of a lecturer as a component of their pedagogical mastery

This article presents a theoretical analysis of the concept of “speech culture”. The research focuses on identifying the main characteristics, aspects, and features of a lecturer’s speech culture, as well as examining its impact on the educational process and the lecturer’s interaction with the audience.

Speech culture is a complex concept that includes the skillful use of both verbal and non-verbal means of communication to achieve communicative goals, considering the content and circumstances of communication. The term “lecturer’s speech” is used when referring to the oral communication of a teacher or instructor. A lecturer is faced with important professional and pedagogical requirements, which are achieved through various means, one of the most important being speech. The lecturer bears great responsibility for what they say and how they say it. For this reason, a lecturer’s speech is a fundamental element of their pedagogical mastery.

The issue of pedagogical speech can be considered from two perspectives. The first relates to the interdisciplinary field of psycholinguistics, which focuses on the speech and non-speech behavior of communicators, the interaction between language and thinking, the processes of speech formation, interpretation, and perception, as well as the influence of grammatical structures on the reception of utterances.

The second aspect is psychoacoustic, which focuses on vocal sound production, the acoustic and timbral characteristics of speech. A lecturer must continuously develop and improve the psychophysiological capabilities of their vocal apparatus. It is crucial for lecturers to achieve a strong and expressive voice, develop control over their vocal delivery, and improve diction.

Speech culture is an essential feature of a lecturer’s pedagogical mastery, as it is through speech that educators achieve their primary goals and objectives. The effectiveness of a lecturer’s speech largely depends on their ability to select appropriate speech means, find original ways to express ideas, engage and motivate the audience to participate in dialogue, and develop their own individual style.

Key words: *speech culture, lecturer’s speech culture, speech, psycholinguistics, dialogic and monologic speech.*

УДК 371.7:796.01:316.6

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.15>

Новік С. М., М'якота О. Г., Бондаренко В. П., Сукач О. В.

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито потенціал спортивних ігор як ефективного педагогічного інструменту розвитку соціальних компетентностей студентської молоді в умовах сучасного освітнього середовища. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі «м'яких навичок» у професійній підготовці здобувачів освіти, серед яких важливе місце посідають уміння працювати в команді, комунікувати, вирішувати конфлікти, нести відповідальність та адаптуватися до нових соціальних умов. У процесі колективної ігрової діяльності створюється природне середовище для розвитку міжособистісної взаємодії, формування довіри, згуртованості та емоційної стабільності.

Досліджено міждисциплінарні аспекти впливу спортивних ігор на формування соціальних навичок у здобувачів вищої освіти, зокрема в контексті психолого-педагогічної та фізкультурно-оздоровчої підготовки. Наведено огляд сучасних наукових досліджень, що підтверджують ефективність спортивних ігор у вихованні соціально зрілої особистості. Проаналізовано практичний досвід закладів вищої освіти, де спортивні ігри інтегруються у формальну та неформальну структуру навчального процесу, зокрема, через різні форми організації фізкультурно-спортивної та оздоровчої діяльності. Підкреслено важливість впровадження інноваційних форм ігрової діяльності, які відповідають сучасним педагогічним підходам та інтересам студентів. Це відкриває нові можливості для модернізації фізичного виховання в системі вищої освіти та формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної професійної та соціальної взаємодії.

Результати дослідження доводять, що ігрова діяльність, крім фізичного розвитку, сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, зміцненню психоемоційного стану та формуванню готовності до ефективної соціальної взаємодії. Тому, включення спортивних ігор у систему професійної підготовки майбутніх фахівців є педагогічно доцільним та актуальним у сучасному соціокультурному контексті.

Ключові слова: спортивні ігри, соціальні компетентності, студентська молодь, освітній процес, фізичне виховання.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними суспільними викликами, що вимагають від молодого покоління не лише професійної підготовки, а й високого рівня соціальних компетентностей: уміння працювати в команді, ефективно спілкуватися, брати на себе відповідальність, вирішувати конфліктні ситуації та адаптуватися до нових соціальних умов. У цьому контексті спортивні ігри виступають як потужний інструмент формування зазначених якостей у студентській молоді. Колективна ігрова діяльність створює природне середовище та умови для розвитку міжособистісних взаємин, формування довіри, співпраці та почуття приналежності до групи.

Особливої значущості ця тема набуває в умовах зростаючої соціальної ізоляції, цифрової залежності й зниження рівня живого спілкування серед молоді. Спортивні ігри, поєднуючи фізичну активність із соціально значущими формами взаємодії, сприяють не лише фізичному розвитку, а й цілісному вихованню особистості. Це дозволяє ефективно використовувати ігрову діяльність як засіб освітнього впливу в закладах вищої освіти, зокрема у підготовці майбутніх учителів фізичної культури та фахівців у галузі спорту [1; 5; 6].

Таким чином, вивчення ролі спортивних ігор у формуванні соціальних компетентностей студентської молоді є актуальним як у науковому, так і в практичному аспектах, що обумовлює необхідність більш глибокого дослідження цієї проблеми.

Роль спортивних ігор як педагогічного засобу формування соціальних і життєвих компетентностей у студентській молоді висвітлюється у низці сучасних наукових джерел. У роботі Шостак Є. Ю. та співавтори (2024) розкрито теоретико-методичні засади викладання спортивних ігор, що є підґрунтям для організації ефективного навчального процесу в закладах освіти. Авторами підкреслюється важливість поєднання техніко-тактичного й виховного потенціалу спортивних ігор у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів.

Значущим є дослідження Зайцевої Ю., Тараненко І. та Новіка С. (2023), у якому проаналізовано вплив занять волейболом на формування особистісних якостей юних спортсменів. У роботі зацентровано увагу на соціалізуючому ефекті спортивних ігор як засобу ціннісного розвитку особистості, формування самодисципліни та взаємоповаги.

Мусієнко А. та співавтори (2025) у публікації, присвяченій застосуванню моделі TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility), досліджують спортивні ігри як засіб розвитку життєвих компетентностей. Результати підтверджують, що структурована ігрова діяльність сприяє підвищенню рівня відповідальності, емпатії та якісної взаємодії серед студентів.

У системному огляді Цимбалюк Ж. О. та інші науковці (2024) розглядаються підходи до формування життєвих компетентностей через фізичну активність, у тому числі засобами спортивних ігор. Автори наголошують на інтеграційному характері рухової активності, що охоплює фізичний, соціальний і психоемоційний аспекти розвитку особистості майбутнього фахівця.

Питання соціалізації засобами гри розглядаються також у дослідженні Карпенко О. (2020), де проаналізовано досвід польської педагогіки щодо формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку.

Одержані результати можуть бути адаптовані до контексту студентської молоді, з урахуванням вікових та інституційних особливостей.

У статті Петрини Р. та Кузіва О. (2024) визначено теоретичні засади формування соціальних компетентностей учнів засобами фізичної культури, що підтверджує міждисциплінарну природу проблеми та актуалізує її в системі вищої освіти.

Отже, результати проведених наукових досліджень переконливо свідчать про значний педагогічний потенціал спортивних ігор як засобу розвитку соціальних якостей здобувачів вищої освіти.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що колективна ігрова діяльність виступає ефективним інструментом формування в студентській молоді таких важливих компетентностей, як уміння співпрацювати, комунікувати, вирішувати конфлікти, виявляти лідерські якості та приймати відповідальність за спільний результат. Акцент на інтеграції спортивних ігор у освітній процес забезпечує не тільки підвищення рівня фізичної активності студентів, а й створення сприятливого середовища для розвитку їхньої соціальної зрілості, емоційної стійкості та готовності до професійної взаємодії у майбутньому. Це, у свою чергу, підтверджує надзвичайну актуальність і перспективність обраного напрямку наукового пошуку в контексті модернізації фізичного виховання та цілісної підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

Метою наукового дослідження є обґрунтування педагогічної доцільності та ефективності використання спортивних ігор як засобу формування соціальних компетентностей студентської молоді в умовах сучасного освітнього середовища.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності соціальних компетентностей та їх значущості в професійній підготовці майбутніх фахівців.

2. Визначити можливості та переваги застосування спортивних ігор для розвитку соціальних навичок здобувачів вищої освіти.

3. Узагальнити практичний досвід упровадження спортивних ігор у структуру навчального процесу.

У сучасному освітньому середовищі, де соціальні навички, такі як робота в команді, спілкування, лідерство та вирішення конфліктів, все більше цінуються поряд з академічними знаннями, спортивні ігри пропонують динамічну платформу для розвитку цих компетентностей.

Аналіз літературних джерел [2; 3; 5; 6] дозволив визначити сутність поняття «соціальні компетентності», яке охоплює ряд здібностей, які дозволяють людям ефективно взаємодіяти з іншими, адаптуватися до різноманітних соціальних контекстів і сприяти груповій динаміці. Науковці виділяють такі компоненти соціальної компетентності: співпраця, емпатія, вирішення проблем і здатність керувати емоціями, тобто навички, які є критично важливими для особистого розвитку та майбутнього професійного успіху.

У контексті студентського віку ці навички є критичними, оскільки вони формують основу успішної інтеграції в професійне середовище та суспільство загалом. Тому є розуміння, що саме освітнє середовище має не лише забезпечити професійну підготовку здобувачів, а й сприяти розвитку їх особистості як активних учасників соціальної взаємодії.

Враховуючи те, що до ключових соціальних компетентностей належать уміння працювати в команді, ефективно комунікувати, приймати відповідальність, адаптуватися до змін і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, тому спортивні ігри розглядаються як універсальний педагогічний інструмент, що поєднує фізичну активність з соціально значущими формами міжособистісної взаємодії [3; 4].

У результаті наукового пошуку [1; 2; 4], з'ясовано, що спортивні ігри, зокрема командні, створюють умови для формування таких важливих якостей, як лідерство, взаємодопомога, організованість, дисципліна, а також розвивають комунікативну культуру та емоційну стабільність. В умовах тренувального чи навчального процесу учасники гри вчаться співпрацювати, довіряти одне одному, дотримуватися правил і водночас проявляти ініціативу. Ігрова ситуація є моделлю соціального середовища, в якому студент діє в умовах реального часу, приймає рішення, несе відповідальність за результат команди. Такий досвід є надзвичайно цінним для формування соціальної зрілості та підготовки до професійної діяльності, особливо у сфері фізичної культури та спорту.

У процесі фізичного виховання спортивні ігри можуть бути ефективно інтегровані в різні форми організації навчання: як у межах базових навчальних дисциплін, так і в рамках варіативних модулів, секційної роботи, факультативів чи гурткової діяльності. Такий підхід дозволяє диференціювати фізичне навантаження відповідно до індивідуального рівня підготовленості студентів, стимулює їхню мотивацію до занять фізичною культурою та створює умови для активної соціальної взаємодії. Спортивні ігри, особливо командного характеру, формують у студентів відчуття приналежності до групи, сприяють згуртованості, розвитку навичок конструктивного спілкування, вміння домовлятися, вирішувати конфлікти, брати на себе відповідальність за спільний результат.

Особливої актуальності це питання набуває в умовах сучасних тенденцій цифровізації суспільства, коли зростає рівень віртуального спілкування і зменшується частота реальної соціальної взаємодії. У молодіжному середовищі спостерігається підвищена емоційна вразливість, зниження рівня стресостійкості, тривожність, схильність до соціальної ізоляції.

У таких умовах спортивні ігри можуть виконувати терапевтичну та превентивну функції, знижуючи ризики емоційного вигорання, сприяючи формуванню позитивного психоемоційного фону та стабілізації соціальної поведінки студентів. Завдяки елементам змагання, колективної підтримки, емпатії та взаємодії, вони забезпечують безпечне середовище для розвитку особистості, що є важливою складовою освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Практичний досвід закладів вищої освіти переконливо підтверджує ефективність використання спортивних ігор як дієвого засобу формування соціальних компетентностей студентської молоді. Одним із яскравих прикладів є Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, де системно впроваджується методика організації змагань серед студентів університету «Тиждень з виду спорту», які охоплюють різноманітні командні види спорту, зокрема волейбол, пляжний волейбол, баскетбол, футзал, флорбол, лакрос та інші, що дозволяє кожному студенту обрати вид спортивної діяльності відповідно до власних уподобань та рівня технічної і фізичної підготовленості.

У межах «Тижнів з видів спорту» студентська рада активно залучається до всіх етапів організації та суддівства змагань: здобувачі вищої освіти самостійно формують команди, визначають капітанів, розподіляють обов'язки, створюють внутрішню структуру управління командою та беруть участь у суддівстві. Такі види діяльності не тільки стимулюють фізичну активність і змагальний інтерес, але й створюють умови для розвитку важливих соціальних умінь і навичок: відповідальності за колективний результат, вміння ухвалювати рішення у стресових ситуаціях, конструктивної взаємодії, довіри до партнерів та лідерських навичок тощо.

На базі Полтавського державного аграрного університету додатково реалізується секційна форма організації занять фізичною культурою. Вона передбачає вільний вибір студентами виду спортивної діяльності, що підвищує їхню зацікавленість і залученість. Особливу популярність мають командні види спорту: футбол, волейбол, баскетбол, які популяризуються серед здобувачів вищої освіти проведенням Кубка ректора, міжфакультетських спартакіад та участю у регіональних змаганнях, таких як «Спорт для всіх у кожному гуртожитку» та інші.

Такі заходи сприяють природній інтеграції фізичної активності у студентське життя та є дієвим засобом соціалізації студентів через спільну діяльність, взаємопідтримку і розвиток емоційної стійкості.

Крім того, цікавою практикою є проведення студентських спортивних квестів, які поєднують елементи фізичної активності, логічного мислення та командної взаємодії. Виконуючи завдання на спритність, кмітливість і швидке ухвалення рішень, студенти навчаються працювати у мінливих умовах, розподіляти ролі, проявляти лідерські якості та будувати взаємодовіру в команді. Такі види фізкультурно-спортивної діяльності не лише урізноманітнюють освітній процес, а й істотно знижують рівень тривожності та підвищують мотивацію до навчання, сприяючи стабілізації психоемоційного стану студентської молоді.

Таким чином, аналіз практичного досвіду показує, що спортивні ігри у закладах вищої освіти є універсальним педагогічним інструментом, який ефективно сприяє розвитку цінних соціальних компетентностей, необхідних для професійного та особистісного становлення сучасної молоді.

Зазначені заходи створюють умови для міжособистісної взаємодії, розвитку комунікативних навичок та зміцнення почуття приналежності до колективу.

Проведені педагогічні спостереження та аналіз літературних джерел свідчать, що використання спортивних ігор як складової освітнього процесу сприяє не лише розвитку фізичних якостей студентської молоді, а й цілеспрямованому формуванню їхніх соціальних умінь і компетентностей. Завдяки участі в колективних ігрових видах діяльності студенти отримують унікальні можливості для розвитку навичок співпраці, комунікації, лідерства, відповідальності та здатності ефективно взаємодіяти в команді.

З огляду на міждисциплінарний характер проблеми, спортивні ігри є ефективним засобом не тільки фізичного розвитку, також виступає як потужний психолого-педагогічний інструмент впливу на гармонійний розвиток особистості. Заняття спортивними іграми сприяють емоційній стійкості, формуванню самоконтролю, підтримці позитивного психоемоційного стану та розвитку емпатійних навичок, що особливо актуально в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема цифровізації суспільства та зниження рівня соціальної взаємодії у реальному житті.

Загалом, дослідження показують, що включення спортивних ігор у систему фізичного виховання демонструє високу ефективність як інструмент інтегрованого впливу на фізичну, емоційну та соціальну сфери розвитку студентської молоді. Вони не лише стимулюють фізичну активність, але й забезпечують умови для цілісного розвитку особистості в освітньому середовищі.

Таким чином, зазначимо, що впровадження спортивних ігор у різних формах організації освітнього процесу є педагогічно доцільним, обґрунтованим і необхідним для формування у здобувачів вищої освіти соціальних навичок, які мають фундаментальне значення для їхньої подальшої професійної діяльності, особистісного зростання та успішної інтеграції у соціальне середовище.

Отже, розвиток соціальних компетентностей засобами спортивних ігор має стати невід'ємною частиною модернізації сучасної системи фізичного виховання у закладах вищої освіти, орієнтованої на підготовку конкурентоспроможних фахівців нової генерації.

Використана література:

1. Зайцева Ю., Тараненко І., Новік С. Роль та місце занять волейболом у формуванні особистості юних спортсменів. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 2, No. 2, Poland. Hdansk. 2023. p. 74–80. URL : <https://isg-journal.com/fileasxs/article/isjel/vol2/issue2/j.isjel.20230202.09.pdf>
2. Карпенко О. Гра як засіб розвитку соціальних компетентностей дитини дошкільного віку у педагогічній теорії Польщі (кінець XX – початок XXI ст.). *Молодь і ринок*. № 5/184. Дрогобичі, 2020. С. 46–51. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.20.223065>
3. Мусієнко А., Солодовник В., Божко С., Палевич С., Руденко А. Спортивні ігри як інструмент розвитку життєвих компетенцій: застосування моделі TPSR. *Спортивні ігри*, 1(35), Харків, 2025. С. 59–66. <https://doi.org/10.15391/si.2025-1.07>
4. Новік С. М., Шостак Є. Ю., Момот О. О., Зайцева Ю. В. Теоретико-методичні основи викладання спортивних ігор. *Науковий часопис українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Випуск 97. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 106–110. URL : <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/97/25.pdf>
5. Петрина Р., Кузів О. Теоретичні основи формування соціальних компетентностей в учнів засобами фізичного виховання. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. № 42. 2024. С. 71–77. <https://doi.org/10.15330/fcult.42.71-77>
6. Цимбалюк Ж. О., Мусієнко А. В., Спужак В. Б., Солодовник В. М., Руденко А. В. Розвиток життєвих компетенцій через фізичну активність: огляд літератури та аналіз підходів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 11. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14249200>

References:

1. Zaitseva Yu., Taranenko I., Novik S. (2023) Rol ta mistse zaniat voleibolom u formuvanni osobystosti yunyh sportsmeniv [The role and place of volleyball classes in the formation of the personality of young sportsmen]. *Poland. Hdansk: International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 2, No. 2. p. 74–80. URL : <https://isg-journal.com/fileasxs/article/isjel/vol2/issue2/j.isjel.20230202.09.pdf> [in Ukrainian].
2. Karpenko O. (2020) Hra yak zasib rozvytku sotsialnykh kompetentnostei dytyny doshkilnoho viku u pedahohichnii teorii Polshchi (kinets XX – pochatok XXI st.) [The game as a means of developing social competencies of preschool children in Polish pedagogical theory (late 20th – early 21st century)]. *Molod i rynok*. № 5/184. Drohobych. S. 46–51. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223065> [in Ukrainian].
3. Musiienko A., Solodovnyk V., Bozhko S., Palevych S., Rudenko A. (2025) Sportyvni ihry yak instrument rozvytku zhyttievykh kompetentsii: zastosuvannya modeli TPSR. [Sports games as a tool for developing life competencies: application of the TPSR model]. *Sportyvni ihry*, 1(35). Kharkiv. S. 59–66. URL : https://journals.urau.ua/sports_games/article/view/321270 [in Ukrainian].
4. Novik S. M., Shostak Ye. Yu., Momot O. O., Zaitseva Yu. V. (2024) Teoretyko-metodychni osnovy vykladannia sportyvnykh ihor [Theoretical and methodological foundations of teaching sports games]. *Naukovyi chasopys ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 97. Kyiv : Vydavnychiy dim “Helvetyka”. S. 106–110 URL : <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/97/25.pdf> [in Ukrainian].
5. Petryna R., Kuziv O. (2024) Teoretychni osnovy formuvannia sotsialnykh kompetentnostei v uchniv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical foundations for the formation of social competencies in students by means of physical education]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seriiia: Fizychna kultura*. № 42. S. 71–77. URL : <https://doi.org/10.15330/fcult.42.71-77> [in Ukrainian].
6. Tsybaliuk Zh. O., Musiienko A. V., Spuziak V. B., Solodovnyk V. M., Rudenko A. V. (2024) Rozvytok zhyttievykh kompetentsii cherez fizychnu aktyvnist: ohliad literatury ta analiz pidkhodiv [Development of life competencies through physical activity: a literature review and analysis of approaches]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (11). Sumy. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14249200> [in Ukrainian].

S. Novik, O. Miakota, V. Bondarenko, O. Sukach. Sports Games as an Effective Tool for Developing Social Competence in University Students

The article examines the potential of sports games as an effective pedagogical tool for developing social competencies among student youth in the contemporary educational environment. The relevance of the topic is driven by the increasing importance of soft skills in the professional training of higher education students. Among these skills, the ability to work in a team, communicate effectively, resolve conflicts, take responsibility, and adapt to changing social conditions plays a critical role. Group-based game activities provide a natural setting for interpersonal interaction, fostering trust, team cohesion, and emotional stability.

The study explores the interdisciplinary impact of sports games on the development of students' social skills, particularly in psychological, pedagogical, and health-oriented aspects of their training. A review of recent scientific literature confirms the effectiveness of sports games in nurturing socially mature individuals. The article also analyzes practical experiences in higher education institutions where sports games are integrated into both formal and informal educational settings, including various forms of physical and recreational activities. Emphasis is placed on the importance of implementing innovative forms of game-based learning aligned with modern pedagogical approaches and student interests. These advancements create new opportunities for the modernization of physical education and the formation of competitive professionals capable of effective professional and social interaction.

The findings demonstrate that game-based activities contribute not only to physical development but also to the holistic formation of personality, the improvement of emotional well-being, and preparedness for social engagement. Therefore, the integration of sports games into professional training programs is both pedagogically justified and timely within the current sociocultural context.

Key words: sports games, social competencies, student youth, educational process, physical education.

УДК 378:81'42

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.16>

Овчиннікова І. І., Леута О. І., Кравцова Ю. В., Матвєєва С. А., Макаренко Л. Л.

МОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ДИСКУРСУ: КОГНІТИВНІ, КОМУНІКАТИВНІ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ

У статті висвітлено міждисциплінарні засади сучасної мовної освіти в умовах трансформації освітнього середовища України та глобалізованого світу. Автори досліджують три основні виміри, що визначають якість і результативність мовного навчання: когнітивний, комунікативний та лінгвокультурний.

У межах когнітивного підходу увагу зосереджено на ролі мислення, пам'яті, уваги, стратегій обробки мовної інформації, а також механізмах автоматизації мовленнєвих дій. Проаналізовано праці М. Уллмана, Р. Шіффра і В. Шнайдера, які обґрунтовують ефективність використання мнемонічних прийомів, асоціативного мислення й нейрокогнітивних моделей. Комунікативний вимір визначається здатністю учнів до мовленнєвої взаємодії в автентичних соціокультурних ситуаціях. На основі теорій Д. Гаймса, К. Канала і М. Свейна розкрито структуру комунікативної компетентності, її складники та способи формування через діалог, рольову гру, проєктну діяльність. Наведено приклади впровадження комунікативного підходу в Україні (Концепція НУШ, Британська Рада, інтегровані курси).

Лінгвокультурний вимір розглядається як важливий інструмент формування міжкультурної компетентності, розвитку мовної особистості та засобу збереження культурної ідентичності.

Автори обґрунтовують потребу інтеграції елементів культури у вивчення іноземних мов з урахуванням ідей К. Крамш та положень CEFR. У статті підкреслено актуальність комплексного підходу до мовної освіти, заснованого на гармонійному поєднанні когнітивного аналізу, комунікативної практики та культурної рефлексії.

Доведено, що когнітивний підхід дає змогу активізувати мислення учнів, залучити пам'ять, увагу, аналітичні стратегії до процесу опрацювання мовного матеріалу. Комунікативна парадигма орієнтує на створення автентичних навчальних ситуацій, у яких мова виступає не як об'єкт вивчення, а як засіб досягнення цілей.

Ключові слова: мовна освіта, когнітивна діяльність, комунікативна компетентність, міжкультурна свідомість, лінгвокультурологія, стратегія навчання, CEFR, мислення, культурна ідентичність, освітня реформа.

У ХХІ столітті мовна освіта розглядається як багатовимірний, міждисциплінарний процес, що передбачає не лише оволодіння лінгвістичними знаннями, а й розвиток мисленнєвих стратегій, міжкультурної свідомості та комунікативної гнучкості. У сучасному освітньому середовищі відбувається зміщення акценту з традиційного граматико-перекладного підходу до інтегрованих моделей навчання, що охоплюють когнітивний, комунікативний і лінгвокультурний виміри. Зростання ролі іноземних мов у глобалізованому світі, реформування освіти в Україні відповідно до європейських стандартів, зокрема Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [6], та формування нової мовної політики з акцентом на державну українську мову створюють нові виклики й завдання для педагогів. Одночасно викладання англійської мови набуває стратегічного значення як інструменту інтеграції у світовий культурний і професійний простір.

У науковому дискурсі останніх років значна увага приділяється вивченню когнітивного, комунікативного та лінгвокультурного аспектів мовної освіти як інтегрованої системи. У міжнародному вимірі ідеї когнітивного навчання розвивають М. Уллман [13], Р. Шіффрін і В. Шнайдер [12], які описують механізми переходу від контрольованого до автоматизованого мовленнєвого опрацювання. Комунікативна парадигма базується на класичній моделі комунікативної компетентності, яку запропонував Д. Гаймс [10], з подальшим розвитком у працях М. Канала та М. Свейна [11]. Вони визначають структуру компетентності як поєднання граматичних, соціолінгвістичних, дискурсивних та стратегічних компонентів. У практичному контексті української школи ці ідеї втілюються через Концепцію «Нова українська школа», співпрацю з Британською Радою та впровадження інтерактивних методів [9].

Лінгвокультурний підхід осмислюється на основі ідей К. Крамш, яка доводить нерозривність мови й культури та актуальність міжкультурної свідомості у процесі мовного навчання [4]. В українському контексті ця парадигма має ідентифікаційний вимір, оскільки сприяє утвердженню державної мови як чинника національної свідомості, що підкреслюється в роботах О. Тарнопольського та його колег [5].

Метою статті є комплексне осмислення когнітивного, комунікативного та лінгвокультурного вимірів сучасної мовної освіти в умовах трансформації освітньої парадигми України, а також аналіз теоретичних засад і практичних шляхів реалізації цих підходів у національному та міжнародному контекстах. До основних завдань цього дослідження належать: окреслення ключових характеристик когнітивного підходу та з'ясування його ролі у розвитку мисленнєвих стратегій мовної особистості; аналіз змісту й структури комунікативної компетентності як базової складової ефективної мовленнєвої діяльності; визначення особливостей лінгвокультурного виміру мовної освіти та його значення для формування міжкультурної обізнаності й національної ідентичності; вивчення можливостей адаптації елементів британського досвіду викладання мов до українських реалій; а також узагальнення практичних шляхів інтеграції когнітивного, комунікативного та культурного підходів у сучасні освітні стратегії України.

У межах сучасної педагогіки когнітивний підхід до мовної освіти постає як комплексна модель, що ґрунтується на глибокому розумінні психічних процесів, які забезпечують засвоєння, збереження та ефективне

використання мовного матеріалу. У центрі цієї моделі перебувають ключові когнітивні функції – мислення, увага, пам'ять, сприйняття та обробка інформації. Саме ці процеси значною мірою визначають успішність навчання іноземної мови, оскільки вони формують основу для розуміння й продукування мовлення, побудови мовних зв'язків та набуття комунікативної компетенції.

На підтримку когнітивного підходу виступають численні зарубіжні дослідження. Зокрема, американські вчені Р. Шіфрін і В. Шнайдер ще в 1977 році запропонували модель контрольованої та автоматизованої обробки інформації. Вони довели, що на початкових етапах вивчення мови учні покладаються переважно на свідомі, контрольовані стратегії опрацювання матеріалу. Натомість зі зростанням досвіду і рівня володіння мовою активізуються автоматизовані патерни розпізнавання мовних одиниць і синтаксичних структур. Цей підхід пізніше було підтверджено результатами нейропсихолінгвістичних досліджень, які засвідчили зміну активності різних зон мозку залежно від мовної компетентності мовця [12, с. 127].

У межах іншої впливової моделі – декларативної та процедурної пам'яті, запропонованої американським нейропсихолінгвістом М. Уллманом (Джорджтаунський університет), мовні знання на початковому етапі набуваються у формі усвідомлених, декларативних правил. Згодом ці знання трансформуються у процедурні навички, що виявляються у швидкому, автоматизованому використанні мовних форм без потреби у свідомому аналізі. Така трансформація знань в уміння підкреслює важливість систематичної мовної практики в умовах, максимально наближених до реальних комунікативних ситуацій [13, с. 717].

З урахуванням зазначених теоретичних засад когнітивний підхід вимагає від викладача не лише ролі інформатора, а передусім – організатора навчального середовища, що стимулює мислення, рефлексію та аналітичну діяльність учнів. Серед найбільш ефективних педагогічних стратегій варто відзначити:

- урахування типів пам'яті (сенсорної, короткочасної, довготривалої) під час структурування навчального матеріалу;
- застосування мнемонічних прийомів, зокрема асоціацій, рим, акронімів;
- варіативне повторення лексики та граматики в різних типах завдань;
- створення ситуацій проблемного мислення, де учні мають самостійно аналізувати, передбачати та робити висновки.

Важливим аспектом є також забезпечення автентичності навчального контексту. Це означає включення у навчання ситуацій, що максимально наближені до реального мовного середовища: рольові ігри, дискусії, комунікативні завдання з елементами вибору й прогнозування. Такі підходи стимулюють не лише мовну активність, а й мисленнєву гнучкість, креативність та здатність до адаптації.

Загалом, когнітивний підхід сприяє формуванню усвідомленої, аналітичної мовної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах багатомовного й інформаційно насиченого світу. Він орієнтує навчання на якісні зміни у свідомості учня – від пасивного сприймання до активного конструювання знань і стратегічного використання мови.

У сучасній українській школі та закладах вищої освіти когнітивний підхід до мовної освіти поступово утверджується як важливий компонент освітнього процесу. Його втілення передбачає не лише засвоєння мовних структур, а й розвиток глибшого розуміння мови через активізацію мислення, аналітичних умінь і здатності розв'язувати мовні завдання в різних комунікативних ситуаціях. Особлива увага приділяється формуванню навичок критичного аналізу тексту, вмінню бачити приховані зв'язки між мовними одиницями та застосовувати різноманітні стратегії для розуміння й продукування мовлення.

Одним із ефективних способів реалізації когнітивного підходу є впровадження спеціальних технологій розвитку пам'яті, зокрема створення асоціативних зв'язків між словами, тематичних кластерів, інтелект-карт і структурованих схем. Застосування подібних прийомів істотно підвищує ефективність засвоєння лексичного й граматичного матеріалу, сприяючи не лише механічному запам'ятовуванню, а й усвідомленню внутрішньої логіки мовної системи.

На практиці це проявляється у формуванні в учнів уміння групувати лексику за змістовими ознаками, виявляти семантичні зв'язки між словами, створювати власні мовні асоціації та візуалізувати інформацію. Наприклад, у процесі вивчення фахової лексики (зокрема в ІТ-сфері) ефективною є подача термінів у вигляді логічно пов'язаних блоків, що дозволяє швидше й глибше зрозуміти не лише значення окремих одиниць, а й контекст їх уживання.

У шкільній практиці когнітивний вимір особливо яскраво проявляється на уроках української мови, де акцент робиться на розвиток логіко-сміслових зв'язків, формування понять, виявлення закономірностей у граматичних структурах. Учні навчаються аналізувати мовні явища, будувати узагальнення, створювати тематичні схеми й структури для глибшого осмислення матеріалу. Натомість на уроках англійської мови вагомими стають такі стратегії, як метод ключового слова, асоціативне запам'ятовування нової лексики, використання мнемонічних прийомів, створення історій або візуальних образів на основі нових мовних одиниць.

Показовими є й підходи, що використовуються у британській початковій освіті, де когнітивні стратегії становлять основу курсу формування читальських навичок (reading comprehension strategies). Учні пропонують не лише прочитати текст, а й активно співвіднести його зміст із власним досвідом, висловити передбачення, сформулювати запитання до тексту, зробити висновки, з'ясувати авторське ставлення. Як зазначає британський когнітивіст В. Шнайдер, такий підхід формує гнучке мислення, здатність до рефлексії та

аналітичного сприйняття інформації, що є надзвичайно важливим у сучасному комунікативному світі.

Отже, когнітивний вимір мовної освіти полягає в тому, щоб навчати мові не автоматично, а через усвідомлену інтелектуальну діяльність. Учень у такому навчальному процесі не просто відтворює готову інформацію, а стає активним суб'єктом пізнання, який аналізує, систематизує та трансформує мовний матеріал відповідно до власних мовних потреб і контекстів. Такий підхід сприяє формуванню компетентного, мислячого мовця, здатного ефективно функціонувати в багатомовному й багатокультурному середовищі.

У ХХІ столітті комунікативний підхід посідає провідне місце серед методик викладання іноземних мов. Його головна мета полягає не лише в оволодінні граматичними структурами, а у формуванні здатності ефективно й доречно використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях – у повсякденному житті, професійному середовищі, міжособистісному спілкуванні.

Основи цього підходу були закладені американським соціолінгвістом Д. Гаймсом, який у 1966 році запропонував поняття комунікативної компетенції як альтернативу вузькому розумінню «мовної компетентності», притаманному класичній лінгвістиці. За Д. Гаймсом, знання мови охоплює не лише знання граматики, а й уміння використовувати мовні засоби відповідно до соціального контексту – з урахуванням ситуації, учасників спілкування, мети висловлювання тощо [10, с. 269].

Подальший розвиток цієї ідеї отримав у роботах К. Канала і М. Свейна, які виокремили чотири компоненти комунікативної компетенції: лінгвістичний (володіння мовною системою), соціолінгвістичний (уміння будувати висловлювання відповідно до норм мовленнєвої поведінки), дискурсивний (здатність логічно структурувати текст) і стратегічний (застосування компенсаторних стратегій у разі труднощів у спілкуванні) [11].

У педагогічній практиці комунікативний підхід реалізується через створення автентичних мовних ситуацій, у яких учні застосовують мову як засіб досягнення комунікативної мети. На перший план виходять методи, що передбачають:

- активну взаємодію між учнями (робота в парах і групах);
- моделювання реального спілкування (рольові ігри, діалоги, дискусії);
- проектну діяльність (створення презентацій, обговорення проблем);
- використання автентичних матеріалів (відео, пісні, листи, інструкції).

Завдяки такому підходу мова сприймається не як об'єкт вивчення, а як інструмент комунікації, що значно підвищує мотивацію та ефективність навчання.

В Україні комунікативний підхід посідає ключове місце в державних освітніх стратегіях, зокрема у Концепції «Нова українська школа» (НУШ). Відповідно до оновлених програм з іноземних мов, навчання орієнтується на розвиток ключових компетентностей, серед яких вільне володіння англійською мовою розглядається як одна з умов успішної інтеграції у глобальний освітній і професійний простір.

Як зазначає Р. Янг у своєму дослідженні, комунікативний підхід в Україні реалізується вже з дошкільного віку, зокрема за підтримки Британської Ради та інших міжнародних ініціатив. Автор відзначає, що на уроках англійської мови для молодших школярів широко використовуються пісні, казки, рухливі ігри, міміка та рольові діалоги, які сприяють формуванню позитивної мотивації до вивчення мови та природному засвоєнню лексики й граматики [3].

Комунікативний підхід в українській школі вже не є новаторським експериментом, а фактично закріпленим стандартом, який визначає підходи до планування занять, розробки підручників і оцінювання мовної компетентності.

Британський досвід комунікативної мовної освіти вважається одним із найуспішніших у світі завдяки системному підходу до формування в учнів реальних мовленнєвих умінь і навичок, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Основна мета, задекларована в офіційних освітніх документах Великої Британії, полягає в тому, щоб навчання мови сприяло не лише засвоєнню правил граматики, а розвитку здатності учнів розуміти та виражати ідеї, факти й почуття у повсякденному та професійному спілкуванні. Як зазначено в Національній навчальній програмі для Англії (National Curriculum), мовна освіта має «дозволити учням розуміти і висловлювати ідеї, факти та почуття звичними засобами» [7].

У сучасній редакції Державної освітньої стратегії Великої Британії, затвердженій Міністерством освіти у 2021 році, наголошено, що іноземна мова в шкільному курсі розглядається не лише як академічна дисципліна, а передусім як інструмент комунікації, який забезпечує доступ до іншомовної культури, міжособистісної взаємодії та глобального спілкування [7]. Це передбачає створення ситуацій, у яких мова використовується природно, а не лише як об'єкт граматичного аналізу.

В українському освітньому просторі ці ідеї поступово адаптуються до національних умов. У межах державної мовної політики пріоритетом, безумовно, є розвиток української мови як державної та мови міжетнічного спілкування. Проте водночас спостерігається активне впровадження іноземних мов, насамперед англійської, із чітким комунікативним ухилом. Це реалізується не лише в оновлених програмах шкільної освіти, а й у розвитку мовних центрів, шкільних олімпіад, міжнародних проєктів, а також у співпраці з такими інституціями, як Британська Рада в Україні.

На практиці це виявляється у:

- використанні парної та групової роботи на уроках;
- створенні проєктів із ситуативними мовленнєвими завданнями;

- моделюванні автентичних комунікативних ситуацій через рольові ігри, дебати, навчальні постановки;
- інтеграції відео- та аудіоматеріалів, що відображають реалії повсякденного життя (наприклад, сценки в магазині, на вокзалі, в лікарні тощо).

Як зазначає Р. Янг у своєму дослідженні 2022 року, українські вчителі активно використовують британський комунікативний досвід, особливо у молодшій школі. Завдяки міжнародним програмам і підтримці Британської Ради уроки англійської мови будуються навколо живого спілкування, пісень, віршів, коротких діалогів, казок і мультимедійних ігор, що дозволяє занурити дітей у мовне середовище з раннього віку [3]. Дослідник підкреслює, що перевага такого підходу полягає в його природності: діти не відчують навчання як примус, а як гру, в якій поступово засвоюються мовні структури. У старших класах ці методи доповнюються аналітичним читанням текстів, підготовкою презентацій, дебатами, міждисциплінарними проєктами, що сприяє формуванню не лише мовної, а й соціокультурної та громадянської компетентностей.

Отже, комунікативний вимір у мовній освіті, як у Британії, так і в Україні, дедалі більше фокусується на розвитку реального, ситуативного, змістовного мовлення. В умовах України це поєднується з державними освітніми реформами, розширенням співпраці з міжнародними партнерами та орієнтацією на компетентнісний підхід. Мова перестає бути ізольованою навчальною дисципліною – вона стає засобом соціалізації, міжкультурної взаємодії та особистісного зростання, що є надзвичайно актуальним у сучасному глобалізованому суспільстві.

Лінгвокультурний підхід у мовній освіті передбачає органічне поєднання вивчення мови з опануванням культури її носіїв. У сучасній лінгводидактиці вважається аксіоматичним, що мова є не лише засобом передачі інформації, а й носієм культурних цінностей, національного світогляду, норм поведінки та колективної пам'яті. Тому ефективне навчання мови неможливе без одночасного формування міжкультурної компетентності – здатності розуміти іншу культуру, орієнтуватися в її нормах, звичаях і мовленнєвій поведінці.

У теоретичному вимірі сучасна лінгвокультурологія підкреслює нерозривність понять «мова» і «культура». Відомий дослідник Клер Крамш зазначає, що після так званого «комунікативного повороту» у 1970–1980-х роках у мовній освіті виникла нова парадигма: культура перестала розглядатись як сукупність знань про країну, натомість почала розумітись як повсякденна мовленнєва практика, як «спосіб життя» мовної спільноти [4]. Згідно з цим підходом, вивчення іноземної мови включає в себе не лише засвоєння лексики й граматики, а й знайомство з культурними символами, етикетом, ритуалами, фольклором, мас-медіа, популярними фразами та соціальними стереотипами.

В Україні лінгвокультурний підхід набуває особливої ваги, оскільки мовна освіта розглядається не лише як інструмент комунікації, а як засіб збереження, розвитку й утвердження української національної ідентичності. Як зазначають О. Тарнопольський та співавтори, одним із ключових завдань державної гуманітарної політики є формування лінгвокультурної освіти з європейським вектором, яка охоплює всі верстви населення – від дітей до дорослих [5].

Ця модель активно впроваджується з перших років незалежності: систематичне навчання української мови та культури у дитсадках, школах і вишах сприяє відновленню мовної свідомості навіть у традиційно російськомовних регіонах. Досвід засвідчує: дитина, яка зростає в російськомовному середовищі, завдяки школі, університету й публічному простору опановує українську мову й долучається до української культури, що відіграє стратегічну роль у процесі націєтворення.

У сфері вивчення іноземних мов лінгвокультурний вимір реалізується як виховання поваги до чужої культури, формування толерантності й навичок міжкультурного діалогу. В українських школах вивчення англійської мови вже давно включає елементи культури англійськомовних країн: учні знайомляться з релігійними святами (Christmas, Easter), історичними подіями, національними символами, побутом і традиціями, а також із сучасною культурою – фільмами, піснями, медіапрактиками.

Цей підхід повністю відповідає тезі С. Крамш про те, що національна культура вивчається не ізольовано, а в контексті використання мови – у щоденній комунікації, у соціальних ролях, у публічному дискурсі [4]. На практиці це означає, що учням пропонують не лише тексти про традиції, а й інтерактивні завдання, у яких вони можуть моделювати ситуації культурної взаємодії: вести діалог із туристом, писати листа англійськомовному другові, планувати поїздку до іншої країни.

Британська система освіти дає приклад системного підходу до формування мультикультурної та багатомовної свідомості. У британських школах значну увагу приділяють не лише культурі країни-носія мови, а й вихованню поваги до лінгвістичного й культурного розмаїття самої Великої Британії. У програмі часто порушуються теми глобальної свідомості, толерантності, прав людини, рівності мов і культур, що є відображенням політики м'якої сили англійської мови у світі [6].

Окрім того, стандарти CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), які підтримує й Великобританія, передбачають вивчення щонайменше чотирьох мов протягом життя – рідної, міжнародної (англійської), ще однієї європейської (наприклад, німецької чи французької) та, за можливості, регіональної мови. В Україні ця модель поступово реалізується через освітні програми, де після опанування англійської мови у початковій школі учням пропонують другу іноземну мову з 5–6 класу.

Отже, лінгвокультурний вимір мовної освіти в Україні реалізується у двох напрямках: по-перше, через державну політику підтримки української мови як чинника культурної ідентичності, по-друге, через вивчення іноземних мов як інструменту міжкультурної комунікації. Завдяки включенню культурного компонента в навчальні програми українські учні набувають не лише мовних навичок, а й здатності орієнтуватися в соціокультурних реаліях, взаємодіяти з представниками інших культур на основі поваги та розуміння, що є ключовою вимогою сучасної європейської освіти.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що сучасна мовна освіта має ґрунтуватися на комплексному підході, який поєднує когнітивний, комунікативний і лінгвокультурний виміри. Така інтеграція сприяє формуванню не лише мовних знань, а й розвитку критичного мислення, мовної рефлексії, міжкультурної обізнаності та здатності використовувати мову як інструмент реальної комунікації.

Когнітивний підхід дає змогу активізувати мислення учнів, залучити пам'ять, увагу, аналітичні стратегії до процесу опрацювання мовного матеріалу. Комунікативна парадигма орієнтує на створення автентичних навчальних ситуацій, у яких мова виступає не як об'єкт вивчення, а як засіб досягнення цілей. Лінгвокультурний компонент акцентує на значущості культури у процесі вивчення мови, формуючи в учнів уміння взаємодіяти з іншими культурами з позиції поваги, толерантності та розуміння.

У світлі проведеного аналізу перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й емпіричне тестування методик розвитку міжкультурної компетентності учнів засобами лінгвокультурного контенту в шкільних курсах англійської мови. Такий підхід дозволяє не лише забезпечити глибше розуміння мови як частини культури, а й сприяє формуванню громадян світу – відкритих до різноманіття, здатних до ефективної міжкультурної комунікації, що особливо актуально в умовах євроінтеграційного курсу України.

Отже, мовна освіта в XXI столітті постає як багатовекторний процес, що має охоплювати інтелектуальний, емоційний і культурний потенціал особистості, формуючи свідомого, креативного й комунікативно компетентного мовця.

Використана література:

1. Міністерство освіти і науки України. Концепція «Нова українська школа». Київ, 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>.
2. Handâ Myhre M., Muradyan O., Nekhaienko O. Educational Reform and Language Policy in Ukraine: Implementation in the Border Regions. *Ideology and Politics Journal*. 2022. № 3(22). P. 141-149. <https://doi.org/10.36169/2227-6068.2022.03.00007>
3. Jiang H. Teaching English to Young Learners in China and Ukraine. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27. № 2. P. 16–28. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.01>.
4. Kramsch C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2013. Vol. 1. № 1. P. 57–78.
5. Tarnopolskyi O., Volkova N., Kozhushko S. Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 166, 10004 (ICSF 2020). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004>.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 2001. 273 p.
7. Department for Education. National Curriculum in England : Framework Document. London, 2014. URL : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/MFL_KS2_KS3_Framework_document.pdf.
8. Department for Education. Languages Curriculum Guidance. London, 2021. URL : <https://www.gov.uk/government/publications/languages-curriculum-guidance>.
9. Young R. Teaching English in Ukraine: Communicative Approaches in the Early Years. *International Journal of Language and Education*. 2022. Vol. 18. № 2. P. 45–53. <https://doi.org/10.23856/ijle1823>.
10. Hymes D. On Communicative Competence. Pride J. B., Holmes J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269-293.
11. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1–47.
12. Shiffrin R. M., Schneider W. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. № 2. P. 127–190.
13. Ullman M. T. A neurocognitive perspective on language : The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*. 2001. Vol. 2. № 10. P. 717–726.

References:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. The Concept of the “New Ukrainian School” [Ministry of Education and Science of Ukraine. Concept “New Ukrainian School”]. (2016). Kyiv URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>. [in Ukrainian].
2. Handâ Myhre M., Muradyan O., Nekhaienko O. (2022). Educational Reform and Language Policy in Ukraine: Implementation in the Border Regions. *Ideology and Politics Journal*. № 3(22). P. 141–149. <https://doi.org/10.36169/2227-6068.2022.03.00007>
3. Jiang H. (2022). Teaching English to Young Learners in China and Ukraine. *Educational Challenges*. Vol. 27. № 2. P. 16–28. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.01>
4. Kramsch C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Vol. 1. № 1. P. 57–78.
5. Tarnopolskyi O., Volkova N., Kozhushko S. (2020). Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. E3S Web of Conferences. Vol. 166, 10004 (ICSF 2020). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004>
6. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg 273 p.
7. Department for Education. (2014). National Curriculum in England : Framework Document. London. URL : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/MFL_KS2_KS3_Framework_document.pdf.

8. Department for Education. (2021). Languages Curriculum Guidance. London. URL : <https://www.gov.uk/government/publications/languages-curriculum-guidance>
9. Young R. (2022). Teaching English in Ukraine : Communicative Approaches in the Early Years. *International Journal of Language and Education*. Vol. 18. № 2. P. 45–53. <https://doi.org/10.23856/ijle1823> [in English].
10. Hymes D. (1972). On Communicative Competence. Pride J. B., Holmes J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin. P. 269–293
11. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1. № 1. P. 1–47
12. Shiffrin R. M., Schneider W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*. Vol. 84. № 2. P. 127–190
13. Ullman M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*. Vol. 2. № 10. P. 717–726

I. Ovchynnikova, O. Leuta, Yu. Kravtsova, S. Matvyeyeva, L. Makarenko. Language education in the context of modern discourse: cognitive, communicative and linguocultural dimensions

The article provides a multidisciplinary insight into modern language education in the context of educational reform in Ukraine and the globalized world. The authors focus on three key dimensions that shape the quality and effectiveness of language instruction: cognitive, communicative, and linguocultural. Within the cognitive framework, attention is paid to memory, attention span, thinking, and language processing strategies, as well as the automatization of language actions.

The article refers to the work of M. Ullman, R. Shiffrin, and W. Schneider, who emphasize the role of mnemonic techniques, associative thinking, and neurocognitive models in language learning. The communicative dimension is defined as learners' ability to interact linguistically in authentic sociocultural situations. Based on the theories of D. Hymes, M. Canale, and M. Swain, the article highlights the components of communicative competence and the most efficient teaching methods: pair work, role-plays, and project-based learning. Examples of implementing this approach in Ukraine (New Ukrainian School reform, British Council initiatives) are provided. The linguocultural dimension is interpreted as a foundation for intercultural competence, the development of linguistic personality, and the promotion of national cultural identity.

The article justifies the integration of cultural content into language instruction, with reference to C. Kramsch's theory and CEFR principles. The authors argue that effective 21st-century language education should be grounded in a comprehensive approach that unites cognitive depth, communicative functionality, and cultural awareness.

It has been proven that the cognitive approach makes it possible to activate students' thinking, to involve memory, attention, and analytical strategies in the process of processing language material. The communicative paradigm focuses on creating authentic learning situations in which language acts not as an object of study, but as a means of achieving goals.

Key words: language education, cognitive dimension, communicative competence, intercultural awareness, linguistic personality, CEFR, teaching strategies, critical thinking, cultural identity, educational reform.

УДК 372.879.6

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.17>

Оржицький Р. Л., Мазін В. М.

БОКС ПОКРАЩУЄ SOFT SKILLS

Враховуючи різноманіття всіляких проблем, які постають сьогодні перед сучасними здобувачами освіти, необхідно приділити значну увагу розвитку їхніх навичок соціальної взаємодії, не викреслюючи з уваги всебічний розвиток фізичних якостей, а також спрямування їхньої мотивації та зосередженості до здорового способу життя. Заняття з фізичного виховання виступає найкращим засобом для цього. 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 взаємоповагу 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. Як зазначають багато дослідників [1; 7; 8], такий вид спорту як бокс вносить до уроку фізичної виховання свої переваги. Бокс як шкільний вид спорту набуває все більшого значення у країнах Європи і отримує все більше визнання як цінний засіб не тільки фізичного стимулювання учнів, а й допомагає в розвитку навичок соціальної взаємодії, також сприяє передачі важливих цінностей, таких як освіта та дисципліна. Унікальне поєднання фізичної активності, стратегічного мислення та розумової сили робить бокс захоплюючим видом спорту для закладів освіти, який виходить далеко за рамки простого вивчення техніки ударів. Розглядаючи психологічні, фізичні та освітні аспекти боксу, буде доречно проілюструвати, як він може допомогти учням розвиватися не лише фізично, а й розумово та набувати цінних життєвих навичок. Спираючись на сказане вище, нами проводиться дисертаційне дослідження на тему «Формування навичок соціальної взаємодії в учнів 5–9-х класів на уроках фізичної культури засобами боксу».

Ключові слова: здобувачі освіти, навички соціальної взаємодії, бокс, урок фізичної виховання, заклади освіти.

Заняття з фізичного виховання у школі виступає як доцільний засіб не лише для розвитку фізичних якостей та покращення здоров'я, а й стимулює розвиток Soft Skills. Однак виходячи з сучасного стану цього питання в Україні, можливо ствердити, що цю роль заняття з фізичного виховання не виконує на всі 100 % [7; 12]. Як зазначають Кондрацька Г. та Козак Н. у своїй статті, що серед головних викликів, які постали у сфері освітнього процесу на уроці фізкультури, можна зазначити такі: часто через «монотонність» уроку або ж вправ діти втрачають інтерес до фізичної культури. Тож, учні потребують цікавих, новітніх вправ та ігор, хочуть займатися або ознайомитися з нестандартними видами спорту, які не зазначено в програмі. При показі вправ учителі пояснюють техніку їх виконання, але рідко вказують її вплив на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я учнів, вчителю слід надавати інформацію про значення вправ в життєдіяльності дитини. Інформаційно-комунікативний підхід дозволяє вирішити проблему пошуку і збереження інформації, планування, контролю і управління заняттями фізичною культурою. Наявність візуальної інформації дозволяє закріпити в пам'яті необхідні для життєдіяльності рухи та фізичні якості [11].

Роман Петрина, Олександр Кузів вважають: що при формуванні соціальних компетентностей необхідно приділяти увагу мотивації, обізнаності у способах продуктивної взаємодії в соціумі, а також умінню орієнтуватися в соціокультурному просторі. Проте, значна частина науковців зазначають, що в уроці фізичної культури варто зосереджувати увагу на навчанні учнів співпрацювати з однокласниками, формувати в учнів уміння розподіляти ролі та дотримуватися визначених правил. Установлено, що ефективними засобами фізичного виховання формування соціальних компетентностей в учнів початкових класів є включення в урок фізичної культури колективних ігор, спортивних змагань та командних вправ. Це сприятиме розвитку співпраці, емпатії та комунікаційних навичок у дітей. Також важливо стимулювати позитивне спілкування та взаємодію між учнями під час проведення рухливих ігор, естафет та елементів спортивних ігор [14].

Сучасне освітнє середовище вимагає від школярів не лише навчальних знань, а й розвитку соціальних навичок учнів. Фізичне виховання в школі може відігравати важливу роль у формуванні соціальних компетентностей, що стає об'єктом зростаючої уваги серед педагогів, українських і зарубіжних науковців та батьків [14].

В наукових дослідженнях Н. Москаленко рекомендує формувати соціальні компетентності через здатність учнів до організації гри чи іншого виду командної рухової діяльності; через здатність до спілкування в різних ситуаціях на засадах поваги та товариськості; через формування вміння нівелювання конфліктних ситуацій, які можуть виникати у процесі спортивної діяльності; через дотримання правил чесної гри (Fair Play) таких як: повага до суперника, перемога чесним шляхом за рахунок ретельної підготовки, гідне прийняття поразки. Науковець переконана, що при формуванні цієї ключової компетентності важливо сфокусувати увагу дітей на вмінні цінувати підтримку, повазі до альтернативних думок і поглядів, а також на толерантності; розумінні зв'язку між руховою активністю та здоров'ям; свідомому ставленні до власного здоров'я та здоров'я інших [14].

Це, на думку Л. Кулакової, має проявлятися у намаганні дітей проявити себе в соціально значущій діяльності; переважання мотивів для досягнення успіху; цінності творчості учнів; ціннісному ставленні до себе та до інших. Під час продуктивної взаємодії науковець виділяє важливість знань учнів щодо норм і правил спілкування та поведінки в соціумі; продуктивних способів взаємодії в діяльності; власних особистісних особливостей, що сприяють досягненню успіху. Окрім цього, вважаємо, що під час уроку фізичної культури важливо формувати уміння та навички соціальної поведінки. Це проявляється в здатності дітей спілкуватися і взаємодіяти під час навчальної та позаурочної діяльності; навичках емоційної саморегуляції; володінні засобами організації власної поведінки; навичках ефективно вирішувати проблеми [14].

У своєму дослідженні Синиця Артем визначає, що однією з основних труднощів є те, що традиційний підхід до навчання фізичної культури часто акцентується на розвитку фізичних навичок та здоров'я, залишаючи поза увагою аспекти особистісного зростання. Недостатня увага до формування softskills, таких як комунікаційні навички, співпраця, лідерство, саморегуляція та інші, може призвести до того, що школярі не розвивають необхідні компетентності для ефективної соціалізації та подальшого успіху в житті. Обґрунтовано, що формування особистості молодших школярів в освітньому процесі – це складний і багатограний процес, який вимагає уважності та вивчення психологічних, соціальних, культурних та педагогічних аспектів. Розуміння цього процесу дозволяє педагогам і батькам створити сприятливі умови для гармонійного розвитку дітей та підготувати їх до викликів сучасного світу [15].

Доведено, що інтеграція формування soft skills на уроках фізичної культури визначеною методологією сприяє не лише збагаченню соціальних та емоційних аспектів особистості молодших школярів, але й активізує їх когнітивні функції та розвиває критичне мислення, встановлюючи новий стандарт в аспекті повноцінного освітнього процесу [15].

У контексті дослідження розвитку м'яких навичок у дітей молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури, необхідно ретельно розглянути різноманітні види цих навичок, оскільки вони впливають на загальний розвиток особистості та соціальні взаємодії в процесі фізичної активності [15].

1. У контексті уроків фізичної культури важливо розвивати навички ефективної комунікації. Учні повинні вивчати здатність висловлювати свої ідеї, вислуховувати партнерів та взаємодіяти з ними під час різних фізичних вправ чи ігор.

2. Уроки фізичної культури є ідеальним середовищем для розвитку навичок співпраці та роботи у команді. Учні вчаться взаємодіяти, допомагати один одному та досягати спільних цілей.

3. В процес фізичної активності важливо визначити та розвивати лідерські якості у учнів. Це включає в себе вміння приймати рішення, мотивувати товаришів до досягнення спільних цілей та вести групу під час фізичних вправ.

4. Уроки фізичної культури надають можливість розвивати навички адаптації до різних фізичних вправ та ігор. Учні вчаться швидко змінювати свої стратегії, взаємодіяти з різними учасниками та адаптуватися до різноманітних умов.

5. У контексті фізичної активності важливо вдосконалювати розуміння та керування власними емоціями, а також розпізнавати емоції інших. Це сприяє формуванню емоційної стійкості та покращенню взаємин у групі [15].

Беручи до уваги європейський досвід модернізації процесу фізичного виховання у школі [1; 2; 10; 12], де для підвищення мотивації, покращення фізичних якостей, та розвитку навичок соціальної взаємодії, використовуються вправи з такого виду спорту як бокс.

Основні завдання цього дослідження такі:

- уточнити значення поняття «навички соціальної взаємодії»;
- розробити зміст модулю «Бокс»;
- перевірити ефективність формування у школярів навичок соціальної взаємодії засобами боксу у процесі фізичного виховання.

У рамках виконання першого завдання уточнено значення декількох понять, які представляють собою основу нашого дискурсу.

Перше з таких понять – Соціальна взаємодія, під якою розуміємо процес обміну діями, символами та смислами між індивідами або соціальними групами, спрямований на досягнення взаєморозуміння, узгодження позицій чи реалізацію спільних цілей. Вона передбачає включення особистості в соціальний простір, де її позиція визначається рівнем авторитету та здатністю впливати на інших. У мікросоціологічному контексті соціальна взаємодія розглядається як сукупність ситуацій, у яких люди конструюють і переглядають свою ідентичність через комунікацію та конфлікт.

Друге поняття – Авторитет, під яким розуміємо соціально визнаний рівень впливовості особистості, що визначається її компетентністю, статусом, здобутками та здатністю формулювати й відстоювати загальнонозначущі смисли. Він передбачає готовність інших людей апріорно приймати її цінності, диспозиції та світогляд як легітимні й значущі.

Згідно з соціологічним підходом (Болтанські, Тевено), авторитет може ґрунтуватися на особистісному покликанні, суспільній ієрархії, визнанні з боку інших, здатності висловлювати спільну волю або на економічних і професійних досягненнях.

У процесі соціальної взаємодії авторитет виконує регулятивну функцію, знижуючи ризик конфліктів і сприяючи консолідації соціальних відносин.

Під навичками соціальної взаємодії розуміємо комплекс усталених прийомів поведінки, спрямованих на досягнення особистісних і соціальних цілей у процесі комунікації, співпраці чи вирішення конфліктів, при цьому зберігаючи свою «Я-концепцію» та внутрішні цінності. Вони визначають здатність особистості конструктивно діяти в соціальному просторі, що знижує ймовірність конфлікту та сприяє збереженню або підвищенню авторитету.

Формування навичок соціальної взаємодії – це процес цілеспрямованого навчання та розвитку в індивіда здатності ефективно діяти в соціальному середовищі, враховуючи його цінності, переконання та диспозиції.

Таке формування передбачає не лише засвоєння певних моделей поведінки, а й розвиток рефлексії щодо власної ідентичності, що є ключовим для підтримання балансу між адаптацією до соціального середовища та збереженням особистісної автономії.

У якості чинника, який впливає на сформованість навичок соціальної взаємодії у нашому дослідженні розглядається зміст модулю «Бокс». Для уможливлення всебічного розвитку особистості школярів через урок фізичної культури, необхідно приділити увагу відповідності змісту уроку фізичної культури до сучасних інтересів здобувачів освіти не лише в Україні, а й в Європі.

Як зазначають багато дослідників [1; 2; 7; 8; 10; 12], такий вид спорту як бокс вносить до уроку фізичного виховання свої переваги. Бокс як шкільний вид спорту набуває все більшого значення і набуває все більшого визнання як цінний засіб не тільки фізичного стимулювання учнів, а й допомагає в розвитку навичок соціальної взаємодії, також сприяє передачі важливих цінностей, таких як освіта та дисципліна. Унікальне поєднання фізичної активності, стратегічного мислення та розумової сили робить бокс захоплюючим видом спорту для закладів освіти, який виходить далеко за рамки простого вивчення техніки ударів. Розглядаючи психологічні, фізичні та освітні аспекти боксу, буде доречним проілюструвати, як він може допомогти учням розвиватися не лише фізично, а й розумово та набувати цінних життєвих навичок.

Як зазначається у австралійському дослідженні, що тематичний аналіз, проведений на основі записів обговорень із вибраними суб'єктами, показав, що найпоширенішими передбачуваними перевагами, які молоді люди отримали від програми боксу, були підвищення рішучості, підвищення впевненості в собі та покращення лідерських навичок. Специфічні особливості програми, які найбільш чітко пов'язані з цими результатами, полягали у сприянні позитивним і підтримуючим стосункам, спільному залученні молодих людей до визначення напрямків програми та надання можливостей для позитивного навчання під час спостереження [6].

Бокс пропонує унікальне поєднання фізичної активності та розумових викликів, яке допомагає здобувачам освіти рости як фізично, так і розумово. Це не тільки сприяє фітнесу, але й когнітивним та емоційним навичкам, які є важливими для цілісного розвитку особистості.

Навчання боксу пропонує здобувачам освіти цінну можливість зменшити стрес і напругу. Інтенсивне тренування на боксерському рингу або з боксерським мішком дозволяє учасникам вивільнити фізичну енергію та спрямувати емоції. Фізична активність під час занять боксом вивільняє ендорфіни, які діють як природні засоби для зняття стресу та покращують загальне самопочуття.

Бокс також вимагає високого рівня концентрації та зосередженості. Учні повинні бути присутніми під час тренувань і поєдинків і концентруватися на прийомах і рухах. Ця інтенсивна здатність до концентрації може також впливати на інші сфери шкільного життя, покращуючи увагу учнів і здатність до навчання. Завдяки регулярному зниженню стресу та підвищенню концентрації здобувачі освіти також можуть краще справлятися з академічними та особистими проблемами. Учні розвивають навички управління стресом і можуть більш спокійно та розслаблено реагувати на складні ситуації. Навчання боксу пропонує здобувачам освіти унікальну можливість розвинути впевненість у собі та самооцінку. Удосконалюючи свої навички та вивчаючи нові техніки, вони відчувають посилене почуття власної ефективності та гідності. Вони усвідомлюють, що здатні фізично самостверджуватися та долати труднощі [6; 8].

Переживання та успіх у боксі зміцнюють впевненість учнів у собі. Коли вони визнають свої здібності та сильні сторони, вони розвивають позитивний образ себе та здорове самосприйняття. Ця підвищена впевненість у собі також може вплинути на інші сфери життя, такі як академічна успішність, соціальні взаємодії та особисті цілі.

Крім того, бокс також вчить вас ставитися до поразок і вчитися на них. Студенти дізнаються, що невдачі є частиною процесу навчання і що завдяки наполегливості та відданості вони можуть далі розвивати свої навички. Цей важливий урок боксу допомагає учням розвинути позитивне ставлення до подолання труднощів. Загалом, бокс як шкільний вид спорту може зробити значний внесок у зміцнення психіки та підвищення впевненості в собі. Здобувачі освіти можуть навчитися довіряти собі, зменшувати стрес і справлятися з труднощами, що робить їх впевненими та стійкими особистостями [8; 10].

Оскільки бокс є соціальним видом спорту, у якому здобувачі освіти виходять на ринг і б'ються один з одним, важливо, щоб чесна гра та повага відігравали центральну роль. Учні повинні навчитися поважати суперників і дотримуватися правил спорту.

Бокс як шкільний вид спорту пропонує чудову можливість передати такі цінності, як справедливість, повага та командний дух. Учні вчаться з повагою ставитися до своїх колег і діяти чесно навіть у жорсткій конкуренції. Вони усвідомлюють, що успіх залежить не лише від їхніх власних здібностей, а й від того, як вони поведуться як спортсмени. Пропагуючи чесну гру та повагу в боксі, зміцнюється єдність і створюється позитивне соціальне середовище. Здобувачі освіти дізнаються, що вони можуть досягти більшого успіху завдяки командній роботі та взаємній підтримці, ніж якщо діяти поодинці [10].

Цей модуль розроблений нами на основі традицій і формальних вимог, прийнятих у Швейцарії, де один із авторів зараз працює вчителем у школі. Також його можливо використовувати і у закладах освіти України, як в онлайн режимі так і при проведенні звичайного заняття з фізичного виховання.

Тривалість розробленого модулю складає 9 тижнів. Кількість уроків на тиждень – 3 уроки. Тривалість уроку – 50 хвилин.

Вік здобувачів освіти – 14–15 років.

Зміст модулю передбачає: індивідуальну та групову роботу на уроці, 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.

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.

Для встановлення ефективності боксу, як чинника формування навичок соціальної взаємодії нами проводиться експериментальне дослідження, у якому приймають участь Учні 8-го класу школи Schulgemeinde Wattwil-Krinau (Швейцарія), загальною кількістю 22 особи (дівчата). Середній вік – 15 років.

Експериментальна група займається зараз за програмою розробленого нами модулю «Бокс». Відзначимо, що всі учениці експериментальної групи не мають протипоказань до занять фізичною культурою.

Інструментами дослідження виступають Шкала самооцінки Розенберга (RSES), Тест «Наскільки у Вас розвинені м'які навички?», а також розроблена автором анкета. Всі інструменти є німецькомовними.

Дослідження передбачає збір даних два рази: перед початком і після закінчення впровадження модулю «Бокс». Результати вимірювань будуть порівняні за критерієм Манна-Уїтні.

В результаті дослідження були підтверджені такі наші припущення:

- в учениць підвищився рівень самоповаги (самооцінки);
- підвищився рівень комунікативних умінь, кооперації, самоконтролю;
- підтвердилося задоволеність змістом модулю «Бокс».

Разом з тим, дівчата та юнаки можуть по-різному реагувати на модуль «Бокс» у межах уроків фізичної культури, що зумовлено як біопсихологічними особливостями, так і соціальними стереотипами щодо гендерних ролей.

З одного боку, для юнаків бокс може сприйматися як природний спосіб самоствердження та змагання, тоді як у дівчат він може викликати як інтерес до подолання власних меж, так і певний психологічний дискомфорт через суспільні уявлення про «жіночість» і «агресивність».

Для перевірки твердження, що за допомогою модулю бокс можливо покращити навички соціальної взаємодії, було проведено анкетування до і після впровадження модулю бокс. З результатами якого можливо ознайомитися нижче.





Сподіваємось, що отримані у нашому дослідженні дані відкриють простір для подальших досліджень щодо адаптації методик навчання боксу для різних груп учнів із урахуванням їхніх психологічних особливостей та соціальних очікувань.

Висновки. В результаті педагогічного експерименту підтвердилося твердження, що за допомогою боксу можливо не лише розвивати фізичні здібності, а й розвивати навички соціальної взаємодії. Про це свідчать результати анкетування до і після впровадження модулю бокс. Так до початку впровадження модулю бокс 50 % школярів вказували на те, що у них високий рівень навичок соціальної взаємодії. 40 % вказували на те, що у них середній рівень. І по 5 % на те, що у них низький і дуже низький рівень.

Після проведення модулю бокс, у 43 % був середній рівень навичок соціальної взаємодії, у 45 % високий рівень, і у 12 % – дуже високий. В порівнянні даних до початку експерименту і після можливо засвідчити, що в загалом у них покращилися навички соціальної взаємодії. Так до впровадження модулю бокс було 10 % опитуваних, які вказували, що у них низький і дуже низький рівень навичок соціальної взаємодії. Після впровадження модулю бокс, цей відсоток взагалі зник, натомість з'явилося 12 % опитуваних, які вказували на те, що у них став дуже високий рівень навичок соціальної взаємодії.

Ці дані свідчать про те, що у майбутньому можливо буде застосовувати модуль бокс і в Україні, для покращення навичок соціальної взаємодії у здобувачів освіти у вітчизняних закладах освіти.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані для виявлення впливу модулю бокс на здобувачів освіти різних вікових груп.

Використана література:

1. Alessandro Janus, Benjamin Amthor. Kämpfen im Schulsport aus der Lehrerperspektive. Erhebung von Einstellungen und Einstellungsänderungen auf Grundlage einer beispielhaften Praxiseinheit. Projektarbeit. Fachbereich Sport – Sportpädagogik, Didaktik. (Sportpsychologie 2014. und <https://www.grin.com/document/295958> Note: 1, 3, Universität Sportpädagogik). Leipzig 2014.
2. Boxen als Schulsport: Bildung und Disziplin. URL : Boxen als Schulsport: Bildung und Disziplin.
3. John O. Greene and Brant R. Burseson. Purdue University. Handbook of Communication and Social Interaction Skills. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008. 2002151771.
4. Kovalev V. N., Bulgakova O. V. Comparative analysis of indicators of physical development and physical fitness of students of an educational organization of higher education of various educational physical culture groups during the COVID-19 pandemic. Physical education and student sports, 2(1), 2023. P. 20–27. <https://doi.org/10.18500/2782-4594-2023-2-1-20-27>.
5. Mazin V., Byrka M. Motives of teenagers to participate in fencing and football sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022; Art # 165 p. 1319–1326. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.05165>
6. Paul Perkins, Allan Hahn. Positive Youth Development through a Co-Designed Modified Boxing Program. *Open Journal of Social Sciences*. Vol. 8, № 1, January 2020. University of Canberra, Australia. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.81013>
7. Roman Orzhytskyi. Bildung sozialer Interaktionsfähigkeiten im Prozess des Sportunterrichts in Einrichtungen der allgemeinbildenden Sekundarstufe in der Ukraine als pädagogisches Problem. *Scientific journal of Polonia university*. 2024, 63(2). <https://doi.org/10.23856/6307>
8. Roman Orzhytskyi. Vasyi Mazin. Boxmodul im Sportunterricht an ukrainischen Schulen. *Scientific journal of Polonia university*. 2024, 65(4). <https://doi.org/10.23856/6512>
9. Rosenberg Morris. Selbstwert-Test, Online-Fragebogen zum Selbstwertgefühl. URL : Selbstwertgefühl-Test: Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) | therapie.de. 2020.
10. Stefan Käser. Integrationsmöglichkeiten für das Boxen im Schweizer Schulsport. Diplomarbeit. Fachbereich Didaktik – Sport, Sportpädagogik, Note : 6.0 Schweiz (entspricht 1.0), Universität Basel (ISSW Basel). 2003 URL : <https://www.grin.com/document/25523>
11. Кондрацька Г., Козак Н. Стан освітнього процесу на уроці фізичної культури. Перспективи та виклики. Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. С. 157–159.
12. Мазін В., Оржицький Р. Використання засобів боксу у процесі фізичного виховання у закладах загальної середньої освіти Європи та України. *Спортивна наука та здоров'я людини* : наукове електронне періодичне видання. Київ, 2024. № 1(11). 259 с.

13. Малімон Л. Я. Тренінг розвитку soft skills : метод. вказ. до практ. занять. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2023. 22 с.
14. Петрина Р., Кузів О. Теоретичні основи формування соціальних компетентностей в учнів засобами фізичного виховання. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. Випуск 42. 2024. <https://doi.org/10.15330/fcult.71-77>
15. Синиця Артем. Розвиток особистості молодших школярів шляхом формування Soft Skills на уроках фізичної культури. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту. *Вісник*, № 25(181). 2024.
16. Шамардіна Г. Н. Основи теорії та методики фізичного виховання. Дніпропетровськ, 2016. 461 с.
17. Юрченко І. В. Бокс у системі фізичного виховання студентської молоді. *Молодий вчений*. 2018. № 2(2). С. 466–469.
18. Яремко Є. О. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих, дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. Львів : ЛДУФК, 2009. 144 с.

References:

1. Alessandro Janus, Benjamin Amthor. (2014). Kämpfen im Schulsport aus der Lehrerperspektive. Erhebung von Einstellungen und Einstellungsänderungen auf Grundlage einer beispielhaften Praxiseinheit. [Fighting in school sports from a teacher's perspective. Survey of attitudes and attitude changes based on an exemplary practical unit]. Leipzig. Projektarbeit. Fachbereich Sport – Sportpädagogik, Didaktik. Universität Sportpädagogik. [in German].
2. Boxen als Schulsport: Bildung und Disziplin. [Boxing as a school sport: education and discipline]. URL : Boxen als Schulsport: Bildung und Disziplin. [in German].
3. John O. Greene and Brant R. Burleson. (2008). Handbook of Communication and Social Interaction Skills. This edition published in the Taylor & Francis e-Library. Purdue University. 718 s.
4. Kondratska H., Kozak N. (2021) Stan osvitnoho protsesu na urotsi fizychnoi kultury. Perspektyvy ta vyklyky. Stan osvitnoho protsesu v umovakh vyklykiv sohodennia [The state of the educational process in physical education lessons. Prospects and challenges. The state of the educational process in the context of today's challenges]. Materialy Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii. Dnipro. Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr. S. 157–159 [in Ukrainian].
5. Kovalev V. N., Bulgakova O. V. (2023). Comparative analysis of indicators of physical development and physical fitness of students of an educational organization of higher education of various educational physical culture groups during the COVID-19 pandemic. *Physical education and student sports*, 2(1). S. 20–27
6. Malimon L. Ya. (2023) Treninh rozvytku soft skills : metod. vказ. do prakt. Zaniat [Soft skills development training: methodological guidelines for practical classes]. Lutsk : VNU imeni Lesi Ukrainky. 22 s. [in Ukrainian].
7. Mazin V., Byrka M. (2022). Motives of teenagers to participate in fencing and football sports. *Journal of Physical Education and Sport*. Art № 165. S. 1319–1326
8. Mazin V., Orzhytskyi R. (2024). Vykorystannia zasobiv boks u protsesi fizychnoho vykhovannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Yevropy ta Ukrainy [The use of boxing equipment in the process of physical education in secondary education institutions in Europe and Ukraine]. *Sportyvnna nauka ta zdorovia liudyny*. Naukove elektronne periodychnne vydannia. Kyiv, № 1(11). 259 s. [in Ukrainian].
9. Paul Perkins, Allan Hahn. (2020) Positive Youth Development through a Co-Designed Modified Boxing Program. University of Canberra, Australia. *Open Journal of Social Sciences*. Vol. 8, №
10. Roman Orzhytskyi. (2024) Bildung sozialer Interaktionsfähigkeiten im Prozess des Sportunterrichts in Einrichtungen der allgemeinbildenden Sekundarstufe in der Ukraine als pädagogisches Problem. [Formation of social interaction skills in the process of physical education in general secondary education institutions in Ukraine as a pedagogical problem]. *Scientific journal of Polonia university*. 63(2). [in German].
11. Roman Orzhytskyi, Vasyl Mazin. (2024) Boxmodul im Sportunterricht an ukrainischen Schulen. [Boxing module in physical education classes at Ukrainian schools]. *Scientific journal of Polonia university*. [in German].
12. Roman Petryna, Oleksandr Kuziv. (2024). Teoretychni osnovy formuvannia sotsialnykh kompetentnostei v uchniv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical foundations of the formation of social competencies in students through physical education]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu*. Fizychna kultura. Vypusk 42. [in Ukrainian].
13. Rosenberg Morris. (2020) Selbstwert-Test, Online-Fragebogen zum Selbstwertgefühl. [Self-esteem test, online self-esteem questionnaire]. URL : Selbstwertgefühl-Test: Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) | therapie.de. [in German].
14. Shamardina H. N. (2016) Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia. [Basics of theory and methods of physical education]. Dnipropetrovsk. 461 s. [in Ukrainian].
15. Stefan Käser. (2003) Integrationsmöglichkeiten für das Boxen im Schweizer Schulsport. [Integration opportunities for boxing in Swiss school sports]. Basel, Schweiz. Diplomarbeit. Fachbereich Didaktik – Sport, Sportpädagogik. 144 s. [in German].
16. Synytsia Artem. (2024). Rozvytok osobystosti molodshykh shkoliariv shliakhom formuvannia Soft Skills na urokakh fizychnoi kultury [Personal development of younger schoolchildren through the formation of Soft Skills in physical education lessons]. Pedagogichni aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia z fizychnoho vykhovannia ta sportu. *Visnyk* № 25(181). [in Ukrainian].
17. Yaremko Y. O. (2009) Navchalna prohrama dlia dytiacho-yunatskykh sportyvnykh shkil, spetsializovanykh, dytiacho yunatskykh shkil olimpiiskoho rezervu, shkil vyshchoi sportyvnoi maisternosti. [Curriculum for children's and youth sports schools, specialized children's and youth schools of the Olympic reserve, schools of higher sports skill]. Lviv : LDUFK. 144 s. [in Ukrainian].
18. Yurchenko I. V. (2018). Boks u systemi fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi. [Boxing in the system of physical education of student youth]. Kherson. *Molodyi vchenyi*. № 2(54). S. 466–469. [in Ukrainian]

R. Orzhytskyi, V. Mazin. Boxing improves social skills

Physicians who deal with all the different problems that are faced today by the urgent need to understand, it is necessary to pay special attention to the development of their skills in social interaction, not in conflict with Respect the overall development of physical abilities, as well as the directing of their motivation and focus on a healthy way of living. Physical training is the best job for him. Social adaptation of a particularity is determined by effective communication, coordination and the management of conflicts. Physical education lessons create a friendly environment for the development of these skills through dynamic interaction, the need to follow the rules and mutual cooperation between participants. The use of boxing

as a pedagogical function is not only related to physical development, but also to the formation of competence, self-control and the ability to constructively respond to the demands of the social environment. The investigation of this problem is relevant in the context of a competent approach to education, which transfers the integration of soft skills to the initial process. As many predecessors say [1, 7, 8], such a sport as boxing brings its advantages to the lesson of physical training. Boxing as a school sport is gaining more and more importance in European countries and is gaining more and more recognition as a valuable service not only for physical stimulation of students, but also for helping to develop skills. Social interaction also facilitates the transmission of important values, such as awareness and discipline. The unique combination of physical activity, strategic thinking and mental strength in boxing, a stimulating sport, provides insights that go far beyond the simple development of striking techniques. Looking at the psychological, physical and mental aspects of boxing, it would be best to illustrate how we can help students develop not only physically, but also mentally and gain valuable life skills. Following on from what has been said, we are conducting a dissertation research on the topic "Formation of social interaction skills in 5-9th grade students in physical education lessons using boxing."

Key words: educational training, basics of social interaction, boxing, physical training lesson, basics of awareness.

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.18>

Орленко І. М.

СПРИЙНЯТТЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГАМИ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ АСПЕКТ

У статті представлено результати емпіричного дослідження сприйняття та реалізації інклюзивної освіти педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти. Основною метою дослідження було виявлення рівня професійної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного освітнього середовища. Методом збору первинної інформації слугувало анкетування, яке дозволило охопити ключові компоненти інклюзивної компетентності педагогів: когнітивний (наявність знань про ООП), мотиваційно-ціннісний (ставлення до інклюзії) та операційно-діяльнісний (володіння методиками, прийомами, навичками адаптації навчального матеріалу).

Результати проведеного анкетування свідчать про неоднорідний рівень готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Більшість педагогів демонструє загальне позитивне ставлення до ідеї інклюзії та усвідомлює необхідність створення відповідних умов для навчання таких дітей. Значна частина педагогів відчуває недостатність теоретичних знань про особливості розвитку дітей з ООП, бракує спеціальних навичок для організації ефективного освітнього процесу. Переважна більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти та висловлює готовність до співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Водночас, значна кількість педагогів відчуває психологічну невпевненість та вказує на ряд перешкод, що ускладнюють впровадження інклюзії, серед яких виділяються недостатня обізнаність, страхи та побоювання, а також потреба у відповідному матеріально-технічному забезпеченні та методичній підтримці.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, педагогічна готовність, анкетування, професійна підготовка.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, спрямованої на забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, незалежно від наявності порушень у розвитку або стану здоров'я. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю практичної реалізації положень низки міжнародних та національних нормативно-правових документів, які декларують інклюзивність як основоположний принцип освіти.

Зокрема, Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, де в статті 24 наголошується на праві осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей [6]. Відповідно до Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання визначається як одна з форм організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами [3]. Також у Законі України «Про повну загальну середню освіту» передбачено обов'язкове створення умов для реалізації права дітей з ООП на навчання у звичайних школах з урахуванням їхніх індивідуальних потреб [4].

Крім того, Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» визначає механізми створення інклюзивного середовища, формування команди психолого-педагогічного супроводу та адаптації освітніх програм. На підтримку вчителів орієнтовані й державні документи, що регулюють підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти (затверджений наказом Мінекономіки № 2736-20 від 23.12.2020 р.), який містить окремі компетентності, пов'язані з роботою в інклюзивному класі [8].

Попри наявну нормативну базу, на практиці значна частина педагогів відчуває труднощі в організації інклюзивного навчання. Це зумовлено як браком спеціальних знань про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, так і недостатнім рівнем методичної підготовки до реалізації адаптованих освітніх програм. У цьому контексті дослідження готовності педагогічних працівників до інклюзивної діяльності є надзвичайно актуальним, адже його результати можуть стати основою для вдосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, а також для розробки практичних рекомендацій щодо формування інклюзивного освітнього середовища в українських школах.

Проведений аналіз світового та вітчизняного досвіду інтеграції інклюзивних практик в освітній процес засвідчує значний науковий інтерес до цієї проблематики. Особливу цінність для розбудови теоретико-методичних засад інклюзивної освіти становлять праці таких авторитетних дослідників, як В. Засенко [11], Л. Прохоренко [11], А. Колупаєва [2], Г. Соколова [12], Н. Ярмола [11], С. Міронова [7] та інші. Їхні напрацювання заклали фундамент для розуміння ключових принципів інклюзії, розробки відповідних педагогічних технологій та визначення стратегій підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах загальноосвітнього простору.

Питання готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання активно досліджуються в сучасній українській педагогіці. Науковці підкреслюють, що ефективна інклюзія залежить не лише від наявності нормативно-правової бази та матеріально-технічних ресурсів, але й від рівня професійної підготовки педагогічних працівників, їхніх знань, умінь та ставлення до інклюзивної освіти.

На думку Т. Бойченко, готовність педагога до інклюзивної діяльності є складною системою, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. Вчитель має володіти не лише знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, але й здатністю до педагогічної рефлексії, емпатії та професійної гнучкості [1]. Н. Гавриш зазначає, що формування інклюзивної компетентності потребує системного підходу у підготовці майбутніх вчителів, зокрема – інтеграції інклюзивного компоненту в усі етапи фахової освіти, а не лише у спеціальні курси [2]. О. Кисельова наголошує на важливості міждисциплінарного підходу до формування інклюзивної компетентності, де поєднуються знання з педагогіки, психології, спеціальної освіти та менеджменту інклюзивного середовища [5].

У дослідженнях М. Смаглій окреслено модель підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії, що включає розвиток ціннісного ставлення до дітей з ООП, готовність до співпраці в команді супроводу, уміння диференціювати та адаптувати навчальний матеріал [10].

Л. Шипицина акцентує увагу на потребі в психолого-педагогічній підтримці педагогів, які працюють в інклюзивних класах, а також на розвитку їхнього емоційного інтелекту як ресурсу професійного виховання [12].

Окрему увагу науковці приділяють створенню сприятливого мікроклімату в інклюзивному освітньому середовищі. Дослідження Л. Прохоренко, О. Бабяк та інших підкреслюють важливість міжособистісних стосунків, емоційної безпеки та позитивної атмосфери як необхідних умов для успішної інтеграції дітей з ООП та їхнього повноцінного розвитку [11]. Ці праці акцентують на ролі педагога як фасилітатора інклюзивного процесу, здатного створювати атмосферу прийняття, взаєморозуміння та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що готовність педагогів до інклюзивного навчання є не стільки формальним елементом кваліфікації, скільки важливою умовою успішної реалізації освітніх реформ в Україні.

Мета статті: виявити та проаналізувати рівень готовності педагогічних працівників закладів освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури та її практичне значення для досліджуваної теми, а також урахування особливостей розвитку сучасної освіти, дозволяють виявити низку актуальних суперечностей, які потребують подальшого наукового осмислення та практичного вирішення.

Існує значний розрив між зростаючою суспільною потребою у впровадженні інклюзивних практик в освітній процес та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів до їхньої ефективної організації. Це проявляється у недостатній сформованості необхідних компетентностей, обмежених знаннях про різноманіття особливих освітніх потреб та невмінні застосовувати диференційовані підходи в освітньому процесі.

Спостерігається невідповідність між зростаючим числом майбутніх здобувачів освіти з ООП та недостатнім розвитком діагностико-прогностичних технологій, які б ефективно інтегрувалися в систему професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Майбутні фахівці часто не володіють сучасними інструментами для раннього виявлення особливих потреб, оцінки потенціалу розвитку та прогнозування освітніх траєкторій дітей з ООП.

Існує значна розбіжність між реальним досвідом практичного впровадження інклюзії та роботи з дітьми з особливими потребами в освітніх закладах та обсягом і якістю матеріалу, який пропонується студентам педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Часто теоретичні знання, які отримують майбутні педагоги, є недостатньо практико-орієнтованими та не відображають усіх складностей та нюансів роботи в інклюзивному середовищі. Це ускладнює адаптацію випускників до реальних професійних завдань та знижує їхню впевненість у власній компетентності.

Усунення зазначених суперечностей є важливим кроком на шляху до якісної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та забезпечення ефективної інтеграції дітей з ООП в освітній простір. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних педагогічних технологій, удосконалення змісту та методів професійної підготовки, а також на вивчення та поширення кращого практичного досвіду в галузі інклюзивної освіти.

Враховуючи окреслену перспективу подальших наукових пошуків, спрямованих на удосконалення інклюзивної практики, дане дослідження зосереджується на емпіричному вивченні актуального стану готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі шляхом використання методу анкетування.

Отже, для отримання емпіричних даних щодо рівня готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі було обрано анкетування як основний інструмент дослідження. Подальший аналіз зібраної інформації передбачає застосування кількісних методів обробки для виявлення закономірностей та взаємозв'язків. Для виявлення можливих взаємозв'язків між різними аспектами готовності педагогів може бути застосовано кореляційний аналіз.

У дослідженні взяли участь 145 педагогічних працівників різних спеціальностей та з різним стажем роботи із закладів дошкільної та загальносередньої освіти міста Одеси.

За результатами дослідження ми отримали наступні дані для виявлення закономірностей та взаємозв'язків:

1. *Розуміння інклюзивної освіти:* а) 35 % педагогів демонструють глибоке розуміння інклюзивної освіти; б) 50 % мають обмежені знання з цього питання; в) 15 % не мають чіткого уявлення про сутність інклюзії. Тобто, більшість педагогів мають певне розуміння інклюзії, проте значна частина потребує поглиблення знань.

2. *Знання особливостей розвитку дітей з ООП:* а) 25 % педагогів володіють достатніми знаннями; б) 55 % мають обмежені знання; в) 20 % фактично не обізнані з особливостями розвитку дітей з ООП. В цьому питанні, як ми бачимо, спостерігається значний дефіцит знань щодо специфіки розвитку дітей з ООП, що може ускладнювати ефективну педагогічну діяльність.

3. *Спеціальні знання для роботи з дітьми з ООП:* а) 10 % педагогів не мають спеціальних знань; б) 40 % мають мінімальні знання; в) 50 % вважають свої спеціальні знання достатніми. В цьому питанні половина педагогів оцінює свої спеціальні знання як достатні, проте значна частина потребує поглиблення методичної компетентності.

4. *Потреба у підвищенні кваліфікації:* а) 5 % не бачать потреби у підвищенні кваліфікації; б) 45 % хотіли б підвищити кваліфікацію з окремих питань; в) 50 % вважають за необхідне отримати додаткову освіту. Тобто, переважна більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти.

5. *Ставлення до навчання дітей з ООП:* а) 10 % вважають, що дітям з ООП краще навчатися у спеціальних закладах; б) 70 % підтримують навчання в загальноосвітніх закладах за належних умов; в) 20 % виступають за навчання у спеціальних класах. Отже, більшість педагогів демонструє позитивне ставлення до інклюзії за умови створення відповідних умов.

6. *Думка щодо інклюзивної освіти:* а) 60 % ставляться позитивно; б) 30 % відчувають невпевненість; в) 10 % ставляться негативно. В даному питанні переважає позитивне ставлення до інклюзії, проте значна частина педагогів потребує підтримки та роз'яснення.

7. *Готовність працювати в інклюзивному класі/групі:* а) 20 % готові без додаткових умов; б) 50 % готові за умови професійної підготовки; в) 15 % намагаються відмовитися; г) 5 % категорично відмовляються. Тож, більшість педагогів виявляє готовність до роботи в інклюзивному класі за умови належної підготовки.

8. *Готовність до взаємодії з фахівцями:* а) 70 % висловлюють повну готовність до взаємодії; б) 20 % допускають часткову взаємодію; в) 10 % не бачать необхідності у взаємодії. За результатами аналізу даного питання більшість педагогів усвідомлює важливість командної роботи в інклюзивному процесі.

9. *Вплив дітей з ООП на однолітків:* а) 10 % не бачать впливу; б) 65 % вважають можливим позитивний вплив; в) 25 % допускають негативний вплив. Таким чином, бачимо, що за результатами анкетування, більшість педагогів усвідомлює потенціал позитивного впливу інклюзії на соціальний розвиток усіх дітей.

10. *Характер бесід з учнями в інклюзивному класі/групі:* а) 5 % пропонують акцентувати увагу на проблемах дитини з ООП; б) 60 % вважають важливим підкреслювати сильні сторони кожної дитини; в) 35 % наголошують на різності дітей та формуванні поваги. Отже, більшість педагогів орієнтована на створення позитивного та підтримуючого середовища.

11. *Головна перешкода для інклюзії:* а) 30 % вказують на страх та упередження педагогів; б) 40 % на побоювання щодо обмеження прав інших учнів; в) 30 % на побоювання щодо неспішності дітей з ООП. За результатами аналізу даного питання, педагоги вбачають перешкоди як в особистісних факторах, так і в організаційних аспектах.

12. *Самооцінка готовності до роботи з дітьми з ООП:* а) 15 % вважають, що володіють достатніми методами та знаннями; б) 55 % відчувають обмеженість навичок та труднощі в інтеграції дітей з ООП; в) 30 % не мають навичок та не знають, як допомагати дітям з ООП. Отже, більшість педагогів відчуває недостатність практичних навичок для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

З огляду на виявлені в емпіричному дослідженні прогалини у професійній готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному освітньому середовищі, постає нагальна потреба в системному та всебічному вдосконаленні їхньої професійної підготовки. Розглянемо детальніше запропоновані напрями:

1. Запровадження спеціалізованих тренінгів з інклюзивної освіти.

Цей напрям передбачає розробку та впровадження комплексної системи короткострокових та довгострокових навчальних програм, спрямованих на формування та вдосконалення інклюзивної компетентності педагогів-практиків. Ключовими аспектами таких тренінгів мають стати:

Поглиблене вивчення різних нозологій та особливих освітніх потреб. Тренінги повинні виходити за межі загальних понять та забезпечувати детальне розуміння особливостей розвитку, навчальних потреб, потенційних труднощів та ефективних стратегій підтримки дітей з різними видами порушень (аутизм, синдром Дауна, інтелектуальні порушення, порушення мовлення, сенсорні порушення, рухові порушення, емоційно-вольові розлади тощо). Важливою є практична спрямованість, що передбачає аналіз конкретних кейсів, обмін досвідом та відпрацювання практичних навичок.

Оволодіння сучасними педагогічними технологіями та методиками інклюзивного навчання. Тренінги мають знайомити педагогів з принципами Універсального дизайну навчання (UDL), диференційованого навчання, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, інклюзивних стратегій оцінювання, методами організації групової роботи та співнавчання в інклюзивному класі. Практичні заняття повинні включати розробку індивідуальних програм розвитку (ІПР), адаптацію та модифікацію завдань тощо.

Розвиток навичок ефективної комунікації та співпраці. Окремий блок тренінгів має бути присвячений формуванню навичок ефективної взаємодії з дітьми з ООП, їхніми батьками/законними представниками, асистентами вчителя, іншими педагогами, членами команди психолого-педагогічного супроводу. Важливо навчити педагогів налагоджувати партнерські стосунки, конструктивно розв'язувати конфлікти, проводити ефективні батьківські збори та залучати батьків до освітнього процесу.

Формування позитивного ставлення та етичних засад інклюзивної освіти: Тренінги повинні сприяти усвідомленню педагогами цінності інклюзії, розвитку емпатії, толерантності, прийняття різноманітності та віри в потенціал кожної дитини. Важливим є обговорення етичних дилем, пов'язаних з інклюзивним навчанням, та формування професійної відповідальності за забезпечення прав дітей з ООП на якісну освіту.

2. Створення системи супервізорської підтримки.

Впровадження системи регулярної супервізії є ключовим елементом підтримки педагогів, які працюють в умовах інклюзії. Супервізія передбачає систематичні зустрічі педагогів з досвідченими фахівцями з метою аналізу педагогічної практики. Супервізори допомагають педагогам рефлексувати над власною діяльністю, аналізувати успіхи та труднощі у роботі з дітьми з ООП, виявляти проблемні зони та визначати шляхи їхнього подолання. Супервізори надають педагогам індивідуальні консультації з конкретних питань, пов'язаних з навчанням та вихованням дітей з ООП, допомагають розробляти стратегії розв'язання складних ситуацій, адаптувати навчальні матеріали та застосовувати ефективні методики. Супервізійні зустрічі можуть бути організовані у формі групових семінарів або майстер-класів, де педагоги мають можливість обмінюватися досвідом, дізнаватися про успішні інклюзивні практики, обговорювати актуальні питання та знаходити спільні рішення.

Супервізія також передбачає моніторинг та оцінку якості впровадження інклюзивної освіти в закладі, виявлення системних проблем та розробку рекомендацій щодо їхнього усунення. Робота в інклюзивному середовищі може бути емоційно виснажливою. Регулярна супервізія забезпечує педагогам можливість отримати емоційну підтримку, знизити рівень стресу та запобігти професійному вигоранню.

3. Розвиток міждисциплінарної взаємодії у шкільних командах підтримки. Проведення спільних семінарів, тренінгів та майстер-класів для різних фахівців сприятиме кращому розумінню специфіки роботи кожного, обміну знаннями та виробленню узгоджених підходів до підтримки дітей з ООП.

Висновки. Результати проведеного анкетування свідчать про неоднорідний рівень готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Більшість педагогів демонструє загальне позитивне ставлення до ідеї інклюзії та усвідомлює необхідність створення відповідних умов для навчання таких дітей. Проте, значна частина педагогів відчуває недостатність теоретичних знань про особливості розвитку дітей з ООП, а також бракує спеціальних методичних навичок для організації ефективного освітнього процесу.

Переважає більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти та висловлює готовність до співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Водночас, значна кількість педагогів відчуває психологічну невпевненість та вказує на ряд перешкод, що ускладнюють впровадження інклюзії, серед яких виділяються недостатня обізнаність, страхи та побоювання, а також потреба у відповідному матеріально-технічному забезпеченні та методичній підтримці.

Отримані результати підкреслюють необхідність розробки та впровадження комплексних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивної освіти, спрямованих на поглиблення їхніх теоретичних знань, формування практичних навичок та подолання психологічних бар'єрів. Важливим є також забезпечення закладів освіти необхідними ресурсами та підтримкою фахівців для успішної реалізації принципів інклюзивного навчання.

Використана література:

1. Бойченко Т. Є. Професійна готовність педагогів до реалізації інклюзивної освіти в умовах Нової української школи. *Інклюзивна освіта: виклики сучасності : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ : Університет ім. Б. Грінченка, 2021. С. 18–22.
2. Гавриш Н. В., Сахарчук І. В. Інклюзивна освіта: концептуальні та практичні засади впровадження. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. 204 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 6. Ст. 41. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Кисельова О. Є. Формування готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми корекційної освіти*, 2021. Вип. 18. С. 47–52.
6. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ від 13.12.2006 р. № A/RES/61/106. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
7. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. № 872. *Урядовий кур'єр*. 2021. № 185. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2021-п#Text>
9. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
10. Смаглій М. О. Модель підготовки вчителя до роботи в умовах інклюзії. *Педагогіка і психологія*, 2022. № 3. С. 39–44.
11. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч. метод. посібник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко та ін. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.
12. Шипицина Л. Г. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 29. С. 61–65.

References:

1. Boichenko T. Ye. (2021). Profesiina hotovnist pedahohiv do realizatsii inkluzivnoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. [Professional readiness of teachers to implement inclusive education in the context of the New Ukrainian School]. *Inkluzivna osvita: vykyky suchasnosti : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Kyiv : Universytet im. B. Hrinchenka. S. 18–22 [in Ukrainian].
2. Havrysh N. V., Sakharchuk I. V. (2020). Inkluzivna osvita: kontseptualni ta praktychni zasady vprovadzhennia. [Inclusive education: conceptual and practical principles of implementation]. Kamianets-Podilskyi : Aksioma. 204 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2017. № 38-39. St. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy "Pro povnu zahalnu seredniu osvitu" vid 16.01.2020 r. № 463-IX [Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education" dated January 16, 2020 No. 463-IX]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2020. № 6. St. 41. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
5. Kyselova O. Ye. (2021). Formuvannia hotovnosti vchytelia do roboty v umovakh inkluzivnoho navchannia. [Formation of teacher readiness to work in inclusive education]. *Aktualni problemy korektsiinoi osvity*. Vyp. 18. S. 47–52 [in Ukrainian].
6. Konventsia OON pro prava osib z invalidnistiu : mizhnarodnyi dokument vid 13.12.2006 r. № A/RES/61/106. [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: international document of 13.12.2006 No. A/RES/61/106]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
7. Myronova S. P. (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovo shkoly v inkluzivnykh klasakh : navch.-metod. posib. [New Ukrainian school: features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes: teaching and methodological manual]. Ternopil : Aston. 176 s. [in Ukrainian].
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzivnoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity» vid 15 veresnia 2021 r. № 872. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions" dated September 15, 2021 No. 872]. *Uriadovyi kurier*. 2021. № 185. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2021-p#Text> [in Ukrainian].
9. Profesiinyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" : Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. № 2736-20. [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12/23/2020 No. 2736-20]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
10. Smahlii M. O. (2022). Model pidhotovky vchytelia do roboty v umovakh inkluzii. [Model of teacher training for work in inclusion]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 3. S. 39–44 [in Ukrainian].
11. Uchni pochatkovykh klasiv iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchannia ta suprovit : navch. metod. posibnyk [Primary school students with special educational needs: teaching and support: teaching methodical manual] / L. I. Prokhorenko, O. O. Babiak, V. V. Zasenkov et al. Kharkiv : Vyd-vo "Ranok". 160 s. [in Ukrainian].
12. Shypytsyna L. H. (2020). Psykholoho-pedahohichni zasady pidhotovky vchytelia do roboty v umovakh inkluzivnoi osvity. [Psychological and pedagogical principles of teacher training for work in inclusive education]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 29. S. 61–65 [in Ukrainian].

I. Orlenko. Perception and implementation of inclusive education by teachers: a research aspect

The article presents the results of an empirical study of the perception and implementation of inclusive education by teaching staff of general secondary education institutions. The main objective of the study was to identify the level of professional readiness of teachers to work with children with special educational needs (SEN) in an inclusive educational environment. To collect primary data, a questionnaire method was used to assess the key components of inclusive competence of teachers: cognitive

(knowledge of SEN), motivational-value (attitude to inclusion) and operational-activity (proficiency in methods, techniques and skills for adapting educational materials). The study revealed significant variability in the level of teacher readiness. At the same time, the majority of respondents supported the inclusive approach and recognized its importance for modern education, but a lack of specialized knowledge regarding the psychophysiological characteristics of children with SEN was noted. Teachers also often experience difficulties in implementing individual approaches, changing educational materials and organizing interaction with teacher assistants and parents. The article outlines areas for improving the professional development of teachers: the introduction of specialized training programs in the field of inclusive education, regular supervision, the development of interdisciplinary interaction in school support groups, and the inclusion of mandatory courses in inclusive pedagogy and psychology in the curricula of teacher training universities. Regular supervision by experienced specialists in inclusive education can provide invaluable guidance. Particular attention is paid to the need to develop a sustainable professional identity of the teacher as an active agent of the inclusive educational process.

Key words: inclusive education, special educational needs, pedagogical readiness, questionnaire, professional training.

УДК 004.8:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.19>

Reshnova S., Vasylieva N., Popovych T., Pylypchuk L., Solona Yu.

ANALYSIS AND ASSESSMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE POTENTIAL FOR IMPROVING AND AUTOMATING THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE LEARNING

This article analyzes the potential of artificial intelligence (AI) to enhance and partially automate the development of methodological support for distance education. The growing demand for quality digital content and the rapid integration of AI in education underline the relevance of this research. Special focus is placed on AI-generated educational materials, particularly glossaries and explanatory resources in biochemistry.

The study highlights both advantages and limitations of AI in generating definitions of biochemical terms. For instance, the AI-generated definition of glucose lacks essential scientific details, such as its molecular structure and role in metabolism. Similarly, the description of monosaccharides omits key chemical characteristics, limiting their academic value. These examples raise concerns about the scientific adequacy of AI-generated content.

Nevertheless, the article emphasizes the benefits of AI in expediting initial content creation, aiding information synthesis, and reducing educator workload. However, mandatory expert review is required to ensure high academic quality. The analysis of glossaries also revealed significant gaps, particularly the absence of terms related to the classification of carbohydrates, enzymatic activity, metabolic processes, and other key concepts of biochemical relevance.

In conclusion, the study advocates for a hybrid approach that combines AI's efficiency with expert oversight to produce accurate and pedagogically valuable materials. Based on the findings, practical recommendations are provided for effectively integrating AI tools into the development of methodological resources for scientific distance learning.

Key words: distance learning, artificial intelligence, bioorganic chemistry, methodological support of the educational process

(статтю подано мовою оригіналу)

The role of AI is being studied in many areas of social life, including the development of sustainable business models, sustainable development, and automated learning [15]. However, in today's world of digital technologies and remote education, the use of AI has become an integral part of the educational process. This is particularly true in sciences such as bioorganic chemistry and biochemistry, where the volume and complexity of information are continuously increasing, AI can serve as an essential tool for creating methodological materials and enhancing the learning experience [1].

AI has tremendous potential to transform the educational process by providing more efficient and personalised approaches to learning. It enables the automation of various tasks such as assessing students' knowledge, analysing large volumes of data, and even managing learning processes [10]. AI can also assist in conducting laboratory work by analysing experimental results and providing recommendations for further actions. Furthermore, through its personalised approach, AI can adapt learning materials for students with different levels of preparation, helping them better understand the material and achieve higher academic results.

One of the main advantages of AI is its ability to create educational materials based on the analysis of large volumes of data, allowing educators to more effectively allocate their time and focus on individualised work with students. For example, AI can assist in developing adaptive learning programmes that take into account each student's knowledge level, progress, and unique needs [3]. These capabilities of AI form the basis for the relevance of our research.

In Ukraine, researchers from various fields are actively engaged in studying the use of AI in education. Among them are Nataliia Bobro [1], Serhii Yahodzinskyi [2], and Maya Maryenko [3]. Their research focuses on the application of AI for the individualisation of learning, which includes automating the collection and analysis of student performance data, thereby contributing to the improvement of the quality of the educational process.

Between 2011 and 2020, Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022) demonstrated that the functions of artificial intelligence applications in online higher education include predicting learning status, success, or satisfaction, resource recommendations, automated assessment, and enhancing the learning experience. The study noted that traditional AI technologies are commonly applied, while more advanced methods (such as genetic algorithms and deep learning) are still rarely used. It was indicated that the effects created by AI programmes include high-quality predictions with AI support involving multiple input variables, high-quality recommendations based on student characteristics, improved academic performance, and enhanced online interaction and participation [12].

Other researchers, such as Tang, K. Y., Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2021), in their study covering the period from 1998 to 2019, demonstrated that most research focused on the development and application of intelligent learning systems, followed by the use of AI to facilitate assessment and evaluation in the context of e-learning [13].

Colchester, Khalid, et al. (2017) present a review of topics in the field of AI methods used for adaptive educational systems within e-learning, discussing their advantages and disadvantages, as well as the importance of using these methods to achieve more intelligent and adaptive e-learning environments [4].

The analysis of the literature sources allowed to systematise the advantages of using AI: automation of educational material creation, individualisation of learning, automation of assessment, modelling and visualisation. Creating educational materials for bioorganic chemistry and biochemistry courses usually requires a lot of time, as it involves not only preparing lectures but also creating laboratory assignments, interactive exercises, and assessments. AI allows for the automation of a significant part of this process through:

- *Content generation*: modern AI algorithms, such as GPT-4, are capable of creating high-quality educational texts, explaining complex concepts, and generating examples and questions for testing.

- *Updating information*: since biochemistry and bioorganic chemistry are constantly developing, it is important to update educational materials in a timely manner. AI can automatically update texts according to the latest scientific discoveries.

- *Analysis of scientific data*: to prepare lecture materials, it is important to analyse new research. AI can quickly process large volumes of scientific articles and provide teachers with a brief overview of the most recent discoveries [4].

Despite all the advantages, the use of AI in education also presents challenges. It is important to ensure the ethical use of such technologies, taking into account issues of student data privacy and ensuring equal access to learning opportunities. The implementation of such solutions requires technical training for both teachers and students, as well as the availability of appropriate software and infrastructure [5].

However, given the rapid development of technologies and the growing demand for distance learning, the use of AI in methodological support for bioorganic chemistry and biochemistry has great potential to enhance the quality of education.

The aim of the work is to develop methodological support for bioorganic chemistry and biochemistry based on the analysis of AI potential, for effective use in the context of distance learning.

The capabilities of AI ChatGPT-4 in creating educational and methodological support for distance learning in bioorganic chemistry, using the topic “Carbohydrates” as an example, are analysed in four directions:

- 1) generation of lecture plans;
- 2) selection of lecture material;
- 3) development of test assignments;
- 4) creation of a glossary.

Results. The result generated by AI in response to the request for the development of a lecture plan on the topic “Carbohydrates” demonstrated that the content is well-structured. The first lecture is dedicated to the general characteristics and monosaccharides, while the second focuses on oligosaccharides and polysaccharides, allowing students to progressively learn the material, moving from simpler to more complex molecules. This approach promotes a systematic study of the topic. The depth of coverage of the material ensures a thorough understanding of the chemical structures and functions of carbohydrates. In the first lecture, emphasis is placed on monosaccharides such as glucose and fructose, with knowledge of their composition, structure, and properties serving as the foundation for understanding biochemical processes (carbohydrate metabolism). The second lecture covers the composition, structure, and properties of oligosaccharides and polysaccharides. The selection of representatives is justified by their significance in the biochemical reactions of the body.

Special attention is given to the practical application of knowledge: the lecture questions emphasise the biological role of carbohydrates in metabolism and energy processes in the body. This enhances the significance of bioorganic chemistry for biology students, enabling them to connect theoretical knowledge with biochemical processes. At the same time, the lecture plan generated by artificial intelligence contains excessive information, namely several definitions of terms. Overall, the lecture plan meets the requirements of the bioorganic chemistry course and provides students with sufficient information on the topic “Carbohydrates”.

The result generated by AI in response to the request for selecting lecture material did not meet our expectations. Instead of providing lecture content, AI provided us with an expanded outline rather than lecture material, which included a lot of biology and very little chemistry. The selected lecture material lacks structural and spatial formulas, as well as chemical reactions, which are essential for understanding the properties of carbohydrates and their role in complex biochemical processes. Adding such elements would make the material more scientific and visual, facilitating a better understanding of the composition, structure, and properties of carbohydrates.

The experience of developing test assignments using artificial intelligence was interesting and successful (Table 1).

Table 1

Analysis of the content of test tasks developed by artificial intelligence

Positive aspects	Negative aspects
Variety of task formats	The absence of chemical formulas and equations
Coverage of new information by the tasks	The reproductive level of most test tasks
Focus on biochemical processes	The low complexity level of most test tasks
Clear formulation of tasks	

Let's take a closer look at the obtained result. First of all, the analysis of the test assignments selected by artificial intelligence for the "Carbohydrates" test revealed several positive aspects:

1. *Coverage of new information through the tasks.* The tasks cover the main new concepts of the lecture and align with the key learning objectives. This allows students to assimilate new information and transform it into knowledge.

2. *Variety of task formats.* The test includes tasks of two types (multiple-choice questions and yes/no questions), which allows for assessing different levels of understanding of the material.

3. *Focus on biochemical processes.* The test includes questions that help students understand the role of carbohydrates in biochemical processes.

4. *Clear formulation of tasks.* The test questions are formulated clearly and concisely, which simplifies the process of solving them for students.

Suggestions for improving the test:

1. *Addition of chemical formulas and equations.* The test does not include tasks involving the depiction of chemical structures or reactions. It would be useful to add tasks on identifying or comparing the structures of monosaccharides (e.g., glucose and fructose), recognising the chemical bonds between them, and drawing chemical reaction schemes.

2. *Increasing the productivity and complexity of tasks.* Most of the questions focus on basic understanding of the topic. To enable deeper analysis, it would be beneficial to add more productive-type questions as well as tasks of a higher level of difficulty.

The possibilities of AI in developing a glossary for the proposed topic were also analysed. AI has several positive aspects in creating a glossary: it quickly generates basic definitions, structures the material, and provides an overall understanding of the key concepts of the topic. The definitions of concepts are concise. However, in many cases, these definitions are incomplete, do not describe the composition, structure, and properties of compounds, and therefore require significant refinement to ensure a deep understanding needed in the context of the bioorganic chemistry course (Table 2).

Table 2

Analysis of the glossary developed by artificial intelligence

The result generated by artificial intelligence based on the request for the development of a glossary	Definitions of concepts in scientific literature
Glucose is a hexose monosaccharide that serves as the primary source of energy for the cells of the body	Glucose is grape sugar, a monosaccharide, an aldose hexose, a reducing sugar, and the primary source of energy for the cells of the body
Monosaccharides are the simplest carbohydrates that cannot undergo further hydrolysis. They are the basic building blocks for oligosaccharides and polysaccharides	Monosaccharides are polyhydroxy aldehydes or polyhydroxy ketones that do not undergo hydrolysis
Fructose is a ketose monosaccharide found in fruits and honey, which easily converts to glucose in the body	Fructose is a monosaccharide, a ketohexose, found in fruits and honey, which easily converts to glucose in the body
Deoxyribose is a pentose monosaccharide that is a component of DNA	Deoxyribose is a monosaccharide, an aldopentose, which lacks an oxygen atom at the second carbon atom and is a component of DNA

For example, the definition of glucose proposed by AI – "Glucose is a hexose monosaccharide that is the primary energy source for the body's cells" – is incomplete as it does not consider the composition, structure, and properties of the substance. Let's compare it with a more comprehensive definition that covers these aspects: "Glucose is grape

sugar, a monosaccharide, an aldohexose, a reducing sugar, and a primary energy source for the body's cells". The definition generated by AI requires correction.

Another example is the definition of monosaccharides. AI describes them as "the simplest carbohydrates that cannot undergo further hydrolysis and serve as basic building blocks for oligo- and polysaccharides". However, a more complete definition should include information about their chemical nature: "Monosaccharides are polyoxyaldehydes or polyoxyketones that do not undergo hydrolysis". Such detailed information is critically important for students studying carbohydrate chemistry.

The developed glossary does not cover all the essential concepts related to carbohydrates and their role in biological processes. For instance, terms such as glycosidic group, pentoses, hexoses, sucrose, and D-sugars etc., are missing. The inclusion of biochemical concepts such as glycolysis, gluconeogenesis, and the pentose phosphate pathway in the "Carbohydrates" glossary is a topic of discussion.

Conclusions. AI can significantly automate the process of developing lecture plans by effectively creating structured and meaningful materials based on well-formulated prompts. Thanks to its ability to analyse provided data and textbook excerpts, AI can generate logical and coherent lecture plans that cover essential topics, key concepts, and examples. This allows educators to save time on preparing teaching materials while ensuring a high level of quality and compliance with curriculum requirements. However, as noted by Holmes, W. (2020), AI applications in education have a relatively short history of implementation and possess immense potential for transformation [7].

Recent research on the integration of AI in education by Nikolopoulou, K. (2025) indicates that incorporating AI in higher education can lead to advancements in sustainability. This includes improvements in educational practices (such as personalised learning, automated assessments and feedback, and professional development for educators), optimisation of resource usage (including digital learning resources and efficient energy management), and support for inclusive and accessible education [11].

Additionally, teacher can easily modify the suggested plan by submitting new prompts to expand or reduce specific sections, thereby integrating creative and technological approaches to teaching. Despite its numerous advantages, AI cannot replace the human element in crafting a comprehensive lecture. Its capabilities are limited to automating the development of extended lecture outlines based on specific prompts. AI can assist teachers in structuring information, highlighting key topics and concepts, and organising material in a convenient and well-structured format. However, teaching complex and multifaceted disciplines like chemistry requires the involvement of a teacher who can not only incorporate relevant examples, chemical formulas, and reactions into the lecture but also provide additional explanations to foster a deeper understanding of complex processes.

The teacher holds the responsibility for adapting lecture material to the knowledge level and needs of students, considering their questions and reactions during the learning process. This interaction provides an opportunity to make education personalised and engaging. Therefore, AI serves as a powerful tool to support teachers by facilitating the preparation of materials and optimising time for course organisation. However, it cannot replace the educational experience that only specialists possess and apply. Thus, AI is an assistant, not a substitute, when it comes to creating high-quality and informative lectures for various learning formats.

AI, based on uploaded materials for analysis, can automate the development of test tasks and adapt them to various formats, enhancing the interactivity of lessons and ensuring a personalised approach for each student. Thanks to AI's ability to quickly process and structure information, it can generate a variety of test types, including multiple-choice questions and yes/no tasks. This significantly eases the preparation of educational materials, allowing teachers to save time and focus on improving the learning process. This capability is particularly useful for distance learning, where the rapid adaptation of lesson plans and assignments is crucial for effective education. It is true that more than half of the definitions generated by AI require significant additions and clarifications to achieve a full understanding of the topic, which is essential in the learning process, especially in complex disciplines like bioorganic chemistry. While AI is capable of generating basic, structured definitions that can be useful for initial familiarisation, it often overlooks the nuances of terminology that are crucial for a correct and deep understanding of the material.

Thus, AI can only provide a preliminary foundation for the glossary, which requires further refinement and correction by a specialist. For creating high-quality educational materials for a subject, artificial intelligence can only be a helpful tool in the initial stages, while the final result depends on the competence of the teacher, who adapts the material to the level and needs of the students, ensuring scientific accuracy and logical consistency of the educational content. We share the opinion of researchers García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J.M., Fernández-Cerero, J. et al. (2023), who, despite the numerous advantages, highlight that the implementation of AI technologies in the educational process poses serious educational and ethical challenges for teachers regarding their development and implementation. However, the results of the study confirm the positive impact of AI on student success, revealing an increase in their attitude towards learning and motivation, especially in STEM fields (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) [6]. These conclusions align with our results in teaching bioorganic chemistry to higher education students.

AI is also an important tool for distance learning, allowing for the prompt adjustment of lesson plans and assignments, which increases the flexibility of the learning process and makes it easier for teachers to respond to changes. Such statements are mentioned in the article by Mouta, A., Torrecilla-Sánchez, E.M., & Pinto-Llorente, A.M. (2024), where it is shown that the integration of ethical AI in education contributes to the continuous professional development of teachers by equipping them with scenarios that can be used as resources for learning objectives [10].

However, AI is not capable of fully replacing the teacher in the process of creating educational materials. This is especially true for complex subjects like bioorganic chemistry, where accurate definitions and explanations are needed to provide deep understanding, including terminological and structural nuances. Most definitions generated by AI are simplified and often require substantial additions and corrections from specialists, as they do not account for the subtleties and critical characteristics necessary for forming a deep understanding of the topic for students. Specialists Cope, B., Kalantzis, M., & Sears, D. (2020) also note that artificial intelligence will never “take over” the role of the teacher. This statement implies that AI is fundamentally different from human intelligence. However, AI offers the potential for transforming education: it makes education more humane, rather than diminishing its value [5].

Therefore, AI serves as a tool for preliminary material preparation, but the main role in creating high-quality educational content remains with the teacher. A competent specialist is capable of adapting the material to the level and needs of the students, ensuring scientific accuracy, logical consistency, and the depth of information required for effective learning.

Bibliography:

1. Бобро Н. Ефективність використання штучного інтелекту в освітньому процесі. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 14(28). С. 168–174.
2. Ягодзинський С. М. Антропоморфні інформаційні мережі та конвергентні технології: виклик людству чи крок уперед? *Штучний інтелект*. 2023. № 1. С. 29–35.
3. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. № 1, т. 38. С. 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
4. Colchester K., Khalid M., Khan W., Al-Shabandar R., Davies E., Lunn J. A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*. 2017. Vol. 7, № 1. P. 47–64. <https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004>
5. Cope B., Kalantzis M., Sears D. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*. 2020. Vol. 53, № 12. P. 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
6. García-Martínez I., Fernández-Batanero J. M., Fernández-Cerero J., Luque de la Rosa A. Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2023. Vol. 12. P. 171–197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>
7. Holmes W. Artificial intelligence in education. *Encyclopedia of Education and Information Technologies* / Tatnall A. (Ed.). Cham : Springer. 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_107
8. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *AI and Ethics*. 2021. Vol. 2, № 1. P. 1–15.
9. Chung J. W. Y., So H. C. F., Choi M. M. T., Yan V. C. M., Wong T. K. S. Artificial intelligence in education: Using heart rate variability (HRV) as a biomarker to assess emotions objectively. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100011>
10. Mouta A., Torrecilla-Sánchez E. M., Pinto-Llorente A. M. Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 10473–10498. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
11. Nikolopoulou K. Generative artificial intelligence and sustainable higher education: Mapping the potential. *Journal of Digital Educational Technology*. 2025. Vol. 5, № 1. P. e2506. <https://doi.org/10.30935/jdet/15860>
12. Ouyang F., Zheng L., Jiao P. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 7893–925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
13. Tang K. Y., Chang C. Y., Hwang G. J. Trends in artificial intelligence-supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998–2019). *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 31, № 4. P. 2134–2152. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>
14. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning: A systematic review of empirical studies. *Research in Science Education*. 2019. Vol. 49, № 1. P. 1–21.
15. Di Vaio A., Palladino R., Hassan R., Escobar O. Artificial intelligence and business models in the sustainable development goals perspective: A systematic literature review. *Journal of Business Research*. 2020. Vol. 121. P. 283–314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.019>

References:

1. Bobro N. (2023) Efektyvnist vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvithnomu protsesii. [Effectiveness of using artificial intelligence in the educational process]. *Nauka i tekhnika sohodni*. Vyp. 14(28). S. 168–174 [in Ukrainian].
2. Yagodzynskyi S. M. (2023) Antropomorfni informatsiini merezhi ta konverhuyuchi tekhnolohii: vyklyk liudstvu chy krok upered [Anthropomorphic information networks and convergent technologies: a challenge to humanity or a step forward?]. *Shtuchnyi intelekt*. Vyp. 1. S. 29–35 [in Ukrainian].
3. Marienko M., Kovalenko V. (2023) Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti. [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita*. T. 38. Vyp. 1. S. 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007> [in Ukrainian].
4. Colchester K., Khalid M., Khan W., Al-Shabandar R., Davies E., Lunn J. (2017) A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*. Vol. 7, No. 1. P. 47–64. <https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004> [in English].
5. Cope B., Kalantzis M., Sears D. (2020) Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 53, No. 12. P. 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
6. García-Martínez I., Fernández-Batanero J. M., Fernández-Cerero J., Luque de la Rosa A. (2023) Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*. Vol. 12. P. 171–197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>

7. Holmes W. (2020) Artificial intelligence in education. In: Tatnall A. (Ed.) *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_107
8. Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2021) Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *AI and Ethics*. Vol. 2, No. 1. P. 1–15
9. Chung J. W. Y., So H. C. F., Choi M. M. T., Yan V. C. M., Wong T. K. S. (2021) *Artificial intelligence in education: Using heart rate variability (HRV) as a biomarker to assess emotions objectively* [Artificial intelligence in education: Using heart rate variability (HRV) as a biomarker to assess emotions objectively]. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100011>
10. Mouta A., Torrecilla-Sánchez E. M., Pinto-Llorente A. M. (2024) Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. Vol. 29. P. 10473–10498. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
11. Nikolopoulou K. (2025) Generative artificial intelligence and sustainable higher education: Mapping the potential. *Journal of Digital Educational Technology*. Vol. 5, No. 1. Article e2506. <https://doi.org/10.30935/jdet/15860>
12. Ouyang F., Zheng L., Jiao P. (2022) Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*. Vol. 27. P. 7893–7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
13. Tang K. Y., Chang C. Y., Hwang G. J. (2021) Trends in artificial intelligence-supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998–2019). *Interactive Learning Environments*. Vol. 31, No. 4. P. 2134–2152. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>
14. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. (2019) Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning: A systematic review of empirical studies. *Research in Science Education*. Vol. 49, No. 1. P. 1–21
15. Di Vaio A., Palladino R., Hassan R., Escobar O. (2020) Artificial intelligence and business models in the sustainable development goals perspective: A systematic literature review. *Journal of Business Research*. Vol. 121. P. 283–314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.019>

Решнова С. Ф., Васильєва Н. О., Попович Т. А., Пилипчук Л. Л., Солоня Ю. О. Аналіз і оцінка потенціалу штучного інтелекту для вдосконалення та автоматизації розробки методичного забезпечення освітнього процесу в дистанційному навчанні

У статті розглядається потенціал штучного інтелекту (ШІ) у вдосконаленні та частковій автоматизації створення методичного забезпечення для дистанційної освіти. Зростаюча потреба в якісному цифровому навчальному контенті та швидка інтеграція ШІ в сучасні освітні процеси підкреслюють актуальність проведеного дослідження. Особливу увагу приділено матеріалам, створеним за допомогою ШІ, зокрема глосаріям та пояснювальним ресурсам у галузі біохімії.

У дослідженні окреслено як переваги, так і обмеження застосування ШІ для визначення біохімічних термінів. Наприклад, визначення глюкози та моносахаридів, згенеровані ШІ, не містять важливих наукових деталей, таких як молекулярна будова чи хімічні властивості, що суттєво знижує їхню академічну цінність. Це викликає обґрунтоване занепокоєння щодо точності створеного автоматизованого контенту.

Отже, штучний інтелект виявляється корисним інструментом для пришвидшення створення навчальних матеріалів, підтримки інформаційного синтезу та зменшення навантаження на викладачів, що особливо актуально в умовах зростаючої кількості інформації. Проте необхідна обов'язкова експертна перевірка для забезпечення високої академічної якості. Аналіз глосаріїв також показав суттєві прогалини, зокрема відсутність термінів, пов'язаних із класифікацією вуглеводів, ферментативною активністю, метаболічними процесами та іншими ключовими поняттями біохімічного змісту.

Автори підтримують доцільність використання гібридного підходу, що поєднує ефективність ШІ з фаховим контролем для створення точних, науково обґрунтованих і педагогічно цінних навчальних матеріалів. У результаті дослідження наведено практичні рекомендації щодо інтеграції інструментів ШІ у процес розробки ресурсів для науково орієнтованого дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, штучний інтелект, біоорганічна хімія, методичне забезпечення освітнього процесу.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично обґрунтовано і розроблено модель неперервної професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в системі профільної середньої освіти на основі результатів власних наукових досліджень і практичного досвіду підготовки майбутніх вчителів біології, хімії, географії. Запропонована графічно-словесна модель у вигляді взаємопов'язаних структурних блоків (цільового, концептуального, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, результативно-оцінного); рівнів підготовки (бакалаврського, магістерського, освітньо-наукового та післядипломної педагогічної освіти); різновидів освіти (формальної, неформальної, інформальної). Виокремлено методологічні підходи, а також загальнодидактичні, андрагогічні і конкретно-методичні принципи, що забезпечують ефективність професійної підготовки вчителя профільної школи. Професійна підготовка вчителя предметів та інтегрованих курсів природничої освітньої галузі сучасної старшої профільної школи спрямована на досягнення достатнього рівня сформованості його професійних знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, практичного досвіду. Це складає основу спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності, необхідної для виконання професійних завдань у контексті профільної середньої освіти. Окреслено структурні компоненти цієї компетентності, (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний) та рівні сформованості. Найбільш ефективними методами та освітніми технологіями в контексті підготовки вчителя до роботи в умовах профільної середньої освіти визначено дослідницьке, проблемне і розвиваюче навчання, ІКТ, інтерактивні технології із застосуванням групової роботи, проєктне і кейс-навчання, створення методичного портфоліо, контекстне навчання, проходження виробничої практики на базі різнопрофільних класів ліцеїв.

Ключові слова: педагогічна модель, професійна підготовка вчителя, природнича освітня галузь, вчитель біології, вчитель хімії, вчитель географії, профільна середня освіта.

Реформа освітньої галузі України є важливим підґрунтям для майбутньої успішної її інтеграції у світовий політичний, економічний і освітній простір, виконання Угоди про асоціацію з ЄС. З прийняттям Концепції реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.), Законів України «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2025 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р., зі змінами 2025 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами 2024 р.), «Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» (2020 р.) та інших чинних законодавчих нормативно-правових актів держави, питання підготовки вчителів, зокрема, вчителів природничої освітньої галузі набуває загальнодержавного значення.

Сьогодні реформа «Нова українська школа» реалізується вже в 7-х класах вітчизняних ЗЗСО, а для старшої школи вона стане обов'язковою у 2027 році і буде впроваджуватися в закладах профільної середньої освіти – академічних або професійних ліцеях [8], проте питання профільної середньої освіти залишається недостатньо обґрунтованим як на законодавчому, так і на науково-методичному рівнях. Хоча вперше «Концепція профільного навчання в старшій школі» була прийнята ще в 2003 р. [5], Україна дещо відстає від «Дорожньої карти базової та профільної школи», запропонованої науковцями та управліннями від освіти [9]. Звичайно, на це існує низка об'єктивних причин (окупація Сходу України, анексія Криму, пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення РФ і ведення бойових дій на території нашої держави, зруйновані заклади освіти, величезні освітні втрати, міграційні процеси та ін.), проте Міністерство освіти і науки України розпочало імплементацію нового законодавства в частині реформи старшої школи, співпрацюючи з органами державної і регіональної влади, територіальними громадами, міжнародними організаціями. Нещодавно (2024 р.) постановою КМУ було затверджено Державний стандарт профільної середньої освіти [11]. Крім того, в багатьох регіонах України успішно здійснено оптимізацію мережі навчальних закладів і реформування пілотних закладів освіти старшої школи, а в магістерських освітніх програмах університетів спеціальності «Середня освіта» обов'язковою складовою є курс, що включає методику навчання предметів в системі профільної середньої освіти. Крім того, вимоги до професійної підготовки вчителя регламентовано новим Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [12].

Враховуючи суспільні виклики на усіх рівнях: міжнародному (інтеграція України у світовий освітньо-науковий простір, асоціація з ЄС); національному (забезпечення якості педагогічної та природничо-математичної освіти в державі); інституційному (необхідність оновлення змісту професійної підготовки учителя, готового працювати в закладах профільної середньої освіти) та особистісному (професійний саморозвиток, уміння адаптуватися до освітніх змін) вважаємо, що одним із пріоритетних завдань сьогодення є неперервна професійна підготовка вчителя до профільного навчання учнів, зокрема, вчителя природничої освітньої галузі (біології, географії, хімії, фізики, астрономії, інтегрованих курсів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблематиці професійної підготовки вчителя, у т.ч. природничої освітньої галузі, науково-педагогічною спільнотою приділяється значна увага як в Україні, так і за кордоном. Про це свідчать аналітичні матеріали про нові практики, тенденції розвитку та перспективи педагогічної освіти в 21 країні Центральної і Східної Європи [20]; матеріали міжнародної

конференції, яка об'єднала результати дослідників дидактики біології з Європи та всього світу [18]; дослідження щодо викликів, перешкод, потреб вчителів для впровадження інтегрованих навчальних програм STEM-освіти в США [19].

В Україні підготовка в ЗВО майбутніх вчителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі була предметом наукового пошуку В. Оніпко [10]; до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання розкрито у дослідженні Л. Марушко [6]. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів хімії до профільного навчання учнів ЗЗСО розкрито у дослідженні О. Блажка [1]; проблеми організації навчання вчителів географії задля професійної діяльності в умовах профільної школи – в роботах О. Топузова та Т. Назаренко [16]; теоретичні і методичні засади професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів – у роботі Р. Романюк [14]. Різноманітні дидактичні моделі впровадження профільного навчання в сільській місцевості (на прикладі вивчення хімії) розкрито у монографії Н. Шиян [17].

Крім того, науковці-практики досліджують ефективність різних методик профільного навчання предметів природничої освітньої галузі, а також процеси формування у майбутніх вчителів відповідних методичних компетентностей. Так, в роботах О. Блажка [1] розкрито зазначену проблематику стосовно навчання хімії; в працях К. Задорожного [3], А. Степанюк [15], Р. Романюк [14] та ін. – біології; Л. Вішнікіної [3] О. Топузова, Т. Назаренко [17] – географії; О. Бугайова, М. Головка [2], М. Мислицької та ін. [7] – фізики.

Попри вагомий результат емпіричних і методичних досліджень науковців щодо організації професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі, сьогодні маємо нагальну потребу систематизувати наявний досвід з врахуванням останніх вимог нормативно-законодавчої бази України.

Метою статті є створення моделі професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в системі профільної середньої освіти на основі власних результатів наукових досліджень і практичного досвіду підготовки майбутніх вчителів біології, хімії, географії.

Традиційним методом аналізу соціальних (зокрема педагогічних) систем, явищ, процесів, законів, об'єктів є моделювання. Створення моделі дозволяє виділити мету та найбільш актуальні та перспективні завдання дослідження певної педагогічної проблеми/процесу; дає можливість виділити компоненти освітньої системи та відобразити зв'язки ними; служить для абстрактного узагальнення практичного досвіду тощо.

У колективній монографії «Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку» зазначено, що створення моделей під час науково-педагогічних досліджень необхідно для визначення умов формування компетентного конкурентоспроможного фахівця; системного аналізу умов і шляхів розвитку педагогічної освіти; розширення теорій організації освітнього процесу [13].

Структурно-теоретичну комбіновану (графічно-словесну) модель неперервної професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в закладах профільної середньої освіти представлено на рис. 1. Розкриємо детальніше її складові. Підготовка кваліфікованого вчителя природничої освітньої галузі, готового до роботи в закладах профільної середньої освіти, відповідає соціальному замовленню і концепції Нової української школи.

Метою її є сформувати професійну компетентність вчителя відповідно до Професійного стандарту вчителя ЗЗСО, а також її складову – *спеціалізовану профільно зорієнтовану компетентність*, що дає змогу успішно здійснювати професійну діяльність в закладах профільної середньої освіти.

Концептуальний блок моделі підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в старшій профільній школі включає методологічний, теоретичний, методичний концепти [14, с. 151–158]. Методологічний концепт відображає філософські ідеї (гуманізму, соціофілософії, натурфілософії, антропософії, діалектики); загально- і конкретнонаукові підходи, серед яких: особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, системний, андрагогічний, диференційований, інтегративний, контекстний та ін.

Теоретичний концепт моделі відображає змістову основу реалізації реформи НУШ в частині імплементації профільної середньої освіти. Він ґрунтується на аналізі ідей, теорій, концепцій, понять, категорій, нормативно-законодавчих документів, покладених в основу реформування вітчизняної освіти, підготовку вчителів до впровадження профільної середньої освіти. *Методичний концепт* включає розробку і впровадження в ЗВО та/або в системі післядипломної педагогічної освіти методичної системи професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі (біології, географії, хімії, фізики та астрономії, інтегрованих природничих курсів), готового до здійснення профільного навчання учнів; визначення завдань, форм, методів, технологій навчання, інструментарію для оцінки рівня сформованості *спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності вчителя*. В контексті дослідження Р. Романюк, – це «динамічна інтегрована система теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мотивів, ставлень, цінностей та досвіду особистості, що дозволяє успішно здійснювати професійну освітню діяльність в умовах профільної організації навчання; є результатом неперервної освіти особистості, її самовдосконалення, саморозвитку і є важливою складовою професійної компетентності вчителя» [14, с. 159]. Деталізовану структуру цієї компетентності наведено в монографії Р. Романюк [14, 159–169]. Зазначимо лише, що її складовими є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти.

Аналізуючи *змістовий* і *операційно-діяльнісний* блоки неперервної професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в закладах профільної середньої освіти, зазначаємо, що вона здійснюється у трьох вимірах (формальної, неформальної та інформальної освіти). Зокрема, це відбувається

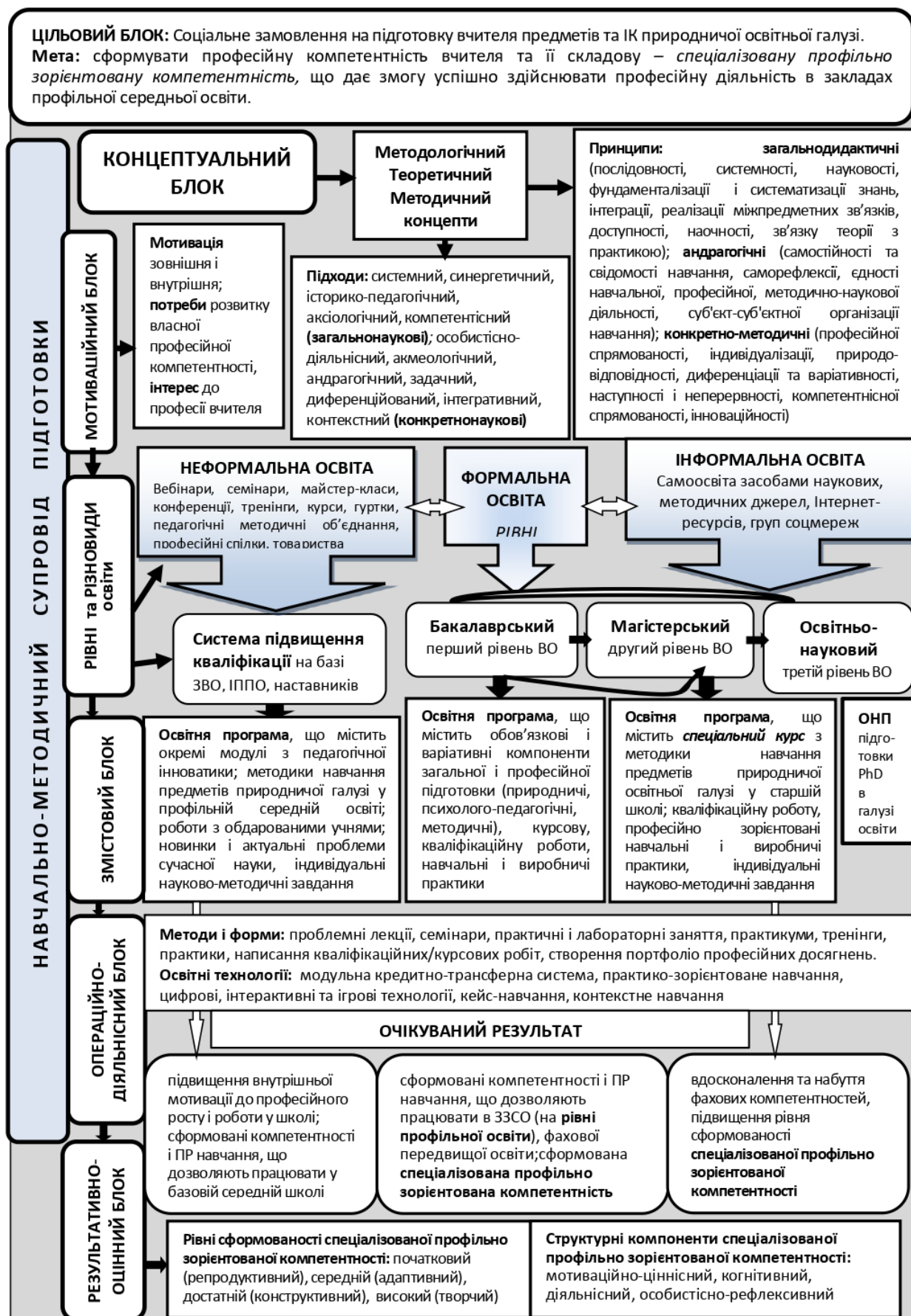


Рис. 1. Модель неперервної професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в закладах профільної середньої освіти

поетапно під час ступеневого навчання студентів на першому (бакалаврському), другому (магістерському), а подекуди і третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти, а також під час післядипломної педагогічної освіти вчителів на курсах підвищення кваліфікації. Зазначимо, що змістовним «ядром» такої підготовки є освітні програми. На бакалаврському рівні вищої освіти ОП має бути збалансованою, містити обов'язкові та вибіркові освітні компоненти, курсову та кваліфікаційну роботи; навчальні і виробничі практики. Причому можливими є два шляхи: 1) наскрізна підготовка здобувачів освіти за ОП спеціальності «Середня освіта», що починається на бакалаврському, а продовжується на магістерському рівні; 2) послідовна підготовка, коли спочатку студенти здобувають фахову природничу освіту (хімічну, біологічну, географічну тощо), а в магістратурі опановують вчительську спеціальність, здійснюючи акцент на психолого-педагогічній і методичній підготовці, виробничій практиці. Цей досвід вже кілька років успішно реалізується в ЖДУ імені Івана Франка при підготовці вчителів біології та хімії.

Освітньо-професійна програма магістерського рівня вищої освіти має включати фахову природничу, методичну і психолого-педагогічну складові. Важливим компонентом ОП вважаємо навчальну дисципліну з методики навчання предметів/інтегрованих курсів у профільній середній освіті (наприклад, ОК «Методика навчання біології (профільна середня освіта)»; «Методика навчання хімії в профільній школі» в ЖДУ імені Івана Франка «Методика навчання географії у профільній школі» в ВДПУ імені Михайла Коцюбинського) або окремі змістові модулі (наприклад, в курсі «Методика навчання географії у закладах освіти» є модуль «Профільне та поглиблене вивчення географії у закладах освіти» в ЖДУ). Крім того, важливою складовою програми є кваліфікаційні роботи; професійно зорієнтовані навчальні і виробничі практики у закладах освіти. Ефективними експериментальними майданчиками для професійної підготовки вчителя профільної школи є академічні і наукові ліцеї, які діють в структурі університетів або співпрацюють ними (наприклад, Науковий ліцей ЖДУ імені Івана Франка).

Результатом закінчення ОП магістерського рівня вищої освіти є сформовані загальні і спеціальні (предметні і фахові) компетентності, програмні результати навчання, що дозволяють працювати в закладах профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування; перехід на більш високий рівень спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності.

Під час післядипломної педагогічної освіти ефективним є проведення короткотривалих інтенсивних курсів з окремими темами/модулями, присвяченими інноваційним технологіям навчання, методикам роботи з обдарованими учнями, новинкам і актуальним проблемами сучасних природничих наук, організації дослідницької роботи тощо. Результатом проходження курсів є вдосконалення фахових компетентностей, підвищення рівня спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності вчителя предметів/інтегрованих курсів природничої освітньої галузі.

Серед форм підготовки вчителя до роботи в профільній середній освіті на усіх етапах найбільш ефективно застосовувати проблемні лекції, семінари, практичні або лабораторні заняття, тренінги, індивідуальні творчі науково-методичні завдання, самостійну роботу, для здобувачів вищої освіти – навчальні і виробничі практики. Для вчителів і студентів магістратури ефективним є створення і презентація портфоліо професійних досягнень та/або методичного портфоліо до окремих тем шкільної програми 10-11-х класів, виступ на науковій конференції, вебінарі, семінарі з публікацією.

На основі аналізу результатів власних педагогічних досліджень відзначимо, що найбільш ефективними педагогічними технологіями є кредитно-модульна система, проблемне і розвиваюче навчання, ІКТ, різноманітні інтерактивні технології із застосуванням групової роботи, проєктне і кейс-навчання, дослідницька та комунікативно – діалогова технології, створення методичного портфоліо, контекстне навчання. Останнє ми вважаємо проміжною діяльністю між навчальною і професійною. Це, наприклад, мікрОВикладання, ведення уроків та їх фрагментів у модельних класах (для студентів 1–2-х курсів, для однокласників) з подальшим їх аналізом; проходження виробничої практики в класах різних профілів навчання та/або профільних ЗЗСО (наукових ліцеях, колегіумах, професійних ліцеях). Стимулом розвитку професійної компетентності є різноманітні конкурси фахової майстерності серед студентів-магістрантів. Наприклад, в ЖДУ вже традиційними є: «Кращий майбутній вчитель біології», «Майбутній хімік-експериментатор», «Кращий вчитель хімії», «Кращий вчитель географії», «Моя майбутня професія». У ВДПУ щорічний конкурс «Професійна майстерність майбутнього вчителя географії».

У процесі *неформальної* та *інформальної освіти* професійна підготовка вчителя природничих предметів та/або інтегрованих природничих курсів ефективно здійснюється через участь у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, вебінарах, тренінгах, майстер-класах, навчанні на дистанційних курсах (платформи EdEra, Prometheus, OpenLearn, Академія цифрового розвитку, Всеосвіта, Coursera, Labster тощо). Досить ефективною для вчителя є самоосвіта під час читання відповідної періодики, спілкування в групах за інтересами в соціальних мережах, користування матеріалами освітніх платформ в Інтернеті (наприклад, «На урок», «Всеосвіта», канал YouTube «Цікава наука» та ін). Для вчителів-початківців актуальним є педагогічне стажування, участь у методичних об'єднаннях; для здобувачів освіти – участь в наукових і методичних гуртках, проблемних групах, студентських наукових товариствах.

Процес неперервної професійної підготовки учителів до роботи в закладах профільної середньої освіти передбачає врахування педагогічних умов, які сприяють його високій ефективності й продуктивності.

Зовнішніми умовами є: урегулювання нормативно-правової бази профільної середньої освіти; створення відповідного матеріального забезпечення, зокрема навчально-методичного (підручники, навчальні посібники, навчальні програми з можливістю вибору вчителем); матеріально-технічного (STEM-центри, сучасне лабораторне обладнання, хімічні реактиви, біологічні, фізичні і географічні прилади, інтерактивні панелі, комп'ютерна техніка, SMART-телевізори та ін.); інформаційного забезпечення (швидкісний Інтернет, ліцензійне програмне забезпечення, електронні бібліотеки тощо). Внутрішніми умовами є формування у педагогів бажання працювати у ЗЗСО; використовувати інноваційні технології навчання; орієнтація на освіту протягом усього життя; збереження власного фізичного і ментального здоров'я та протидія професійному вигоранню.

Висновки. Отже, підготовка вчителя природничої освітньої галузі має відбуватися неперервно, на засадах практико-зорієнтованого, інтерактивного, контекстного навчання у межах ступеневої вищої та післядипломної освіти; завдяки інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. Результатом такої підготовки є формування спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності вчителя як важливої складовою професійної компетентності вчителя, що дає змогу успішно здійснювати професійну діяльність в закладах профільної середньої освіти.

Використана література:

- Блажко О. А. Підготовка майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх закладів: теоретико-методичні засади: монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2018. 327 с.
- Бугайов О., Головка М. Методичне забезпечення профільного навчання фізики в загальноосвітній школі. *Фізика та астрономія в школі*. 2007. № 4(61). С. 14–17.
- Вішнікіна Л. П. Методика навчання географії у старшій школі: навч. посіб.–практ. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 162 с.
- Задорожний К. М. Викладання біології у профільних класах. 2006. Харків : Основа, 2006. 109 с.
- Концепція профільного навчання в старшій школі: Рішення колегії МОН України від 25.09.03 № 10/12–2.
- Марушко Л. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 364 с.
- Мислицька Н. А., Заболотний В. Ф., Слободянюк І. Ю. Електронний навчально-методичний комплекс з фізики для учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 74, № 6. С. 43–55.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проєкт / за заг. ред. Л. Гриневич. АКМЕ ГРУП, 2021. 46 с.
- Оніпко В. В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі: монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 375 с.
- Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 85. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН № 1225 від 29.08.2024. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид.2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 396 с.
- Романюк Р. К. Підготовка вчителя біології профільної школи: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ПП «Євро-Волинь», 2021. 424 с.
- Степанюк А. В. Конструювання змісту профільного навчання з біології. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського*. 2004. № 11. С. 167–169.
- Топузов О., Назаренко Т. Науково-методичні підходи до організації навчання вчителів географії для професійної діяльності в умовах профільної школи. 2012. *Рідна школа*. № 10 (жовтень). С. 3–7.
- Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава : АСМІ, 2004. 442 с.
- Shaping the Future of Biological Education Research. Selected Papers from the ERIDOB 2022 Conference. Springer, Open Access, 2024. 350 p.
- Sherhoff D. J., Sinha S., Bressler D. M., & Ginsburg L. Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*. 2017. 4 (1). P. 1–16.
- The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe / editors M. Kowalczyk-Walędziak, R. A. Valeev. Springer International Publishing, 2023. 584 p.

References:

- Blazhko O. A. (2018) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do profilnoho navchannia khimii uchniv zahalnoosvitnikh zakladiv: teoretyko-metodychni zasady: monohrafiia [Preparation of Future Teachers for Specialized Teaching of Chemistry to Secondary School Students: Theoretical and Methodological Foundations : Monograph]. Vinnytsia : Nilan-LTD. 327 s. [in Ukrainian]
- Buhaiov O., Holovko M. (2007) Metodychne zabezpechennia profilnoho navchannia fizyky v zahalnoosvitnii shkoli [Methodological support for specialized physics education in secondary schools]. *Fizyka ta astronomiia v shkoli*. № 4(61). S. 14–17. [in Ukrainian]
- Vishnikina L. P. (2023) Metodyka navchannia heohrafiu u starshii shkoli: navch. posib. – prakt. [Methods of teaching geography in high school: a textbook – a practical guide]. Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka, 162 s. [in Ukrainian]
- Zadorozhnyi K. M. (2006) Vykladannia biolohii u profilnykh klasakh [Teaching Biology in specialized classes]. Kharkiv : Osnova. 109 s. [in Ukrainian]
- Kontseptsiiia profilnoho navchannia v starshii shkoli (2003) [The concept of profession-oriented education in high secondary school]: Rishennia kolehii MON Ukrainy vid 25.09.03, 45 № 10/12–2. [in Ukrainian]
- Marushko L. (2024) Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti na zasadakh dyferentsiatsii ta indyvidualizatsii navchannia : monohrafiia [Theory and Practice of Preparing Future Science Teach-

- ers for Professional Activity on the Basis of Differentiation and Individualization of Learning: a monograph]. Luts'k : Vezha-Druk. 364 s. [in Ukrainian]
7. Myslitska N. A., Zabolotnyi V. F., Slobodianiuk I. Yu. (2019) Elektronnyi navchalno-metodychnyi kompleks z fizyky dlia uchniv klasiv suspilno-humanitarnoho napriamu [An electronic educational and methodological complex in physics for students of social sciences and humanities classes] *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information Technology and Training Tools]*. Tom 74, № 6. S. 43–55. [in Ukrainian]
 8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual foundations of secondary school reform]. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
 9. Nova ukrainska shkola. Dorozhnia karta reformy bazovoi ta profilnoi shkoly. Proiekt dlia obhovorennia (2021) [New Ukrainian School. Roadmap for reforming basic and profession-oriented schools: project] / za zah. red. L. Hrynevych. AKME HRUP, 46 s.
 10. Onipko V. V. (2011) Profesiina pidhotovka vchytelia pryrodnychkykh dystsyplin do roboty u profilnii shkoli: monohrafiia. [Professional Training of Natural Science Teachers for Work in a Specialized School: a monograph]. Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka. 375 s. [in Ukrainian]
 11. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu profilnoi serednoi osvity (2024) [On approval of the State Standard of profession-oriented secondary education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 lyupnia 2024 r. № 85. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
 12. Profesiyni standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" (2024) [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"] Nakaz MON № 1225 vid 29.08.2024. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiino-ho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian]
 13. Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: monohrafiia (2008) [Professional pedagogical education: modern conceptual models and development trends: monograph] / za zah. red. prof. O. A. Dubaseniuk. Vyd.2-e, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 396 s. [in Ukrainian]
 14. Romaniuk R. K. (2021) Pidhotovka vchytelia biolohii profilnoi shkoly: teoriia i praktyka: monohrafiia. [Preparation of a Biology teacher of a profession-oriented school: theory and practice: a monograph]. Zhytomyr : Vyd-vo PP "Yevro-Volyn". 424 s. [in Ukrainian]
 15. Stepaniuk A. V. (2004) Konstruiuvannia zmistu profilnoho navchannia z biolohii [Designing the content of specialized training in biology]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho. № 11. S. 167–169. [in Ukrainian]
 16. Topuzov O., Nazarenko T. (2012) Naukovo-metodychni pidkhody do orhanizatsii navchannia vchyteliv heohrafiï dlia profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoi shkoly [Scientific and methodological approaches to the organization of training of geography teachers for professional activity in a specialized school]. *Ridna shkola*. № 10 (zhovten). S. 3–7. [in Ukrainian]
 17. Shyian N. I. Profilne navchannia u shkolakh silskoi mistsevosti: teoriia i praktyka [Profession-Oriented education in rural schools: theory and practice]. Poltava: ASMI, 2004. 442 s. [in Ukrainian]
 18. Shaping the Future of Biological Education Research (2024). Selected Papers from the ERIDOB 2022 Conference. Springer, Open Access. 350 p.
 19. Shernoff D. J., Sinha S., Bressler D. M., & Ginsburg L. (2017) Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*. 4 (1). P. 1–16.
 20. The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe / editors M. Kowalczyk-Walędzia, R. A. Valeev. Springer International Publishing, 2023. 584 p.

R. Romaniuk, O. Blazhko, N. Biriukova. The Model of Professional Training of Science Teachers to Work in the System of Profession-Oriented Secondary Education

The article theoretically substantiates and develops a model of continuous professional training of natural science teachers to work in the profession-oriented secondary education system based on the author's research and practical experience in training future biology, chemistry, and geography teachers. The proposed graphic-verbal model consists of interrelated structural blocks (target, conceptual, motivational, content-based, operational-activity, and result-evaluation); levels of training (bachelor's, master's, educational-scientific, and postgraduate pedagogical education); and types of education (formal, non-formal, informal). Methodological approaches, as well as general didactic, andragogical, and specific methodological principles that ensure the effectiveness of professional training of a specialized school teacher are highlighted. The professional training of teachers of different subjects and integrated courses in the field of natural sciences at modern specialized secondary schools aims to achieve a sufficient level of professional knowledge, skills, attitudes, values, and practical experience. This forms the core of specialized profession-oriented competence necessary to perform professional tasks in the context of profession-oriented secondary education. The structural components of this competence (motivational-value, cognitive, activity-based, and personal-reflective) as well as the levels of its development are outlined. The most effective methods and educational technologies for preparing teachers to work in profession-oriented secondary education are identified as research-based, problem-based, and developmental learning; ICT; interactive technologies involving group work; project-based and case-based learning; the creation of a methodological portfolio; contextual learning; as well as practical training conducted in various specialized senior classes of lyceums.

Key words: pedagogical model, teacher training, natural science education, biology teacher, chemistry teacher, geography teacher, profession-oriented secondary education.

УДК 378.147.811

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.21>

Romanchuk N., Maiboroda O.

STRUCTURE, CRITERIA, AND INDICATORS OF SCIENCE AND RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS

The issue of development of research skills of future engineering professionals during their training is relevant due to the necessity to perform research tasks in the field of industrial production. The article analyzes current trends and specific features of the professional training of future engineering specialists in Ukrainian higher technical educational institutions from the perspective of implementing a competence-based approach. It investigates the issue of formation of science and research competence of future engineers as an integral component of a technical specialist's professional competence. Science and research activity is considered the foundation and a necessary condition for the effective professional training of future engineers.

The goals, tasks, aspects, and principles of formation of science and research competence of future engineers are characterised. The article identifies factors influencing the development of science and research competence in future engineers, including the level of professional education, individual abilities for research, experience in conducting research activities, motivation for continuous self-education and self-development, a creative attitude toward professional activity, and the ability to act in non-standard situations. The article states the criteria, indicators, and levels of science and research competence development of future engineers at higher technical educational institutions.

The effectiveness of the developed conditions for training future engineers in formation of their research competence is proved. These conditions include: fostering motivation for research work; providing relevant knowledge of research methodology; involving engineering students in university scientific communities (research schools, clubs, problem laboratories); and gaining experience in conducting research activities.

Key words: professional training, higher technical educational institutions, future engineers, competence-based approach, professional competence, scientific research, research activity, science and research competence.

(статтю подано мовою оригіналу)

Globalization processes, which are a characteristic trend in the development of the modern information society, define education as one of the key factors of productivity [14]. The current socio-economic challenges that Ukraine is facing, along with the need of post-war reconstruction and modernization of industrial production, highlighted the issue of training highly qualified, competent, and competitive engineering professionals [17]. Society requires a responsible, nationally conscious, socially active citizen and patriot of their country, a capable leader, and a competent, competitive technical specialist who is able to work effectively in a team according to European and global standards [4]. The contemporary professional activity of an engineering specialist involves organizing production processes based on the implementation of new technologies and machines. These factors demand both the knowledge of the operational specifics of such equipment and the ability to ensure the effective performance of a team working with new mechanisms and tools.

Considering the dynamic nature of contemporary socio-economic transformations affecting professional functioning, the task of higher technical education in Ukraine is to prepare future engineering professionals for effective engagement in the current socio-civilizational environment. This involves developing their personal capacity to adapt to rapidly changing social, economic, technological, professional, and informational conditions. The competence-based approach has become the leading trend of modern education, as its implementation ensures the formation of essential personal qualities of future engineers, such as creative thinking, initiative in making organizational and technical decisions, social engagement, and professional mobility [1].

The relevance of research of formation of science and research skills is caused by the necessity for future engineers to conduct scientific research aimed at improving existing technical solutions as well as developing new ones. Despite the increasing intensity of studies devoted to the theoretical and methodological foundations of engineering education, the issue of formation of science and research competence during the training of future engineers of higher technical educational institutions requires further investigation. **The hypothesis of this study** is based on the assumption that the effectiveness of the process of formation of science and research competence will be positively influenced by the following conditions: the development of motivation for research activities; the acquisition of knowledge concerning the methodology of organizing scientific research; the active involvement of future engineers in the research process; and the accumulation of practical experience in conducting scientific investigation.

Analysis of key research. Researchers of contemporary technologies of engineering education Shumilova, Poyasok, and Butsyk concluded that for professional activity to be effective, an engineer should be able to design and construct, as well as apply tools of industrial, managerial, practical, design, technological, and research activities [5; 18; 23]. The scholars emphasize that an engineer should be able to conduct scientific activity, acting as a researcher, and implementing their own ideas in practice. According to the findings of Obukhova and Hryniova, engineering professionals serve as organizers of production processes, and thus should be able to manage the teamwork and apply normative, reference, scientific-technical, and production-related information to facilitate the integration of

scientific and technological advancements into modern industry [7; 16]. Therefore, essential professional skills for engineers include the development of scientific and technical documentation, implementation of technological projects, and improvement of production efficiency through the application of scientific achievements.

The analysis of the works by Maryani and Kuzmenko indicates that a competent professional in the technical field should meet the following requirements: possess a high level of engineering education, have strong moral convictions, demonstrate the ability to collaborate effectively in a team, and be capable of making responsible decisions [11; 13]. A future engineer should be able to work with modern technologies and apply knowledge that meets the demands of the contemporary information society. The personality of a future engineer should be active, dynamic, innovative, creative, and oriented toward competence development [21].

A competent specialist in the technical field is characterized by their readiness to solve tasks in future professional activity, using innovations to achieve goals based on their own awareness in the field of industrial production [12; 19; 20]. Competence is the possession of the necessary knowledge and skills required for a specialist in a particular area of professional activity; awareness, knowledge, intellectual breadth, and general professional preparedness; a synthesis of cognitive, practical, and personal experience [9, 24]. Modern researchers define professional competence as a set of skills of engineering specialists to structure scientific and practical knowledge in order to better solve research tasks in future professional activity [2; 3; 8].

The competence-based approach as a conceptual guideline and strategic direction for the development of the higher education system in Ukraine, creates opportunities for future engineers to define important life goals on a personal and value level and achieve them by applying their individual traits and the competence base for successful professional functioning throughout their lives. Modern engineering education should provide a unity of knowledge, competences, and values, oriented not only towards successful self-realization in the present, but also towards high adaptability to future changes. Therefore, in the process of preparing future engineers, there should be a deep awareness and personal importance of the value of professional self-improvement through continuous science and research activity (SRA).

The conducted analysis demonstrates the relevance of research activity for engineering students based on the competence-based approach. The results obtained allow to consider research activity of future engineers as an integral component of training of a competent specialist. It ensures the integration of scientific, educational, and industrial activities in the process of professional training of future specialists.

The aim of the article is to establish the objectives, tasks, aspects, and factors influencing the development of research competence as an important component of professional competence for future engineers. This is based on the analysis of the results of contemporary research and the experience of organizing research activities at Admiral Makarov National University of Shipbuilding. Additionally, the article aims to develop criteria, indicators, and levels for assessing the formation of research competence in future engineers.

Presentation of the main material. At the first stage of the research, which involved studying research on the topic and analyzing the practical experience of training specialists in the engineering field at higher technical institutions in Ukraine, the following patterns and characteristic features of the training process were identified. They were taken into account during the development of the experimental methodology of formation of science and research competence of future engineers. The implementation of the competence-based approach is a priority task in the field of technical specialist training in Ukraine.

Modern education in Ukraine, in its competence-based dimension, prepares young people for a conscious choice of profession, allowing them to build their own life strategy. An analysis of current labor market trends has shown a demand for specialists with developed creative, flexible, and versatile thinking styles [6; 15]. Therefore, the main task of modern engineering education is to prepare innovation-oriented specialists capable of further self-development and self-improvement.

The implementation of a competence-oriented approach in the training of future engineers focuses on the ability of technical specialists to creatively apply acquired knowledge and experience in production processes. Therefore, an important feature of the training of students in higher technical educational institutions is the ability of future engineers to self-organize and reflect. The research revealed that for the preparation of future engineers to be effective, it should be based on values. This requires an axiological direction in the educational process. The importance of considering an axiological approach is also emphasized by scholars Kumar and Shetelia [22; 15]. The principle of a value-oriented attitude of the future engineer towards the knowledge acquired is the foundation of their professional self-realization. Competence-oriented training of future engineers should be based on the moral values of humanism, democracy, human dignity, patriotism, social activity, responsibility, and national consciousness.

A competent specialist in the technical field must possess a high level of engineering education, strong moral convictions, entrepreneurial energy, the ability to effectively collaborate in a team, and the skills to make responsible decisions consciously [9; 10; 24]. A future engineer should be distinguished by mobility, dynamism, constructiveness, and the ability to develop a flexible, highly adaptive, and innovation-oriented personal and competence-based sphere.

The professional competence of a graduate of a higher technical educational institution is today an important indicator of their readiness for future professional activity in the field of industrial production and an active role in society. Successful mastery of professional competencies by engineering specialists and a high level of self-organization in their future professional activities are ensured by the unity of fundamental and specific

training. This means a combination of theoretical knowledge, practical skills, significant personal qualities, and life experience.

Simultaneously, the competence-based approach implies the transformation of professional competencies acquired during the training of future engineers into active professional and creative participation in social activities. Therefore, it is important not only to teach the future technical specialist to operate knowledge and technologies but also to prepare them for new roles in modern society; to teach them to adapt to the current labor market demands, handle and manage information, actively engage, and continue learning throughout life.

Thus, the ability to conduct scientific activities and organize research work forms the foundation for high-quality preparation of future engineering specialists in higher technical educational institutions.

We consider **science and research competence** as an integrated quality of the future engineer's personality, manifested in the readiness and ability to carry out purposeful scientific and research activities in the industrial production sector based on acquired knowledge, skills, and experience in organizing such activities; personal and professionally important qualities of the future specialist in the technical field; and a value-oriented attitude towards the engineering profession, colleagues, work results, and the country's natural resources.

The formation of science and research competence involves the development of scientific culture by engaging students in fundamental industry research and fostering skills to implement innovative engineering technologies. The goal of developing scientific and research competence is to enhance the ability of future engineers to address professional research tasks in the process of organizing production processes and conducting scientific research aimed at improving existing and developing new production tools.

The study revealed that the formation of science and research competence of future engineers is influenced by the following characteristics: the level of professional education; individual abilities for scientific research; experience in conducting research activities; motivation for continuous self-education and self-development; a creative attitude towards professional activities; and the skills to act in non-standard situations.

The study also demonstrated that the process of formation of science and research competence of future engineering specialists has the following **aspects**: the goal aspect, the motivational aspect, the cognitive aspect, the activity aspect, and the reflection aspect. The goal aspect directs the scientific research activity of the future engineer, outlining their achievements at a certain stage of work. The motivational aspect stimulates the research activity of students. It is important to engage them, explain the role, form an attitude towards scientific work, and prove the necessity of scientific activity for an engineer. The cognitive aspect provides students of engineering specialties with knowledge about the methods and forms of scientific research work. The activity aspect ensures the inclusion of students in the scientific work of the university, participation in events (conferences, symposia), writing reports, articles, and participating in scientific work contests, etc. The reflection aspect involves development of students' ability to analyze and evaluate their scientific achievements, formation of the habit to participate in scientific work in professional activity.

The leading effective **methods** of formation of science and research competence include: focusing the university's activities on developing research skills; forming the experience of scientific work for future engineers; encouraging students to solve scientific problems by involving them in university research associations (schools, clubs, laboratories, etc.); presenting the results of scientific research activities through presentations at scientific seminars, round tables, conferences, symposiums; publishing the results of research work in collections of scientific papers.

Our efforts were focused on developing the scientific worldview of future specialists in the technical field; expanding their scientific knowledge, theoretical preparedness for scientific research activities; mastering the methodology and methods of scientific research; promoting creative thinking, and developing the individual abilities of engineering students to solve both typical and non-standard situations in industrial production. The important **principles** we followed, which ensured the effectiveness of shaping scientific and research competence, include: a creative attitude towards the engineering profession; professional orientation of research activities; and the personal activity of individuals in this process.

The proposed methodology demonstrated its effectiveness in shaping the practical skills of future engineers to summarise the results of their research work. In the course of the experimental work, future engineers participated in preparing reports, presentations, and discussions at the scientific and practical conference "Innovations in Shipbuilding," which is held annually at the Admiral Makarov National University of Shipbuilding. According to the conclusions of both teachers and students, this work contributed to gaining practical experience in publicly discussing the results of scientific research activities (Table 1).

Diagnostics of the level of science and research competence of future engineers requires the development of criteria and corresponding indicators. Based on the research of theoretical foundations and practical experience in training engineering specialists, we identified the following criteria for the science and research competence of future engineers: motivational-value, cognitive, and activity-practical.

The motivational-value criterion includes the motives for activity and the value orientations of the future engineer's personality. The indicators for the formation of the motivational-value criterion are: the manifestation of interest and the desire for research activities; positive emotional experiences of scientific work; the stability and strength of motivational structures regarding conscious engagement in research activities; independence in determining research strategies and choosing tasks; responsibility in research activities; the formation of moral

Table 1

Structure of Scientific-Research Competence of Future Engineers

Components of science and research competence	Characteristics of the components of science and research competence
Essence	An integrated quality of the future engineer's personality, manifested in the readiness and ability to carry out purposeful science and research activities in the field of industrial production based on acquired knowledge, skills, and experience in organizing such activities; personal and professionally significant qualities of the individual; value-oriented attitude towards the engineering profession, colleagues, work results, and the country's natural resources
Goal	The formation of the ability to perform professional research tasks during the organization of the production process and the conduct of scientific research aimed at improving existing and developing new means of production
Objectives	The development of a scientific worldview; expansion of scientific knowledge and theoretical preparedness for conducting research activities; mastering the methodology and methods of scientific research; formation of creative thinking, development of individual abilities of future engineers to solve both typical and non-standard situations in the field of industrial production
Ways of realisation	The formation of research experience by involving future engineers in the activities of university scientific associations: schools, clubs, laboratories; presentations at scientific seminars, round tables, conferences, symposiums; publication of research results in collections of scientific works
Principles	A creative attitude towards the engineering profession; a professional focus on research activities; the individual's active involvement in this process
Key characteristics	The level of professional education; individual abilities for scientific research; experience in conducting research activities; motivated desire for continuous self-education and self-development; a creative attitude towards professional activities; skills to act in non-standard situations
Aspects	Goal (guides the science and research activities of the future engineer, outlines their achievements at a certain stage of work); motivational (stimulates the research activities of students); cognitive (provides knowledge about methods and forms of scientific and research work); activity (ensures the inclusion of students in the scientific work of the university); reflective (involves the development of students' ability to analyze and evaluate their own scientific achievements; habits of engaging in scientific work in professional activities; self-improvement)
Forms	The course "Fundamentals of Scientific Research", special courses, special seminars; activities of student scientific associations (clubs, problem groups, student laboratories); participation in scientific events (conferences, symposiums); writing reports, articles; participation in scientific work competitions; collaboration with international scientific centers and foundations
Result	Formation of motivation for science and research activity (SRA), acquisition of knowledge of research methods by involving students in fundamental industry research; developing skills and experience in implementing innovative technologies in engineering science

values, ideals, and the culture of organizing scientific work; the sense of satisfaction from conducting science and research activity.

The cognitive criterion involves the presence of theoretical knowledge of future engineers regarding the organization and methodology of conducting scientific research. The indicators for the formation of the cognitive criterion are: knowledge of types and classes of engineering research tasks; knowledge of methods for collecting and systematizing scientific information; knowledge of research tasks and methods in the field of engineering production and the conditions for their application; knowledge of methods for processing the results of scientific research.

The activity-practical criterion involves the skills and experience in organizing and conducting scientific research in the field of engineering. The indicators for the formation of the activity-practical criterion are: the ability and skills in planning, organizing, and controlling research activities (setting research tasks, formulating the methodological framework of the research, applying appropriate methods for data collection, processing, analysis, and presentation of research results).

According to the formulated criteria and their indicators, we justified the following three **levels** of formation of science and research competence of future engineers: *primary*, *sufficient*, and *creative*. *The primary level* is characterized by the absence or unstable manifestation of interest in research activities, readiness, and the desire to overcome difficulties in scientific work; a low level of knowledge of the methodology for organizing research activities; and the lack of experience in purposefully conducting scientific research.

The sufficient level is characterized by the manifestation of interest in scientific activities among future engineers, but this interest is not systematic and is not constant. Knowledge of the theory and practice of scientific research is present, but it is not deep or strong. The future engineer's personal activity in conducting scientific research is not consistent, and therefore, practical skills in this type of activity are not perfected.

The creative level is characterized by a constant and stable manifestation of interest and the need to engage in research activities; the development, depth, and strength of knowledge in the methodology of organizing scientific research; inventive skills, abilities, and the creation of new developments in the field of engineering.

Conclusions. The research of formation of the science and research competence of future engineers is highly relevant due to the necessity of scientific solution of production problems in the field of industrial manufacturing. Therefore, the ability to conduct scientific activity and organize research work is the foundation for the high quality of training future engineering professionals in higher technical educational institutions. Recent observations have shown that the main tasks of modernizing the training of future engineers according to the prospective requirements of knowledge-intensive production can be solved by forming skills, abilities, and experience in innovative research activities for specialists in the technical field.

The science and research competence is considered an integral component of general professional competence and forms the foundation for training future engineers in higher technical educational institutions. The development of science and research competence ensures the growth of a scientific worldview, individual research, creative, and inventive abilities of highly qualified, competent specialists in the technical field.

The effectiveness of this process is ensured by developing motives for research work, acquiring knowledge of the methodology of scientific research, and fostering the future engineer's active involvement in the process through participation in university research associations (schools, clubs, laboratories). This, in turn, contributes to gaining experience in conducting scientific research. Involving students from other fields will provide a broader perspective on the issue of studying the impact of the proposed forms and methods of organizing research activities on the development of science and research competence. It would also be interesting to explore how student research activities affect their knowledge in various subjects and their motivation for learning.

Bibliography:

1. Abelha M., Fernandes S., Mesquita D., Seabra F., Ferreira-Oliveira A. T. Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 15. <https://doi.org/10.3390/su12155900>
2. Amrulloh M. Sh., Galushasti A. Professional development teacher to improve skills of science process and creativity of learners. *EduLearn*. 2022. Vol. 16. No. 3. P. 299-307. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20404>
3. Bachieva L. Methods and technologies of teaching of research methodology: analysis of theory and practice. *Youth and Market*. 2023. Vol. 4 (212). P. 99-103. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279658>
4. Bernate J., Vargas J. Challenges and trends of the 21st century in higher education. *GUNi Newsletter*. 2020. Vol. 26. P. 141–154.
5. Butsyk I. Differentiated and gradual organization of training in the methodical system of the development of research competence of specialists in agricultural engineering in the process of studying agricultural machines. *Mіžnarodnij filologičnij časopis*. 2020. <https://doi.org/10.31548/philolog2020.01.138>
6. Chen H.-H., Yuan Y.-H. The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open*. 2021. Vol. 11. No. 3. <https://doi.org/10.1177/21582440211029932>
7. Golovko N., Korobova I. Formation of natural scientific competence of students through use situational tasks of physics. *Physical and Mathematical Education*. 2020. Issue 2 (24). P. 31-36. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-024-2-005>
8. Grynova M., Shvedchykova I., Soloshych I., Bunetska I., Soloshych S. Project approach in the formation of scientific and research competence of students of energy specialties. *2022 IEEE 4th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*. 2022. P. 1–4. <https://doi.org/10.1109/MEES58014.2022.10005742>
9. Kuleshova V., Aksakova N. Research activity of a teacher at higher education institutions. *Grail of Science*. 2023. (26). P. 400–406. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science-14.04.2023.073>
10. Kumar S. Individual personal values as mediators during behavioral perception and transference. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*. 2018. Vol. 12. No. 1. P. 122–132. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v12i1.221>
11. Kuzmenko H., Zaitseva V., Zaria S., Shman S., Konolavola O., Buihasheva A. The influence of interactive educational space on the professional self-realisation of future art professionals. *EduLearn*. 2025. Vol. 19. No. 1. P. 265–273. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21787>
12. Laval J. et al. Toward an innovative educational method to train students to agile approaches in higher education: The alpes. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. No. 6. <https://doi.org/10.3390/educsci11060267>
13. Maryani I., Irsalinda N., Jaya P. H., Sukam H. H., Raman A. Understanding student engagement: an examination of the moderation effect of professional teachers' competence. *EduLearn*. 2025. Vol. 19. No. 1. P. 14-23. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21455>
14. McCulloh G., Brewis G. Introduction: education, war and peace. *Pedagogic Historica*. 2016. Vol. 52 (1-2). P. 1-7. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1133679>
15. Molefe L., Aubin J.-B. Exploring how science process skills blend with the scientific process: Pre-service teachers' views following fieldwork experience. *South African Journal of Education*. 2021. Vol. 41. No. 2. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1878>
16. Obukhova L., Galustyan O., Baklanov I., Belyaev R., Kolosova L., Dubovitskaya T. Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*. 2020. Vol. 10. No. 2. P. 119. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.12047>
17. Patyk R., Benyakh N., Yakymova O., Yefimova A., Danylyuk S. The use of information technology in the educational process during martial law. *Revista de la Universidad del Zulia*. 2022. Vol. 13. No. 38. P. 696-713. <https://doi.org/10.46925/rdluz.38.38>
18. Petruk V. Communicative competence of a specialist of a social field as a component of his professional activity. *Humanitas*. 2021. P. 44–50. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.2.7>
19. Poyasok T., Bespartochna O., Dniprovska T. Formation of scientific and research competence of future electrical engineers. *Proc. IEEE Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*. 2019. P. 450–453. <https://doi.org/10.1109/MEES.2019.8896518>
20. Romanchuk N. Formation of professional and value orientations of prospective engineer's preparation process. *Scientific Journal of National Pedagogic Dragomanov University*. 2023. Vol. 91. P. 202-206. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.42>
21. Romanchuk N. Value structure of professional training of prospective engineers. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 1 (112). P. 88–103. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(112\).2023.88-103](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(112).2023.88-103)

22. Shetelya N. Professional training of future specialists in the field of culture and the arts on the basis of an axiological approach. *Musical Art in the Educological Discourse*. 2022. No. 7. P. 27-31. <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.75>
23. Shumilova I., Ionova O., Syvak O. Professional competence of future engineers in the process of training of computer science disciplines. *Proc. ETR, Environment. Technology. Resources*. 2019. Vol. 2. P. 228-232. <https://doi.org/10.17770/etr2019vol2.4133>
24. Yacob N. S., Yunus M. M., Hashim H. The integration of global competence into Malaysian English as a second language lessons for quality education (Fourth United Nations sustainable development goal). *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848417>

References:

1. Abella M., Fernandes S., Mesquita D., Seabra F., Ferreira-Oliveira A. T. (2020) Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*. Vol. 12. No. 15. <https://doi.org/10.3390/su12155900>
2. Amrulloh M. Sh., Galushasti A. (2022) Professional development teacher to improve skills of science process and creativity of learners. *EduLearn*. Vol. 16. No. 3. P. 299-307. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20404>
3. Bachiieva L. (2023) Methods and technologies of teaching of research methodology: analysis of theory and practice. *Youth and Market*. Vol. 4 (212). P. 99–103. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279658>
4. Bernate J., Vargas J. (2020) Challenges and trends of the 21st century in higher education. *GUNi Newsletter*. Vol. 26. P. 141–154.
5. Butsyk I. (2020) Differentiated and gradual organization of training in the methodical system of the development of research competence of specialists in agricultural engineering in the process of studying agricultural machines. *Mіжнародний філологічний часопис*. <https://doi.org/10.31548/philolog2020.01.138>
6. Chen H.-H., Yuan Y.-H. (2021) The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open*. Vol. 11. No. 3. <https://doi.org/10.1177/21582440211029932>
7. Golovko N., Korobova I. (2020) Formation of natural scientific competence of students through use situational tasks of physics. *Physical and Mathematical Education*. Issue 2 (24). P. 31-36. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-024-2-005>
8. Grynova M., Shvedchykova I., Soloshych I., Bunetska I., Soloshych S. (2022) Project approach in the formation of scientific and research competence of students of energy specialties. *2022 IEEE 4th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*. P. 1–4. <https://doi.org/10.1109/MEES58014.2022.10005742>
9. Kuleshova V., Aksakova N. (2023) Research activity of a teacher at higher education institutions. *Grail of Science*. (26). P. 400–406. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science-14.04.2023.073>
10. Kumar S. (2018) Individual personal values as mediators during behavioral perception and transference. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*. Vol. 12. No. 1. P. 122-132. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v12i1.221>
11. Kuzmenko H., Zaitseva V., Zaria S., Shman S., Konolavola O., Buihasheva A. (2025) The influence of interactive educational space on the professional self-realisation of future art professionals. *EduLearn*. Vol. 19. No. 1. P. 265–273. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21787>
12. Laval J. et al. (2021) Toward an innovative educational method to train students to agile approaches in higher education: The alpes. *Education Sciences*. Vol. 11. No. 6. <https://doi.org/10.3390/educsci11060267>
13. Maryani I., Irsalinda N., Jaya P. H., Sukam H. H., Raman A. (2025) Understanding student engagement: an examination of the moderation effect of professional teachers' competence. *EduLearn*. Vol. 19. No. 1. P. 14-23. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21455>
14. McCulloh G., Brewis G. (2016) Introduction: education, war and peace. *Pedagogic Historica*. Vol. 52(1–2). P. 1–7. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1133679>
15. Molefe L., Aubin J.-B. (2021) Exploring how science process skills blend with the scientific process: Pre-service teachers' views following fieldwork experience. *South African Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1878>
16. Obukhova L., Galustyan O., Baklanov I., Belyaev R., Kolosova L., Dubovitskaya T. (2020) Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*. Vol. 10. No. 2. P. 119. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.12047>
17. Patyk R., Benyakh N., Yakymova O., Yefimova A., Danylyuk S. (2022) The use of information technology in the educational process during martial law. *Revista de la Universidad del Zulia*. Vol. 13. No. 38. P. 696–713. <https://doi.org/10.46925/rdluz.38.38>
18. Petruk V. (2021) Communicative competence of a specialist of a social field as a component of his professional activity. *Humanitas*. P. 44-50. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.2.7>
19. Poyasok T., Bespartochna O., Dniprovskaya T. (2019) Formation of scientific and research competence of future electrical engineers. *Proc. IEEE Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*. P. 450–453. <https://doi.org/10.1109/MEES.2019.8896518>
20. Romanchuk N. (2023) Formation of professional and value orientations of prospective engineer's preparation process. *Scientific Journal of National Pedagogic Dragomanov University*. Vol. 91. P. 202-206. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.42>
21. Romanchuk N. (2023) Value structure of professional training of prospective engineers. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. Vol. 1(112). P. 88–103. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(112\).2023.88-103](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(112).2023.88-103)
22. Shetelya N. (2022) Professional training of future specialists in the field of culture and the arts on the basis of an axiological approach. *Musical Art in the Educological Discourse*. No. 7. P. 27-31. <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.75>
23. Shumilova I., Ionova O., Syvak O. (2019) Professional competence of future engineers in the process of training of computer science disciplines. *Proc. ETR, Environment. Technology. Resources*. Vol. 2. P. 228-232. <https://doi.org/10.17770/etr2019vol2.4133>
24. Yacob N. S., Yunus M. M., Hashim H. (2022) The integration of global competence into Malaysian English as a second language lessons for quality education (Fourth United Nations sustainable development goal). *Frontiers in Psychology*. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848417>

Романчук Н. О., Майборода О. В. Структура, критерії та показники науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів

Проблема формування навичок науково-дослідницької діяльності майбутніх інженерних фахівців в процесі їх підготовки є актуальною через необхідність виконання дослідницьких завдань у галузі промислового виробництва. У статті аналізуються сучасні тенденції та характерні особливості професійної підготовки майбутніх інженерних фахівців у закладах вищої технічної освіти України з точки зору реалізації компетентнісного підходу. Досліджується проблема

формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів як складової загальної професійної компетентності фахівця технічної галузі. Науково-дослідницька діяльність майбутніх інженерів розглядається як основа та необхідна умова їх ефективної професійної підготовки.

Характеризуються мета, завдання, аспекти та принципи формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів. Дослідженням виявлено фактори, які впливають на формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів: рівень професійної освіти; індивідуальні здібності до наукових досліджень; досвід здійснення дослідницької діяльності; мотивація до неперервної самоосвіти, саморозвитку; творче ставлення до професійної діяльності; навички діяти у нетипових, нестандартних ситуаціях. Обґрунтовуються критерії, показники та рівні сформованості науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів в закладах вищої технічної освіти.

Доводиться ефективність розроблених умов підготовки майбутніх інженерів на формування їх науково-дослідницької компетентності. Цими умовами є: формування мотивів до дослідницької роботи; озброєння відповідними знаннями методології наукових досліджень; залучення студентів інженерних спеціальностей до роботи університетських наукових об'єднань (наукові школи, гуртки, проблемні лабораторії); набуття досвіду здійснення науково-дослідницької діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти, майбутні інженери, компетентнісний підхід, професійна компетентність, наукові дослідження, дослідницька діяльність, науково-дослідницька компетентність.

УДК 378: 53

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.22>

Рудик Т. О., Селезньова Н. П.

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ФАКТОРІВ ОПТИМІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена деяким аспектам використання методів проблемного навчання при вивченні вищої математики в університеті. У технічному університеті саме математика є одним із ключових предметів, основою для успішного вивчення багатьох інших навчальних дисциплін, формуючи у студента певну культуру мислення. Таким чином, від якості навчання математики залежить ефективність всього освітнього процесу.

На даний момент класична модель навчання не дозволяє повною мірою включитися студентам до навчального процесу. Все більшого поширення набувають відносно нові освітні моделі. До них належить і проблемно-орієнтоване навчання.

Відзначається, що суттєва роль у впровадженні проблемного навчання на заняттях з вищої математики відводиться проблемному домашньому завданню. Наведено способи створення проблемних ситуацій на заняттях з вищої математики в технічному університеті. Запропоновані приклади задач з курсу вищої математики, в яких використовуються елементи проблемного навчання та показані шляхи реалізації проблемних ситуацій. Використання проблемно-орієнтованого підходу наближує студентів до реальної професійної діяльності, допомагає студентам розкритися та розвинути особисті якості та одночасно з цим розвиває навички комунікації.

У статті подано результати опитування студентів Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, які дозволили зробити висновок, що застосування впродовж двох років елементів проблемного навчання на заняттях з вищої математики сприяє підвищенню інтересів студентів до вивчення вищої математики за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, встановлення зв'язку між математикою і майбутньою професійною діяльністю. Теоретичне дослідження та практична апробація використання проблемної технології підтвердили факт позитивного впливу проблемного завдання на заняттях з математики у технічному університеті.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання, освіта, математика, студенти, мотивація, професійна спрямованість, пізнавальна діяльність, проблемна задача.

Актуальним напрямом інноваційного розв'язку освіти є STEM-орієнтований підхід до навчання, у якому академічні терміни супроводжуються прикладами із реального життя. В Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) підкреслюється, що розвиток національної економіки, зокрема інформаційних технологій, ставить перед вищою освітою завдання щодо генерування нових ідей і знань, створення нових технологій, розв'язання проблем, що можливо досягнути шляхом впровадження проблемного навчання, створення на заняттях проблемних ситуацій для самостійного здобуття необхідних знань у процесі їх вирішення.

Основними завданнями STEM-освіти є впровадження новітніх педагогічних підходів до викладання та оцінювання, практики міжпредметного навчання, використання технологій проблемного навчання; оволодіння засобами пізнавальної та практичної діяльності; визначення пріоритетною особистісну орієнтацію освіти, розвиток особистості, яка прагне до здобуття освіти упродовж життя; визначення істотної ролі математики в інтегративному підході реалізації природничо-математичної освіти.

Це передбачає формування та розвиток двох взаємодоповнюючих освітніх напрямів вищої школи: навчання основ творчо-дослідницької діяльності, з одного боку, та високоякісну математичну підготовку випускників ЗВО, з іншого. Одним із оптимальних рішень практичної реалізації цього завдання в умовах вищої школи є проблемно-орієнтоване навчання (Problem Based Learning, PBL).

Українські методисти О. І. Пометун та Л. В. Пироженко [1] вважають, що PBL, як метод інтерактивного навчання, відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. К. О. Баханов визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми [2]. Отже, інтерактивне навчання у ЗВО – навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості.

Мета статті – обґрунтувати, що використання технологій PBL, як метода інтерактивного навчання, сприяє формуванню самостійності студентів у оволодінні навчальним матеріалом, забезпечує професійне спрямування, позитивну мотивацію їх навчально-пізнавальної діяльності. Показати на прикладі Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, що PBL, як один із пріоритетних напрямків сучасної педагогіки вищої освіти, активізує пізнавальну діяльність студентів на заняттях з вищої математики, що є особливо актуальним сьогодні, коли ми працюємо в жорстких умовах війни і необхідно допомогти студентам технічного університету організувати самостійну роботу при дистанційному навчанні.

Однією з провідних світових тенденцій розвитку сучасної вищої освіти є посилення уваги до питання співвідношення обсягу фундаментальних теоретичних знань та практико-орієнтованих компетенцій у майбутніх фахівців, що призводить до суттєвого наближення навчального процесу до практичної проблемно-орієнтованої професійної діяльності.

Класична освітня модель переважно орієнтована на придбання академічних теоретичних знань. Сучасні підходи вимагають формування в учнів не просто знань, але готовності й можливості приймати виважені і відповідальні рішення, а згодом і реалізовувати їх. На даний момент класична модель навчання не дозволяє повною мірою включитися студентам до навчального процесу. Все більшого поширення набувають відносно нові освітні моделі. До них належить і PBL.

Технологія PBL стала використовуватись у системі вищої освіти у другій половині XX ст. як метод інтерактивного навчання. У 1950-ті роки вона почала застосовуватися в університетах США та Канади, а в 1960-х роках набула поширення і в університетах Європи. Вперше технологію PBL було застосовано на медичному факультеті Case Western Reserve University. Головною відмінністю інтерактивних методів в освіті є те, що учень виявляє ініціативу в навчальному процесі, яку стимулює викладач з позиції партнера-помічника [3]. Процес і результат здобуття знань набуває особистої значущості для кожного студента, що дозволяє розвинути здібності самостійного вирішення проблеми.

У сучасній освіті використовуються інноваційні та традиційні форми навчання. Кожна з цих форм має як позитивні, так і негативні сторони.

Безперечною перевагою традиційного навчання є можливість за короткий час передати великий обсяг інформації, що в результаті має призвести до розвитку особистості та формування бази для саморозвитку. Серед суттєвих недоліків можна назвати його орієнтованість переважно на запам'ятовування, а не на мислення. У традиційній моделі освіти центральним елементом є передача вже наявних знань та їхнє заучування. Студенти стикаються з необхідністю заучування великих обсягів інформації, яка часто, на їхній погляд, не має прямого відношення до майбутньої професійної діяльності. Це зрештою викликає байдужість, а іноді й розчарування у вибраній професії.

Часто студенти після складання іспиту забувають більшу частину матеріалу, а те, що пам'ятають, не можуть застосувати для розв'язання задач у суміжних дисциплінах, тим більше для вирішення завдань у реальній професійній діяльності.

У роботі [4] наведено результати проведеного нами анкетування студентів 2-го курсу приладобудівного факультету Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського з метою дослідити мотивацію вивчення ними вищої математики. Низька мотивація вивчення вищої математики є актуальною проблемою, яка стоїть на шляху набуття студентом якісної освіти.

Проведене нами дослідження показало, що на запитання «Як часто Ви використовуєте математичні знання у повсякденному житті?» 38 % студентів відповіли «так». Тільки 41 % з опитаних вивчають математику для того, щоб отримати підготовку, що дозволяє стати сильним фахівцем у своїй галузі, решта ж зацікавлена лише в успішній здачі іспитів та здобутті диплома про вищу освіту. Результати анкетування показали, що низька мотивація вивчення вищої математики є актуальною проблемою, що стоїть на шляху отримання студентом якісної освіти.

Таким чином, традиційне навчання не забезпечує ефективного розвитку розумових здібностей, тому що базується на закономірностях репродуктивного мислення, а не творчої діяльності. Проблемний підхід до навчання бере свій початок ще з часів Сократа. Сьогодні проблемне навчання відноситься до активних технологій навчання, є найперспективнішим напрямом розвитку творчих здібностей особистості, необхідних майбутньому інженеру.

Сутність PBL у тому, що у процесі навчальних занять створюються спеціальні умови, у яких учні, спираючись на набуті знання, самостійно виявляють і осмислюють навчальну професійну проблему, подумки та практично діють з метою пошуку та обґрунтування найбільш оптимальних варіантів її вирішення [5; 6]. Головна перевага проблемного навчання – розвиток творчого потенціалу учнів. Проблемне навчання – це навчання розв'язанню нестандартних завдань, у ході якого учні засвоюють нові знання та набувають навички та вміння дослідницької діяльності.

Перевагами проблемного навчання є насамперед великі можливості для розвитку уваги, спостережливості, активізації мислення та пізнавальної діяльності учнів. Воно розвиває самостійність, відповідальність, критичність та самокритичність, нестандартність мислення, загальнокультурне зростання та соціальну мобільність – організованість, працьовитість, наполегливість у досягненні мети [7].

Застосування технології проблемного навчання дозволяє навчити учнів мислити логічно, науково, творчо; сприяє переходу знань на переконання; викликає у них глибокі інтелектуальні почуття, у тому числі почуття задоволення та впевненості у своїх можливостях та силах; формує інтерес до наукового знання.

Таким чином, перевагами проблемного навчання є самостійне добування знань шляхом власної дослідницької діяльності; інтерес до навчання; розвиток продуктивного мислення; міцні та дієві результати навчання [8]. До недоліків проблемного навчання відносяться слабка керованість пізнавальною діяльністю учнів, великі витрати часу на досягнення цілей, проте проблемне навчання є найбільш перспективним [7; 8].

На заняттях з використанням елементів проблемного навчання студенти не пасивно сприймають нові знання, навпаки, від них потрібні активні дії для отримання цих знань. Почуття себе невід'ємною частиною своєї групи також мотивує студентів до пізнавальної діяльності більше, ніж просто необхідність скласти іспит.

Ключовою ідеєю методу проблемного навчання є проблема. Необхідно, щоб проблема була цікавою, складною та суттєвою для учнів, інакше її освітня цінність постраждає, і бажаного ефекту не буде досягнуто. Насамперед проблема повинна викликати інтерес у учнів: вона повинна мотивувати їх до самостійного пошуку додаткової інформації. Вона повинна дозволити співвідносити нові знання з наявними [9]. Крім цього, обрана проблема робить акцент на командній роботі, на відміну від підходу, коли кожен член групи виконує свою частину завдання, а не працює спільно.

Педагог з позиції партнера-помічника може зіткнутися зі скрутою. Якщо рівень знань недостатній до виконання запропонованого завдання, запал творчості і інтерес обов'язково згаснуть і поступляться місцем почуттю незадоволеності і розчарування. Баланс слід шукати для кожної окремої групи учнів. Це ще один приклад того, наскільки більше зусиль потрібно від викладача при використанні методу проблемного навчання, ніж за традиційних способів навчання.

Аналіз науково-педагогічних праць з технології проблемного навчання дозволив нам сформулювати поняття PBL стосовно математичної підготовки бакалаврів в умовах Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. Ми визначаємо проблемне навчання як педагогічний організований процес самостійної діяльності студентів творчо-дослідницького характеру в умовах університету з метою вирішення будь-якої навчальної математичної задачі.

Зміст курсу вищої математики зазвичай розбито на кілька тем, кожна нова тема починається з проблемної лекції. Основною метою цієї лекції є створення проблемних ситуацій, виявлення проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів, які неможливо розв'язати без залучення математичних знань теоретичного та практичного характеру з запропонованої до вивчення математичної теми.

Проблемна лекція вибудовується як послідовність проблемних ситуацій, змістом яких є прикладні завдання. Нами виділені протиріччя, які спостерігаються сьогодні у традиційному математичному навчанні щодо підбору завдань:

- суперечність між орієнтованістю традиційних задачників на отримання студентами лише математичних знань, умінь та навичок та необхідністю навчання студентів застосовувати їх при вирішенні завдань майбутньої практичної діяльності;
- суперечність між використанням переважно навчально-пізнавальної діяльності студентів при розв'язанні традиційних завдань та необхідністю розвивати навички навчально-пошукової, навчально-дослідницької та квазіпрофесійної діяльності;
- суперечність між переважною у традиційному навчанні індивідуальною самостійною діяльністю студентів під час розв'язання математичних завдань та необхідністю застосовувати комунікативні форми діяльності для досягнення успіхів у роботі колективів на виробництві.

Для розв'язання зазначених суперечностей ми повинні розробити таку серію завдань, щоб після закінчення вивчення вищої математики студенти чітко розуміли б, які зв'язки існують між вивченим теоретичним матеріалом та методами розв'язування завдань, які методи повинні бути використані під час виникнення та розв'язування завдань майбутньої професійної діяльності, які засоби слід використовувати для оптимізації своєї діяльності, розв'язанню яких проблем у майбутній роботі за обраною професією сприяє використання вивченого математичного матеріалу.

Нами було проведено анкетування студентів четвертого курсу. На питання анкети «Чи вважаєте Ви, що у вашій майбутній професії необхідно використовувати математичні знання?» вже всі студенти, на відміну від першокурсників, відповіли «так». А на питання «Як би Ви хотіли змінити зміст практичних занять

з математики?» студенти відповіли, що необхідно більше розв'язувати задач прикладної тематики, проводити самостійну роботу по пошуку, розробці і розв'язку задач, що стосуються майбутньої професії. Результати опитування студентів стали підґрунтям для формування пропозицій щодо удосконалення освітнього процесу.

Суттєва роль у впровадженні PBL на заняттях з вищої математики відводиться проблемному домашньому завданню, яке є засобом для організації проблемно-прикладного контексту в навчанні студентів. Проблемність полягає в тому, що студент не знає, якими методами та способами діяти, щоб виконати завдання, не уявляє, який результат він повинен отримати. Він розмірковує, намагається передбачити результат роботи, будує гіпотези, планує і реалізовує план дій, отримує результат, зіставляє його з вимогами завдання, коригує роботу, оформляє результат – займається творчою діяльністю. Прикладна складова діяльності студента проявляється у використанні різних засобів для пошуку відсутньої інформації, для оформлення результату роботи, для консультування з викладачем.

Прикладний контекст присутній й у змісті проблемного домашнього завдання – встановлення зв'язку математики з іншими дисциплінами, виявлення області застосування.

Способи створення проблемних ситуацій можуть бути різними залежно від досліджуваної теми:

- 1) виклад різних поглядів на одне питання;
- 2) демонстрація суперечностей у тій чи іншій теорії;
- 3) використання міжпредметних зв'язків та прикладних чи професійно-орієнтованих завдань.

Наведемо деякі приклади.

Приклад 1. Проблемне завдання – підібрати оптимальну словесну інтерпретацію (наочну схему, графічний малюнок, практичний приклад тощо) математичного поняття «Вибіркова дисперсія» курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», яка б максимально відображала смислове значення вибіркової дисперсії.

Реалізація технології: завдання можна дати кільком студентам, які працюватимуть одночасно, а потім за підсумком обрати найкращий результат – порівняльний характер проблемної технології.

Приклад 2. Проблемне завдання – підготувати математичну інформацію для побудови графіка функції $y = (4x^2 + 1)/(x - 2)$ за курсом «Застосування диференціального числення до дослідження функцій та побудови графіків» з грамотним обґрунтуванням отриманого рішення. Реалізація технології. Викладачем призначаються три студенти:

- 1-й студент: знайти область визначення функції, дослідити функцію на періодичність, парність, знайти інтервали знакопостійності і нулі функції, асимптоти графіка функції;
- 2-й студент: Знайти першу похідну функції, інтервали зростання та спадання, екстремуми функції;
- 3-й студент: Знайти другу похідну функції, інтервали опуклості та вгнутості, точки перегину.

Далі інформація підсумовується і за її результатом стає можливою побудова графіку функції – паралельний характер проблемної технології.

Приклад 3. Проблемне завдання – підготувати презентацію «Метод Крамера для розв'язання системи двох рівнянь з двома невідомими» для шкільного математичного гуртка, що відрізняється наочним і доступним доведенням методу Крамера, розрахованим на шкільний рівень.

Реалізація технології. Організуються 3 групи студентів:

- 1-а група: шукає математичну інформацію, що стосується доведення методу Крамера, з різних бібліографічних джерел: електронні ресурси, підручники, методичні посібники, математична література у бібліотечних фондах;
- 2-а група: аналізує матеріал та зупиняє свій вибір на оптимальному варіанті;
- 3-я група: готує доведення методу Крамера у презентації з низкою наочних практичних прикладів – послідовний характер проблемної технології.

Приклад 4. Проблемне завдання: після вивчення алгоритму визначення екстремумів функції поставити завдання – знайти приклади практичних ситуацій з життя людини, що вимагають застосування даного алгоритму.

Студент запропонував наступний варіант.

Задача. З дощок можна побудувати паркан довжиною в 200 м. Потрібно обгородити цим парканом прямокутний двір найбільшої площі, використовуючи для однієї сторони двору стіну будинку. Я визначив розміри двору так, щоб площа двору була найбільшою. Відповідь: $a = 50$ м; $b = 100$ м.

Застосування проблемної технології дозволило виявити низку позитивних особливостей цього напрямку. Бажання займатися проблемними завданнями виявляють студенти, які мають добре розвинений творчий потенціал, схильні до науково-дослідної діяльності.

Проблемна технологія має позитивний бік і для викладача: осмислюючи результати студентів, відкриваєш для себе щось цікаве щодо професійних напрацювань: простіше доведення, нову математичну інформацію, неординарні практичні приклади з різних галузей знань.

Проблемна технологія має стимулюючий вплив: студенти задоволені своїми результатами, висловлюють бажання розробляти нові проблемні ситуації.

В роботі [10] приведені результати анкетування студентів 2-го курсу приладобудівного факультета Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського з застосуванням «Методики самооцінки мотивів навчальної, пізнавальної і професійної діяльності» (від 1 до 5 балів, наведено середні значення балів

значущості груп мотивів різних видів діяльності студентів) дозволили зробити висновок, що застосування впродовж двох років методів проблемного навчання на заняттях з вищої математики сприяє підвищенню інтересів студентів 2-го курсу до вивчення вищої математики за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності (з 3.64 до 3.82), розвитку самостійності, розкриття творчого потенціалу, встановлення зв'язку між математикою і майбутньою професійною діяльністю.

Висновки. Використання проблемно-орієнтованого підходу наближує студентів до реальної професійної діяльності, сприяє розвитку пізнавальної активності, набуттю студентами навичок майбутньої професійної діяльності, формуванню у студентів відповідальності та самостійності, допомагає студентам розкритися та розвинути особисті якості та одночасно з цим розвиває навички комунікації, що забезпечує більш різнобічне вивчення проблеми та вироблення колективних рішень.

У студентів формується здатність орієнтуватися у міждисциплінарних ситуаціях, формується вміння знаходити та переробляти необхідний матеріал за допомогою використання різних інформаційних джерел. Навчальна діяльність студентів технічного університету стає джерелом активізації саморозвитку та формування професійної траєкторії.

Використана література:

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
2. Баханов К. О. Інтерактивне навчання. *Історія в школах України*. 1998. № 2. С. 31–36.
3. Loyens Sofie M. M., Rikers J., Remy M. J. P. Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, № 4. P. 411–427.
4. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Київ, 2022. Вип. 90. С. 118–123.
5. Gallagher S. A. Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*. 1997. Vol. 20(4). P. 332–362.
6. Graaff E., Kolmos A. Characteristics of ProblemBased Learning. *International Journal of Engineering Education*. 2003. Vol. 19, № 5. P. 657–662.
7. Gijbels D., Dochy F., van den Bossche P. Effects of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis from the Angle of Assessment. *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75 (1). P. 27–61.
8. Dahlgren A. PBL through the looking glass. Comparing applications in computer engineering, psychology and physiotherapy. *International Journal of Engineering Education*. 2003. Vol. 19. P. 672–681.
9. Shelton J. B., Smith R. F. Problem-based learning in analytical science undergraduate teaching. *Research in Science and Technological Education*. 1998. Vol. 16(1). P. 19–29.
10. Рудик Т. О., Суліма О. В. Формування математичної компетентності майбутніх бакалаврів у процесі навчання математики в технічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Київ, 2021. Вип. 80. Т. 2. С. 116–121.

References:

1. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2004) Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv : A.S.K. № 2. 192 s. [in Ukrainian].
2. Bakhanov K. O. (1998) Interaktyvne navchannia [Interactive learning]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*. № 2. S. 31–36 [in Ukrainian].
3. Loyens Sofie M. M., Rikers J., Remy M. J. P. (2008) Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. Vol. 20, № 4. P. 411–427.
4. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. (2022) Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektvy*. Kyiv. Vyp. 90. S. 118–123.
5. Gallagher S. A. (1997) Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 20(4). P. 332–362.
6. Graaff E., Kolmos A. (2003) Characteristics of ProblemBased Learning. *International Journal of Engineering Education*. Vol. 19, № 5. P. 657–662.
7. Gijbels D., Dochy F., van den Bossche P. (2005) Effects of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis from the Angle of Assessment. *Review of Educational Research*. Vol. 75(1). P. 27–61.
8. Dahlgren A. (2003) PBL through the looking glass. Comparing applications in computer engineering, psychology and physiotherapy. *International Journal of Engineering Education*. Vol. 19. P. 672–681.
9. Shelton J. B., Smith R. F. (1998). Problem-based learning in analytical science undergraduate teaching. *Research in Science and Technological Education*. Vol. 16(1). P. 19–29.
10. Rudyk T. O., Sulima O. V. (2021) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv u protsesi navchannia matematyky v tekhnichnomu universyteti [The formation of mathematical competence of future bachelors in process of teaching mathematics in technical university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektvy*. Kyiv. Vyp. 80. T. 2. S. 116–121 [in Ukrainian].

T. Rudyk, N. Seleznova. Problem-based learning as one of the factors of optimization of mathematical training of students at the technical university

The article is devoted to some aspects of the use of problem-based learning methods in the study of higher mathematics at the university. At the technical university mathematics is one of the key subjects, the basis for the successful study of many other academic disciplines, forming a certain culture of thinking of the student. Thus, the effectiveness of the entire educational process depends on the quality of teaching mathematics.

At the moment, the classical model of learning does not allow students to fully engage in the learning process. Relatively new educational models are becoming increasingly widespread. These include problem-based learning.

It is noted that a significant role in the implementation of problem-based learning in higher mathematics classes at a technical university are presented. The ways of creating problem situations in higher mathematics classes at a technical university are presented. Examples of tasks from the course of higher mathematics, which use elements of problem-based learning, are proposed and ways of realizing problem situations are shown. The use of a problem-based approach brings students closer to real professional activities, helps them to open up and develop personal qualities, and at the same time develops communication skills.

The article presents the results of a survey of students of the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, which allowed us to conclude that the use of problem-based learning elements in higher mathematics classes for two years contributes to increasing students' interest in studying higher mathematics by activating their educational and cognitive activities, establishing a connection between mathematics and future professional activities.

The theoretical study and practical testing of the use of problem-based technology confirmed the fact of the positive impact of the problem task in mathematics classes at a technical university.

Key words: problem-based learning, education, mathematics, students, motivation, professional orientation, cognitive activity, problem task.

УДК 378:373.3.011.3-051:37.011.3:316.454.4/.5(045)

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.23>

Рябець Д. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті проаналізовано сутність понять «умова» та «педагогічні умови» крізь призму філософських, психологічних та педагогічних підходів. На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури визначено та обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології: формування позитивної мотивації та пізнавального інтересу вчителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології; зміст освітніх компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології; створення комфортного безпечного освітнього середовища в закладах вищої освіти для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології; практична орієнтованість майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології засобами діяльнісного підходу. З'ясовано, що на формування знань, умінь і навичок застосування фасилітаційної технології частково зорієнтовані такі навчальні дисципліни: «Менеджмент в освіті», «Інновації в початковій освіті», «Комунікація та партнерська взаємодія в початковій школі», «Іншомовна комунікація педагогів у полікультурному середовищі», «Актуальні проблеми дидактики початкової освіти», «Управління освітнім процесом у початковій школі», «Педагогіка партнерства», «Сучасні технології навчання освітніх галузей у початковій школі», «Організація інклюзивного навчання у початковій школі». Встановлено, що реалізація визначених нами педагогічних умов забезпечує не тільки формування здатностей та досягнення програмних результатів навчання, але і стимулює підвищення мотивації студентів до навчання, розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, створення безпечного психологічного простору, опанування майбутніми педагогами здатності до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи.

Ключові слова: умова, педагогічні умови, вчитель початкових класів, фасилітаційна технологія.

Сьогодні освіта в Україні набуває нової трансформації, відходячи від традиційної моделі з єдиними програмами та підходами до варіативних, індивідуальних підходів. Відбувається активний розвиток альтернативних технологій навчання, нових методик та умов організації освітнього процесу. Постають нові вимоги до підготовки майбутніх педагогів, у тому числі до застосування ними інноваційних технологій, зокрема фасилітаційної технології.

Для обґрунтування педагогічних умов готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної техніки, насамперед, з'ясуємо, яким чином тлумачать поняття «умова» та «педагогічна умова» наукові джерела.

Розгляд поняття «умова» дозволив нам вивчити наукові підходи у філософії, психології та педагогіці.

У Новому тлумачному словнику української мови «умова» трактується як: – обставина, від якої що-небудь залежить; – правила, встановлені у визначеній галузі життєдіяльності; – середовище, в якому щось відбувається [4, с. 427].

У філософії умови визначаються як те, від чого залежить щось інакше, як істотний складник комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій) за наявності якого витікає існування даного явища. Сукупність конкретних

умов даного явища утворює середовище його перебігу, від якого залежить дія законів природи й суспільства. Умова, як одна з категорій детермінізму, утворює момент загального діалектичного взаємозв'язку [1].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки укладачі визначають умови як обставини, від яких залежить педагогічний процес професійної підготовки фахівців [7, с. 243].

Науковці Н. Тверезовська та Л. Філіппова переконані, що умови утворюють середовище, в якому виникають та розвиваються різні явища [8, с. 91].

Проблема розробки і забезпечення педагогічних умов досліджувалася О. Галіцан, М. Марко, О. Романовським, О. Савченко, О. Фокшою, М. Чеботарьовим та багатьма іншими дослідниками.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що найчастіше поняття «педагогічна умова» визначається як обставина, від якої залежить протікання якогось педагогічного процесу – формування або розвитку явищ. Найчастіше педагогічна умова трактується як зовнішня обставина по відношенню до досліджуваного явища.

О. Романовський та М. Чеботарьов під цим поняттям розуміють об'єктивні можливості змісту, форм, методів навчання у закладах вищої освіти, спрямовані на вирішення поставлених в роботі завдань, і розвиток здібностей і навичок майбутніх менеджерів, які сприяють формуванню їх готовності до професійної діяльності [5].

На думку Я. Кічука, педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей [3].

Дослідниця О. Фокша визначає «педагогічні умови» як спеціально створені обставини, цілеспрямовані зміни перебігу освітнього процесу педагогічного університету, які сприяють усталеній позитивній динаміці формування гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей [9, с. 71].

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів О. Галіцан зазначає, що це комплекс спеціально створених обставин, цілеспрямовано організованих заходів та видів діяльності, змін традиційного перебігу навчально-виховного процесу, який позитивно впливає на хід педагогічного процесу та якість прикінцевих результатів. Успішний перебіг і результат цього процесу забезпечує сформованість педагогічної фасилітації майбутніх учителів [2, с. 135].

Аналіз дисертаційних робіт дозволив помітити певні тенденції у відборі педагогічних умов. Так, більшість авторів першою педагогічною умовою визначають формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до певного виду професійної діяльності, другою – посилення когнітивної складової змісту навчання, третьою – поетапне підвищення рівня практичної обізнаності із сучасними методиками і технологіями навчання, четвертою – осмислення й самооцінку перебігу професійної діяльності тощо.

Підсумовавши вищевикладене, умова є філософською категорією, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких вона не може бути реалізована. Здійснивши аналіз сутності поняття «педагогічні умови» в науковій літературі, нами визначено цей феномен як один із складників освітньої системи, яка поєднує функціональні можливості освітнього та матеріально-просторового середовища, а також комплекс методів, форм та різноманітних видів діяльності, який має значний вплив на функціонування освітньої системи у ЗВО.

Обґрунтовуючи педагогічні умови готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи, ми виходили з того, що сучасний стан освіти вимагає зосередження уваги на якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогів.

На противагу наявному сьогодні образу вчителя, який, здебільшого, є тільки «джерелом» інформації, коригує діяльність здобувачів освіти і їх оцінює, командує, дає вказівки, володіє тільки авторитарним стилем спілкування, поступово складається уявлення про нову генерацію вчителів, які вміють слухати учня і приймати його таким, яким він є, враховувати його інтереси, потреби, мотиви, наміри, бажання, індивідуальні унікальні особливості, навчати його розуміти себе і свій внутрішній світ, свої здібності, стиль, створювати атмосферу прийняття, відчувати задоволення від його росту і самоактуалізації, встановлювати адекватний зворотній зв'язок.

У контексті нашого дослідження нами визначені наступні педагогічні умови готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології:

- 1) формування позитивної мотивації та пізнавального інтересу вчителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології;
- 2) зміст освітніх компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології;
- 3) створення комфортного безпечного освітнього середовища в ЗВО для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології;
- 4) практична орієнтованість майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології засобами діяльнісного підходу [6, с. 20].

Для кращого розуміння їх сутності кожен з педагогічних умов охарактеризуємо детальніше.

Першою педагогічною умовою забезпечення готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи є формування позитивної мотивації та пізнавального інтересу вчителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології. Наявність

цієї умови визначається надзвичайно вагомим значенням мотивації для успішного професійного навчання здобувача вищої освіти.

Для визначення стану сформованості позитивної мотивації та пізнавального інтересу вчителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології проводилося анкетування. Забезпечення першої педагогічної умови полягало у стимулюванні майбутніх учителів початкових класів до усвідомлення ними потреби в застосуванні фасилітаційної технології в умовах Нової української школи на основі чіткого визначення її цілей, виділення у кожній фаховій дисципліні здатностей, пов'язаних з реалізацією цієї функції, формування і актуалізації фасилітаційного потенціалу майбутнього фахівця. Така стимуляція забезпечується модернізацією змісту фахових дисциплін, його спрямованістю на формування уявлень про фасилітаційну функцію педагога, наповнення лекційних і практичних занять фасилітаційною діяльністю викладача і студентів початкових класів, розвитку інтересу майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології шляхом поєднання методів активного навчання з фасилітаційними техніками.

Другою педагогічною умовою забезпечення готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи є зміст освітніх компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології. Дана умова передбачає планування фасилітаційного змісту в ряді фахових дисциплін, що забезпечують підготовку майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи.

Спроможність ЗВО підготувати високопрофесійного й конкурентоспроможного майбутнього вчителя початкових класів до застосування фасилітаційної технології залежить від організації змісту освіти.

Зміст освіти підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітньою програмою спеціальності АЗ/013 Початкова освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти схарактеризовано на прикладі таких закладів вищої освіти України: Мукачівський державний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Частково зорієнтовані на формування знань, умінь і навичок застосування фасилітаційної технології такі навчальні дисципліни: «Менеджмент в освіті», «Інновації в початковій освіті», «Комунікація та партнерська взаємодія в початковій школі», «Іншомовна комунікація педагогів у полікультурному середовищі», «Актуальні проблеми дидактики початкової освіти», «Управління освітнім процесом у початковій школі», «Педагогіка партнерства», «Сучасні технології навчання освітніх галузей у початковій школі», «Організація інклюзивного навчання у початковій школі».

Для реалізації другої педагогічної умови розроблено тестові завдання, словничок вчителя-фасилітатора, педагогічні задачі, які доповнюють та деталізують теми окремих моделей освітніх компонентів.

Третьою педагогічною умовою забезпечення готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційних технік в умовах Нової української школи є створення комфортного безпечного освітнього середовища в ЗВО для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології. Зміст цієї педагогічної умови передбачає реалізацію потреб в емоційній компенсації спілкування через комунікативний процес, зокрема сучасними засобами фасилітаційних технік.

Слід зазначити, що освітнє середовище науковцями розглядається як багатогранне: як мотиваційне, освітнє, комфортне, безпечне, інклюзивне середовище. Разом із тим, його варто розуміти як модель тієї чи іншої суспільної системи, у якій студенти досягають норми моралі, правила поведінки в суспільстві, основи та принципи взаємостосунків між людьми.

Організація у процесі професійної підготовки вчителів початкових класів якісного творчого освітнього середовища ЗВО, сприятиме формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців. Адже опосередкований вплив усіх його компонентів у цілісній сукупності забезпечить активну, суб'єктну позицію студента відносно власної навчально-виховної діяльності і, в свою чергу, професійне становлення фахівця та його готовність до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи.

Четвертою педагогічною умовою забезпечення готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційних технологій в умовах Нової української школи є практична орієнтованість майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології засобами діяльнісного підходу.

Реалізація цієї умови спрямована на формування операційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах НУШ та на забезпечення його інтеграції з двома іншими компонентами досліджуваного явища – мотиваційним і когнітивним.

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах НУШ визначається багатьма чинниками, серед яких одним із визначальних є особистість викладача. Перед викладачами фахових дисциплін у процесі формування здатностей майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах НУШ стоїть нелегке завдання: з одного боку, у процесі вивчення дисципліни їм необхідно формувати у студентів певний перелік фахових компетентностей, які несуть у собі здатності до застосування технік фасилітаційної технології в професійній діяльності; з іншого боку, педагоги самі повинні бути викладачами-фасилітаторами, наочно демонструючи застосування методів і технік фасилітації та здійснюючи фасилітаційні впливи на особистості майбутніх

учителів початкових класів. Виконання цього завдання можливе при дотриманні низки вимог як до процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах НУШ, так і до особистості викладача, особливо до його вміння будувати взаємини зі здобувачами вищої освіти, належним чином організувати їхню навчальну діяльність.

Важливим для активізації інтерактивної діяльності є поєднання технік фасилітаційної технології з активними методами навчально-пізнавальної діяльності студентів. До таких методів ми, згідно з Н. Черняк, відносимо роботу у малих групах, дискусію, «мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій, інсценізацію, презентацію, роботу над проєктами, рольові та ділові ігри, кейси, та інші [10, с. 392].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології буде успішною при набутті ними знань, умінь та навичок в ході практичних занять, педагогічних практик та науково-дослідницької діяльності (виконання кваліфікаційної роботи).

Практична орієнтованість майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології засобами діяльнісного підходу забезпечується під час проходження педагогічної та організаційно-методичної практик у початковій школі. В розрізі нашого дослідження студентам були запропоновані завдання для виконання під час проходження практики, застосовуючи фасилітаційну технологію: провести заняття з елементами фасилітації, метою якого є знайомство учнів один з одним; провести мозковий штурм на певну тему, пов'язану з навчальним матеріалом; організувати роботу учнів у малих групах над простим завданням; презентувати учням проблемну ситуацію та за допомогою фасилітаційних технік допомогти їм знайти рішення; керувати міні-проєктом учнів із використанням фасилітаційних технік; виконати аналіз власної фасилітаційної діяльності; розробити власну фасилітаційну гру/вправу.

Такі завдання сприятимуть не тільки засвоєнню студентами ЗУН із застосування фасилітаційної технології на практиці, а й покращенню організаторських здібностей, лідерських якостей, креативності, впевненості в собі, толерантності, емпатії, здатності до рефлексії та самоаналізу, що в професійній діяльності допоможе їм успішно організувати освітній процес, керувати групою, створити позитивне та комфортне освітнє середовище.

Навички й досвід дослідника майбутні фахівці мають можливість набути в ході виконання кваліфікаційної роботи, де поглиблено зможуть вивчати особливості фасилітаційної технології, розробити алгоритм застосування, провести діагностику, перевірити досліджувану технологію на ефективність.

Реалізація цих педагогічних умов забезпечує не тільки формування виділених здатностей та досягнення програмних результатів навчання, але і стимулює підвищення мотивації студентів до навчання, розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, створення безпечного психологічного простору, опанування майбутніми педагогами здатності до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи.

Тож, відповідно до вище зазначеного, вважаємо за необхідне перевірити доцільність та ефективність впровадження визначених нами педагогічних умов готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології в умовах Нової української школи в освітній процес закладу вищої освіти.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпін : ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
2. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса. 2010. 190 с.
3. Кічук Я. В. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса. 2010. 354 с.
4. Новий тлумачний словник української мови. Київ : Аконіт. 2008. Т. 1. 926 с.
5. Романовський О. Г., Чеботарьов М. К. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *East European Scientific Journal*. № 1(17). 2017. С. 12–18.
6. Рябець Д. В. Педагогічні умови готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування фасилітаційної технології. *Сучасні виклики та актуальні проблеми науки, освіти та технологій : збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 23 жовтня 2024 р.)*. Полтава : ЦФЕНД. 2024. С. 19–21.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра. 2006. 272 с.
8. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. № 3. 2009. С. 90–92.
9. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Одеса. 2019. 239 с.
10. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 388–393.

References:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2009). [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Irpin : VTF "Perun", 1736 s. [in Ukrainian].
2. Halitsan O. A. (2010). Formuvannia pedahohichnoi fasylyitatsii maibutnix uchyteliv u protsesi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Formation of pedagogical facilitation of future teachers in the process of studying at a higher educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 Odessa, 190 s. [in Ukrainian].

3. Kichuk Ya. V. (2010). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha v umovakh universytetskoï pedahohichnoi osvity [Theoretical and Methodological Bases of Formation of Legal Competence of Future Social Pedagogue in the Conditions of University Pedagogical Education: Doctor of Pedagogical Sciences] : dys. ... doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoï osvity". Odesa. 354 s. [in Ukrainian].
4. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (2008). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv : Akonit, 926 s. [in Ukrainian].
5. Romanovskyi O. H., Chebotarov M. K. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh menedzheriv do adaptivnoho upravlinnia. [Pedagogical conditions for the formation of future managers' readiness for adaptive management]. *East European Scientific Journal*. № 1(17), S. 12–18 [in Ukrainian].
6. Riabets D. V. (2024). Pedahohichni umovy hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia fasylytatsiinoï tekhnolohii. [Pedagogical conditions of future primary school teachers' readiness to use facilitation technology.]. *Suchasni vyklyky ta aktualni problemy nauky, osvity ta tekhnolohii : zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Poltava, 23 zhovtnia 2024 r.). Poltava : TsFEND, S. 19–21 [in Ukrainian].
7. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoï pedahohiky (2006). [Dictionary and reference book on professional pedagogy.]. Odesa : Palmira, 272 s. [in Ukrainian].
8. Tverezovska N. (2009). Sutnist ta zmist poniattia «pedahohichni umovy». [The Essence and Content of the Concept of "Pedagogical Conditions"]. *Nova pedahohichna dumka*. № 3. S. 90–92. [in Ukrainian].
9. Foksha O. M. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia fasylytatsiinoï kompetentnosti maibutnykh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u profesiinii pidhotovtsi [Pedagogical Conditions of Formation of Facilitation Competence of Future Teachers of Humanities in Professional Training: Candidate of Pedagogical Sciences] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoï osvity. Odesa. 239 s. [in Ukrainian].
10. Cherniak N. O. (2013). Formuvannia motyvatsii studentiv do navchannia u VNZ. [Formation of students' motivation to study at the university]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. № 38–39. S. 388–393 [in Ukrainian].

D. Riabets. Pedagogical conditions of readiness of future primary school teachers to apply facilitative technology

The article analyses the essence of the concepts of 'condition' and "pedagogical conditions" through the prism of philosophical, psychological and pedagogical approaches. On the basis of the study of psychological and pedagogical literature, the article identifies and substantiates pedagogical conditions that contribute to improving the quality of training future primary school teachers to use facilitation technology: formation of positive motivation and cognitive interest of primary school teachers in the use of facilitation technology; content of educational components of training future primary school teachers to use facilitation technology; creation of a comfortable and safe educational environment in higher education institutions to form the readiness of future primary school teachers to use facilitation technology; practical orientation of future primary school teachers to use facilitation technology through an activity-based approach. It has been found that the following disciplines are partially oriented towards the formation of knowledge, skills and abilities to apply facilitation technology: "Management in Education", "Innovations in Primary Education", "Communication and Partnership Interaction in Primary School", "Foreign Language Communication of Teachers in a Multicultural Environment", "Actual Problems of Primary Education Didactics", "Management of the Educational Process in Primary School", "Partnership Pedagogy", "Modern Technologies of Teaching Educational Branches in Primary School", "Organisation of Inclusive Education in Primary School". It has been established that the implementation of the pedagogical conditions identified by us ensures not only the formation of abilities and the achievement of programme learning outcomes, but also stimulates the increase of students' motivation to learn, the development of their intellectual potential, the creation of a safe psychological space, and the mastery of the ability of future teachers to use facilitation technology in the conditions of the New Ukrainian School.

Key words: condition, pedagogical conditions, primary school teacher, facilitation technology.

ЯКІСНІ ФІЗИЧНІ ЗАДАЧІ: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ ТА ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті розгляну особливості якісних задач в контексті компетентнісного навчання фізики. Якісні задачі, відрізняючись від кількісних відсутністю потреби в числових обчисленнях, вони покликанні сформувати глибоке розуміння фізичних явищ, сприяти розвитку логічного мислення, здатність до критичного аналізу та обґрунтування власної точки зору. Виявлено, що процес розв'язання якісних задач залучає когнітивний досвід учнів, включаючи інтуїтивне мислення та антиципацію, які сприяють формуванню нових когнітивних структур та поглибленню розуміння фундаментальних принципів фізики. Виокремлено основні функції якісних задач у процесі компетентнісного навчання фізики, зокрема: 1) сприяння формуванню глибокого концептуального розуміння фізичних явищ і процесів; 2) розвиток навичок якісного аналізу фізичних ситуацій без необхідності числових обчислень; 3) забезпечення усвідомлення взаємозв'язків між фізичними величинами та їх якісних аспектів; 4) стимулювання розвитку гнучкості мислення та здатності до пошуку множинних шляхів міркування; 5) активізація наявного досвіду та знань здобувачів освіти для застосування в новому контексті; 6) реалізація зв'язку теоретичного матеріалу з реальними життєвими ситуаціями.

Розглянуто шляхи реалізації прикладного потенціалу якісних фізичних задач в контексті формування медіаграмотності, як засобу, що сприяє розвитку критичного мислення, вмінню виявляти невідповідності, оцінювати достовірність інформації та розуміти обмеження репрезентації фізичних явищ у медіапросторі. Наведено приклади таких задач.

Встановлено, що якісні фізичні задачі в умовах компетентнісного навчання трансформуються з інструменту перевірки в ефективний засіб цілеспрямованого розвитку ключових компетентностей, відповідно до вимог Нової української школи.

Ключові слова: якісні задачі, компетентнісне навчання, компетентнісно орієнтована якісна задача, дидактичний потенціал, критичне мислення, медіаграмотність, фізична освіта, НУШ.

Ідея використання якісних задач у навчанні фізики, хоч і має давню історію, набуває нового звучання в контексті впровадження концепцій Нової української школи (НУШ). Орієнтація НУШ на компетентнісне навчання спонукає педагогів переосмислити традиційні підходи до застосування якісних задач, вони перетворюються із засобу перевірки розуміння на потужний інструмент формування компетентностей, що трансформує розуміння їх сутності, функцій та їх дидактичного потенціалу, що потребує осмислення в контексті сучасних освітніх тенденцій.

Метою дослідження є аналіз сутності та функцій якісних фізичних задач, а також теоретичне обґрунтування їх дидактичного потенціалу для використання у процесі сучасного компетентнісного навчання.

У вітчизняній науково-методичній літературі термін «якісні задачі» виступає як інтеграційне поняття, що охоплює різноманітні термінологічні варіації, такі як «усні задачі», «якісні запитання», «логічні задачі» та інші, що використовуються різними авторами для позначення завдань, які акцентують увагу учнів на якісних аспектах досліджуваних об'єктів або їх абстрактних моделях [3]. В англомовній літературі з педагогіки та методики навчання спостерігається усталена практика використання термінів «qualitative tasks», «qualitative problems», «qualitative exercises», а також «qualitative objectives». Оскільки, якісні задачі є традиційним інструментом формування та діагностики здатності учнів використовувати наукові знання для вирішення складних проблем, про що наголошують українські педагоги, найвідомішими з яких є О. І. Бугайов, М. В. Головка, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, О. В. Піскун та ін.), сучасні дослідники, такі як А. А. Дробін, Д. О. Засєкін, І. П. Крячко, Ю. С. Мельник, В. В. Сипій, звертають увагу на їх застосування в процесі компетентнісного навчання, що є наслідком трансформації підходів до освітнього процесу.

Загальновідомо відомо, що якісні фізичні задачі відрізняються тим, що вони дозволяють отримувати розв'язок без застосування числових обчислень, на відмінну від кількісних задач, які акцентують увагу на точному визначенні величин через математичні рівняння та операції, якісні задачі спрямовані на глибинне осягнення фізичних явищ та процесів на фундаментальному рівні. З одного боку, саме відсутність потреби в числових розрахунках мінімізує ймовірність формального підходу, де учень обмежується лише підставкою числових значень у відомі формули, не занурюючись у глибоке розуміння фізичної суті явища, а з іншого – це створює проблему для багатьох учнів, оскільки потребуючи як конкретних, так і узагальнених знань, умінь, навичок, успішне розв'язання якісних задач ґрунтується на знаннях фундаментальних поняттях методологічного характеру, таких як «фізичні «явище», як одне із провідних, «закон», «система», «модель», «величина», «взаємодія», «ідеальні об'єкти й процеси», «стан фізичної системи», тощо [6, с. 81].

Для успішного розв'язання якісних задач, учням необхідно використовувати свої знання для проведення логічного аналізу заданої ситуації, висувати обґрунтовані гіпотези, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки та виявляти загальні закономірності, що часто є неочевидними під час традиційної організації процесу навчання. Часто вони не мають єдиної правильної відповіді, що спонукає учнів до дослідження різних шляхів розв'язання, переоцінки власних припущень та надання логічного підтвердження та представлення

обраного варіанту, що може слугувати критерієм розуміння сутності фізичних явищ та закономірностей, які їх пояснюють [1]. Таким чином, якісні задачі, потребуючи верифікації гіпотез та висновків, пошуку альтернативних підходів та логічного обґрунтування власної точки зору, стимулюють когнітивні процеси учнів та залучення особистого досвіду учнів.

Особистий досвід дозволяє активізувати інтуїтивне мислення, оскільки природа інтуїції полягає в повторенні розумових дій, які не фіксуються у свідомості, перетворюються на навички мислення [4], вони дозволяють швидко генерувати гіпотези або рішення, минаючи етап детального логічного аналізу, що створює ефект досягнення результату без значних інтелектуальних зусиль.

Важливо зазначити, що при вирішенні задач одним з ключових факторів діяльності, який впливає на рішення людини та її дії з урахуванням майбутнього, є антиципація (або передбачення). При вирішенні якісних задач антиципація виконує не лише функцію прогнозування, але й допомагає керувати цим процесом. Це дозволяє людині індивідуально підходити до вибору необхідних даних та визначення цілей, знаходити найбільш вдалі варіанти вирішення та самостійно змінювати стратегії дій, уявляючи бажаний результат. Когнітивна складова антиципації дає змогу людині не тільки ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, сприймаючи зовнішню інформацію, але й змінювати її, створюючи «нові сценарії» для вирішення якісної задачі шляхом вибору відповідного шляху до мети. У цьому процесі задіяні такі розумові функції, як впорядкування інформації, розпізнавання ситуацій та формування плану дій, які безпосередньо беруть участь у передбачуваному плануванні можливих майбутніх результатів [3]. Таким чином, антиципація будучи багатифункціональним механізмом, що відіграє центральну роль у процесах прийняття рішень та ефективного вирішення якісних задач, що дозволяє людині формувати свою діяльність на основі прогнозування та управління очікуваними результатами.

Добре відомо, що процес рішення будь-якої задачі починається із її розуміння, яке потребує співставлення нової інформації, поданої у ній, з наявними суб'єктивними еталонами. Момент встановлення значущої відповідності між новою інформацією та існуючими когнітивними структурами вважається моментом настання розуміння сутності задачі [7]. Оскільки, як було зазначено вище, якісні задачі вимагають концептуального осмислення фізичних явищ, встановлення взаємозв'язків між якісними характеристиками об'єктів та процесів, процес розуміння потребує залучення всього арсеналу досвіду учнів, як його знаннєвого, так і методологічного компонентів, що визначає результативність цього процесу. Успішне вирішення якісної задачі свідчить про інтеграцію нової інформації, яка поглиблює розуміння природничих принципів, в існуючу систему знань, формуючи нові, більш досконалі суб'єктивні еталони. Таким чином, якісні задачі є засобом формування не лише знань, а й компетентностей, що відповідає вимогам НУШ.

В умовах компетентнісного навчання фізики, якісні задачі мають бути компетентнісно-орієнтованими, тобто мати прикладний характер, що пов'язаний з реальними ситуаціями навчального, побутового чи суспільного змісту, їх розв'язання потребує практичного застосування фізичних знань у різних умовах [5].

Проілюструємо зазначене вище на конкретних прикладах задач з молекулярної фізики.

Задача 1. Ви залишаєте пляшку лимонаду в холодильнику, і через деякий час на її зовнішній поверхні з'являються крапельки води, хоча сама пляшка щільно закрита. Поясніть фізичний процес, що призводить до появи води на зовнішній стінці холодної пляшки. Звідки береться ця вода, якщо пляшка герметична? Які фізичні умови є необхідними для цього явища?

Задача 2. Під час приготування їжі на газовій плиті ви помітили, що дно каструлі з водою, яка стоїть на вогні, нагрівається швидше, ніж верхній шар води, але згодом вся вода стає гарячою. Опишіть і поясніть з точки зору фізики, які види теплообміну є основними у процесі нагрівання води в каструлі на плиті. Чому температура розподіляється саме так?

Задача 3. Якщо доторкнутися до дерев'яної частини меблів і до металевої ручки тієї ж температури у кімнаті, металева ручка здається холоднішою. Чи означає це, що її температура насправді нижча? Поясніть свої міркування, виходячи з молекулярної будови речовин та процесів теплообміну.

За такого підходу, методика розв'язання якісних задач має передбачати етап постановки та етап розв'язування компетентнісно орієнтованої якісної задачі [6]. На першому етапі відбувається мотивація до якісного аналізу практичних ситуацій, що сприяє усвідомленню учнями прогалів у розумінні фізичних явищ, а також до виокремлення якісних проблем у реальному контексті. Результатом цього етапу є формування внутрішньої мотивації до пізнання та виявлення наявних фізичних знань та їх аналізу. Роль педагога на цьому етапі полягає у доборі та формулюванні якісної задачі, що стимулює усвідомлене протиріччя, розуміння якого вимагає якісного фізичного міркування. На етапі розв'язування якісної задачі відбувається формування умінь застосовувати набуті знання для якісного пояснення або прогнозування перебігу фізичних явищ, аналіз змісту практичної діяльності та оцінка її продуктивності через зіставлення результату аналізу з поставленою метою. Таким чином, розв'язування компетентнісно орієнтованих якісних задач не лише посилює мотиви до вивчення фізики та STEM дисциплін, але й сприяє глибокому усвідомленню значущості наукового мислення та його інструментів у реальних ситуаціях, що суттєво підвищує рівень сформованості компетентностей здобувачів освіти.

Розглянемо шляхи реалізації прикладного потенціалу якісних фізичних задач в контексті формування медіаграмотності, яка є однією із необхідних якостей людини, яка реалізує свій потенціал у цифровому

суспільстві. Необхідно акцентувати на ролі цього виду задач в процесі медіаосвіти, яка будучи інтегрованою в навчання фізики, спрямована на розуміння явищ та подій навколишнього світу, формування знань, що їх пояснюють та умінь їх використання [9], що перетинається із колом завдань, які виконують якісні задачі.

Для ілюстрації наведемо декілька прикладів таких задач.

Задача 1. В Інтернеті з'явилася новина про винахід пристрою, який нібито виробляє енергії більше, ніж споживає, і може працювати нескінченно довго, забезпечуючи «безкоштовну енергію». У статті є відео, де пристрій обертається без видимого джерела живлення після початкового поштовху. Проаналізуйте цю новину з точки зору Першого та Другого закону термодинаміки.

Задача 2. В «науково-популярному» відео на YouTube пояснюється причина блискавки тим, що «позитивні та негативні заряди в хмарі труться один об одного, створюючи іскру, яка шукає шлях до землі». Використовуючи знання з електростатики та фізики атмосферних явищ, визначте наукові помилки в цьому поясненні.

Задача 3. Реклама нового прального порошку стверджує, що він «активує молекули води на квантовому рівні», забезпечуючи надзвичайну ефективність при низьких температурах. Проаналізуйте дану рекламу з точки зору фізики та хімії.

Необхідно зазначити, що відіграючи суттєву роль під час навчання медіаграмотності, вони забезпечують міцний зв'язок між фундаментальними науковими знаннями та здатністю критично сприймати та аналізувати інформацію у сучасному медіапросторі. По-перше, розв'язання якісних задач сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок, які переносяться до сфери медіаграмотності, дозволяючи учням не просто споживати медіаконтент, а піддавати його сумніву, виявляти приховані сенси та маніпуляції. По-друге, якісні задачі допомагають формувати здатність виявляти невідповідності та оцінювати достовірність даних та інформації, особливо коли виникає потреба проведення аналізу фейкових новин чи псевдонаукових тверджень у медіаматеріалах (відео, інфографіці чи рекламі), що стосуються фізичних явищ, вони можуть застосувати свої знання для оцінки їхньої фізичної достовірності та виявлення помилок чи свідомого викривлення інформації. По-третє, якісні задачі сприяють розумінню обмежень репрезентації фізичних явищ, що часто спрощуються чи спотворюються для досягнення бажаного ефекту, що забезпечує формування здатності розуміти прояви фізичних принципів у реальному житті та порівнювати їх із їх зображенням у медіа, сприяючи усвідомленню можливих розбіжностей та неточностей. По-четверте, якісні задачі підсилюють зв'язок між абстрактними науковими поняттями та реальними життєвими ситуаціями, які часто є предметом висвітлення у медіа, що допомагає учням побачити актуальність фізичних знань для розуміння навколишнього світу, включаючи інформацію, що поширюється через медіаканали. Нарешті, якісні задачі формують культуру обґрунтованого міркування та аргументації, які виявляються внаслідок необхідності пояснення власних рішень, спираючись на фізичні закони, вчить учнів висловлювати свої думки чітко, логічно та підтверджувати їх науковими фактами – це фундаментальні навички для участі в обговореннях та оцінці аргументів у медіапросторі. Таким чином, інтеграція якісних задач з фізики в освітній процес є ефективним методичним інструментом, не лише для поглиблення фізичних знань, але й для цілеспрямованого формування критичного мислення та медіаграмотності, шляхом підготовки учнів до відповідального та свідомого функціонування в інформаційному суспільстві.

Виходячи з вищесказаного, можемо виокремити наступні функції якісних задач у процесі навчання фізики: 1) сприяння формуванню глибокого концептуального розуміння фізичних явищ і процесів; 2) розвиток навичок якісного аналізу фізичних ситуацій без необхідності числових обчислень; 3) забезпечення усвідомлення взаємозв'язків між фізичними величинами та їх якісних аспектів; 4) стимулювання розвитку гнучкості мислення та здатності до пошуку множинних шляхів міркування; 5) активізація наявного досвіду та знань здобувачів освіти для застосування в новому контексті; 6) реалізація зв'язку теоретичного матеріалу з реальними життєвими ситуаціями.

Таким чином, результати аналізу сутності якісних задач, їх дидактичного потенціалу та сукупності зазначених функцій дозволяють висновкувати про те, що якісні задачі є інструментом розвитку глибокого розуміння природничих принципів, оскільки вони вимагають від учнів не простого застосування формул, аналізу якісних характеристик явищ та встановлення взаємозв'язків між ними. Орієнтуючись на попередній досвід та реальні ситуації, вони сприяють формуванню цілісної наукової картини світу та розвитку логічного та критичного, інтуїтивного мислення, дозволяючи учням виходити за рамки стандартних алгоритмів і знаходити різноманітні шляхи для обґрунтування своїх відповідей. Результати дослідження відкривають перспективи для подальших досліджень, зокрема свідчать про необхідність розробки системи компетентнісно-орієнтованих якісних задач із різних розділів фізики, особливо тих, які стосуються оцінювання групових результатів з фізики, розвитку медіаграмотності та STEM-компетентності, що є нагальним завданням для вчителів-практиків.

Використана література:

1. Sutriani, Mansyur J. The analysis of students' ability in solving physics problems using multiple representations. *Journal of physics: conference series*. 2021. Vol. 1760. P. 012035. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1760/1/012035>
2. Бороzenцева Т., Литвиненко Ю. Вплив антиципації на процеси рішення задач проблемного типу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2024. С. 5–13. [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2024.23\(68\).01](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2024.23(68).01)

3. Кравчук О. П., Хмара Т. М. Якісні задачі в змісті шкільних підручників як засіб реалізації міжпредметних зв'язків. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. № 14. С. 321–329. URL : <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/550>
4. Лещинська О. А. Психологія творчості та винахідництва : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2022. 216 с.
5. Ліскович О. В. Компетентнісно орієнтовані задачі з фізики як засіб формування ключових компетентностей учнів. *НАУКОВІ ЗАПИСКИ Серія : Педагогічні науки*. 2023. Т. 168. С. 128-131. URL : <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/168/33.pdf>
6. Методика компетентнісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії : методичний посібник / М. В. Головка та ін. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 297 с.
7. Розуміння нової інформації як процес розв'язування задач / В. Моляко та ін. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2020. № 4. С. 42–50. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/06>
8. Шокіл О. Формування критичного мислення учнів у процесі розв'язування якісних задач із фізики : магістерська робота. Кривий Ріг, 2024. 71 с. URL : <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11115>
9. Якубовська Е. М. Медіаграмотність на заняттях з фізики : навчальне видання / ред.: О. В. Волошенюк, А. М. Григор'єва. Київ : Акад. Укр. Преси, 2020. 53 с.

References:

1. Sutriani M. J. (2021) The analysis of students' ability in solving physics problems using multiple representations. *Journal of physics: conference series*. Vol. 1760. P. 012035 [in Ukrainian].
2. Borozentseva T., Lytvynenko Yu. (2024) Vplyv antytsypatsii na protsesy rishennia zadach problemnogo typu [The influence of anticipation on the processes of solving problem-type tasks]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky*. S. 5–13 [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2024.23\(68\).01](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2024.23(68).01) [in Ukrainian].
3. Kravchuk O. P., Khmara T. M. (2014) Yakisni zadachi v zmisti shkilnykh pidruchnykh yak zasib realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv [Qualitative tasks in the content of school textbooks as a means of realizing interdisciplinary connections]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. № 14. S. 321–329. URL : <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/550> [in Ukrainian].
4. Leshchynska O. A. (2022) Psykholohiia tvorchosti ta vynakhidnytstva [Psychology of creativity and invention] : navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk : Symfoniia forte. 216 s. [in Ukrainian].
5. Liskovych O. V. (2023) Kompetentnisno oriientovani zadachi z fizyky yak zasib formuvannia kliuchovykh kompetentnostei uchniv [Competency-based physics tasks as a means of forming students' key competencies]. *NAUKOVI ZAPYSKY Seriya: Pedagogichni nauky*. T. 168. S. 128-131. URL : <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/168/33.pdf> [in Ukrainian].
6. Holovko M. V., Zasiakin D. O., Kriachko I. P., Matsiuk V. M., Melnyk Yu. S., Neporozhnia L. V., Sipii V. V. (2021) Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia fizyky uchniv himnazii [Methods of competence-based teaching of physics to high school students] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT. 297 s. [in Ukrainian].
7. Moliako V. O., Tretiak T. M., Vahanova N. A., Shepelova M. V. (2020) Rozuminnia novoi informatsii yak protses rozviazuvannia zadach [Understanding new information as a problem-solving process] *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia*. No. 4. P. 42–50. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/06> [in Ukrainian].
8. Shokol O. (2024) Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv u protsesi rozviazuvannia yakisnykh zadach iz fizyky [Formation of students' critical thinking in the process of solving high-quality physics problems]: mahisterska robota. Kryvyi Rih : KDPU. 71 s. URL : <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11115> [in Ukrainian].
9. Yakubovska E. M. (2020) Mediahramotnist na zaniattiakh z fizyky [Media literacy in physics classes] : navchalne vydannia. Kyiv : Akad. Ukr. Presy. 53 s. [in Ukrainian].

M. Slusarenko, N. Bosko, O. Shokol. Qualitative physical tasks: essence, functions and didactic potential in modern education

In this article, I will discuss the features of qualitative tasks in the context of competency-based learning in physics. Qualitative tasks differ from quantitative ones in the absence of the need for numerical calculations; they are designed to form a deep understanding of physical phenomena, promote the development of logical thinking, the ability to critically analyze and justify one's own point of view. It has been found that the process of solving qualitative problems involves the cognitive experience of students, including intuitive thinking and anticipation, which contribute to the formation of new cognitive structures and deepen the understanding of the fundamental principles of physics. The main functions of qualitative tasks in the process of teaching physics are highlighted, in particular: 1) promoting the formation of a deep understanding of physical phenomena and processes; 2) developing skills of qualitative analysis of physical situations without the need for numerical calculations; 3) ensuring awareness of the relationships between physical quantities; 4) stimulating the development of flexibility of thinking and the ability to find multiple ways of reasoning; 5) activating the existing experience and knowledge of students for application in a new context; 6) realizing the connection of theoretical material with real life situations. The ways of realizing the applied potential of qualitative physical tasks in the context of media literacy are considered. Examples of such tasks are given. It is established that high-quality physical tasks in the context of competency-based learning are transformed from a testing tool into an effective means of targeted development of key competencies, in accordance with the requirements of the New Ukrainian School.

Key words: qualitative tasks, competency-based learning, competence-based quality task, didactic potential, critical thinking, media literacy, physical education, NUS.

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПЕДАГОГІВ-ТРЕНЕРІВ

Визначити роль спортивних ігор у формуванні моральних взаємовідносин у майбутніх учителів фізичної культури та педагогів-тренерів. Методи. Бесіда, анкетування, спостереження, соціометрія, ретроспективний аналіз літературних джерел, проектування спеціально заданих ігрових ситуацій, експеримент, метод математичної статистики.

За допомогою методів дослідження нами були з'ясовані рівні розуміння студентами, спортсменами та їх викладачами та тренерами ролі спортивних ігор як засобу формування моральних взаємовідносин у майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів-педагогів з ігрових видів спорту.

Автором були внесені доповнення до програми зі спортивних ігор як на теоретичному, так і на практичному рівнях, створені ігрові моделі, в яких брали участь спеціально підібрані в команди гравці з різним рівнем розуміння гри як засобу формування взаємовідносин і колективної взаємодії для досягнення перемоги. Було також відзначено тренерами команд, що клімат та командний дух посилюється, гравці команд стали більш згуртовані та мотивовані до перемоги у змаганнях, що спеціальні ігрові завдання, техніки, сприяють формуванню моральних взаємовідносин у майбутніх фахівців фізичної культури зі спортивних ігор. Ще були виявлені високі та якісні результати в спортивних змаганнях зі спортивних ігор.

Експериментально доведено, що спортивні ігри у професійній підготовці майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів з ігрових видів спорту є ефективним засобом формування у них моральних взаємовідносин і сприяють досягненню переможного результату у змаганнях. Отримані результати підтвердили, що загальнокультурні, загальнопрофесійні та професійні компетенції формуються більш успішно при активному використанні спортивних ігор у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури.

Ключові слова: спортивні ігри, моральні взаємовідносини, формування здорового способу життя, розвиток творчого потенціалу.

Підготовка вчителя фізичної культури в сучасному професійному освітньому просторі є актуальною для виховання фізично та морально здорового покоління.

Фізична культура і спорт є невід'ємною частиною загальної культури, що забезпечує не тільки здоров'я людини, але й формування його морального розвитку. При формуванні здорового способу життя покоління необхідно особливу увагу звернути на використання спортивних ігор. Загальновідомо, що вони є найважливішим засобом морального виховання людини з перших кроків його життя, супроводжуючи його на всіх етапах виховання та розвитку особистості.

Спортивні ігри: волейбол, баскетбол, футбол та інші, у стандарті вищої освіти за спеціальністю «Фізична культура і спорт» у своєму змісті формують якості моральних взаємовідносин: чесність, колективізм, витримку, взаємодопомогу та компоненти (мотиваційно-потребовий, емоційно-чуттєвий, ціннісно-смиловий, поведінково-вольовий, морально-етичний та ін.), які проявляються учасниками ігор особисто та в командних змаганнях.

Мета дослідження – визначити роль спортивних ігор у формуванні моральних взаємовідносин у майбутніх учителів фізичної культури.

Під час проведення дослідження ми використовували такі методи: анкетування, спостереження, бесіду, проектування спеціально заданих ігрових ситуацій, експеримент, метод математичної статистики.

Потенціал спортивних ігор у підготовці вчителів з фізичної культури багатогранний, тому у своєму дослідженні ми розглядаємо ігри як ефективний засіб не тільки фізичного, але й морального розвитку.

Основним протиріччям у підготовці вчителів з фізичної культури є недостатнє використання цього потенціалу у професійній діяльності, в основі якої не враховуються специфічні особливості та важлива роль гри як засобу фізичного та особливо морального розвитку майбутніх фахівців фізичної культури, що реалізують на різних рівнях освіти: від дошкільного до вищого професійного цей засіб.

Дослідженням були охоплені студенти Національного університету «Одеська політехніка» Інституту медичної інженерії (ІМІ) кафедри фізичного виховання та спорту (КФВС), Навчального центру студентського спорту (НЦСС) а також члени збірних команд університету, що спеціалізуються зі спортивних ігор. Спочатку ми вивчали розуміння студентами ролі та місця спортивних ігор у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури та тренера-викладача з волейболу. Для з'ясування цього питання нами була розроблена анкета, яка сприяла визначенню у майбутніх фахівців ролі спортивних ігор у вихованні і, особливо, у формуванні моральних взаємовідносин.

Анкетуванням були охоплені студенти перших-четвертих курсів бакалаврату та магістратури Інституту медичної інженерії, НЦСС, члени збірних команд зі спортивних ігор. Охоплені анкетуванням респонденти показали різний рівень розуміння ролі спортивних ігор у професійній підготовці, але лише 28 % відповідей торкнулися їх роль як засобу морального виховання і лише 16 %, відзначили їх як умови формування моральних взаємовідносин, в основному члени збірних команд з волейболу, баскетболу, футболу.

При проведенні стикових командних ігор і змагань різного рівня ми спостерігали і фіксували взаємовідносини гравців, що виявляються у своїх командах при виконанні ігрових завдань у взаємодії один з одним для досягнення перемоги над суперником. Як показали спостереження від 38 % до 54 % спостережуваних і фіксованих нами ігрових дій реалізували спільні позитивні, можна сказати моральні взаємовідносини для досягнення командної перемоги над противником. До них можна віднести взаємовиручку, взаємодопомогу, відповідальність при виборі ігрової дії для досягнення командного результату, придушення особистої амбіції заради командної перемоги над суперником.

Для створення мотивації у тренувальному та навчально-виховному процесі нами використовувався метод бесіди як індивідуальної, так і групової. Це сприяло розумінню ролі ігрових дій і вчинків, раніше виявлених у тих, хто грає і внесення коректив при організації навчально-тренувальної діяльності зі спортивних ігор.

У ряді випадків деякі гравці команд навіть не розуміли позитивної ролі взаємовідносин як чинника успіху команди, а вважали, що кожен гравець повинен технічно і тактично грамотно виконувати свою функцію в грі. Цей показник становив від 12 % до 20 %. З'ясувавши в них, чому вони думають так, ми виявили, що в навчально-виховному та тренувальному процесі акцент викладача, тренера був зосереджений на правильності техніки виконання ігрових прийомів та ігрових дій, фізичній підготовці, без урахування командних взаємовідносин.

Таким чином, за допомогою вищеописаних методів дослідження нами були з'ясовані рівні розуміння студентами, спортсменами та їх викладачами та тренерами ролі спортивних ігор як засобу формування моральних взаємовідносин у майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів-педагогів з ігрових видів спорту.

Для усунення цього пробілу у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури, педагогів-тренерів, нами було внесено доповнення до програм зі спортивних ігор як у теоретичному, і практичному рівнях. У процесі експериментальної побудови навчального процесу зі спортивних ігор ми використовували метод проектування спеціально заданих ігрових дій, спрямованих на формування моральних взаємовідносин у спільній грі у майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів-педагогів зі спортивних ігор. З цією метою, нами створювалися ігрові моделі, в яких брали участь спеціально підібрані в команди гравці з різним рівнем розуміння гри як засобу формування взаємовідносин та колективної взаємодії для досягнення перемоги.

Такий підхід, з використанням змодельованих ігрових ситуацій, сприяв виявленню різних рівнів взаємовідносин у грі учасниками команд, а після завершення гри ми спільно розбирали ігрові дії кожного гравця і гравців протилежних команд, результату, отриманого після завершення гри, що дозволяло кожному гравцеві зрозуміти, як його індивідуальні ігрові дії сприяли вирішенню командної боротьби для досягнення загальної перемоги над суперником або поразки.

Наступним кроком дослідження було – організація формуючого експерименту з різними групами тих, хто займається спортивними іграми: студентами ІМІ, НЦСС, членами збірних команд з волейболу, баскетболу, футболу, викладачами спортивних ігор і тренерами команд зі спортивних ігор. Для проведення експерименту на досягнення мети дослідження, нами було проведено семінар та надано установки за методикою організації занять та тренувань зі спортивних ігор, а також запропоновано матриці зі спеціальним матеріалом, що включає спеціально розроблені ігрові завдання, ігрові ситуації, спрямовані на реалізацію поставлених завдань у дослідженні.

Поряд з цим, викладачам і тренерам спортивних ігор було запропоновано внести доповнення до планів і програм з реалізації поставлених експериментатором завдань, спрямованих на досягнення мети дослідження. Експериментом були охоплені спеціально сформовані команди та групи студентів ІМІ а інші займалися за загальною програмою.

У ході проведення експерименту, після двох-трьох місяців і протягом усього навчального року та тренувального циклу викладачі, тренери, студенти та спортсмени фіксували свої дії та пов'язані з ними результати у спеціально підготовлених таблицях, які зіставлялися з прописаними в них моральними якостями та їх впливом на формування моральних взаємовідносин та розвиток ігрових взаємодій, а також на результат гри.

Проведена за цей короткий період, експериментальна робота викладачами та тренерами позитивно позначилася на взаємовідносинах студентів, що можна було спостерігати з боку візуально. Майбутні вчителі та тренери самі відзначали при опитуванні, що заняття з експериментальної програми вплинули не тільки на результат гри, але й сприяли налагодженню моральних взаємовідносин між учасниками цього процесу.

Це підтверджується дослідженнями, що проводяться з різними категоріями осіб дослідниками ігрової діяльності Смоляковою І., Гринченко І., Рядовою Л. Чернявською Т. Вони зазначили, що гра є ефективним засобом соціальної активності, формування взаємовідносин, корекції порушень фізичного та морального розвитку [2; 12; 14; 15; 17].

У своїх наукових роботах Долгова Н., Печко О., Коваленко С., Кудикіна Н. теоретично обґрунтували і науково підтвердили роль ігрової діяльності у формуванні та розвитку особистості в різних вікових періодах і особливо для осіб з обмеженими можливостями здоров'я [3; 5; 8; 10].

У дослідженні (Смолякової І., Кошури А., Ложкіна Г.), присвяченому теорії та практиці використання елементів психотехніки в спеціальній організованій діяльності, розкрито можливості спеціально організованих ігор, які можуть ефективно вплинути на підготовку спортсменів з різних видів спорту [6; 9; 11; 16].

Багато дослідників педагогіки та психології (Ушинський К., Бех І., Кремень В., Іваній І., Сергієнко В.) відзначали у своїх наукових працях перевагу ігрової діяльності як засобу духовного, морального та фізичного розвитку, спортивної підготовки та формування особистості [1; 4; 7; 13].

У подальшій роботі, ми продовжили проведення спеціально організованих занять і тренувань зі спортивних ігор за розробленими нами завданнями протягом року, а також рекомендували викладачам і тренерам вести цю експериментальну роботу. Вони, вже в перші півроку, відзначали позитивний вплив експериментальної програми та ефективність підготовчих ігрових завдань у налагодженні позитивних моральних взаємовідносин між учасниками експерименту.

Особливо, позитивно оцінили експериментальні завдання тренери збірних команд університету з волейболу, баскетболу, футболу. Було також відзначено тренерами команд, що клімат та командний дух посилюється, гравці команд стали більш згуртовані та мотивовані до перемог у змаганнях, ніж було раніше.

Отримані в ході дослідження позитивні результати підтвердили нашу гіпотезу, що спортивні ігри при проведенні спеціальних ігрових завдань і ситуацій, технік, сприяють формуванню моральних взаємовідносин у майбутніх вчителів фізичної культури і тренерів зі спортивних ігор. При цьому були виявлені більш високі та якісні результати в спортивних турнірах і змаганнях зі спортивних ігор. Наприклад, збірна команда університету з волейболу ставала багаторазовим переможцем серед чоловіків.

Таким чином, нами була досягнута мета дослідження: було експериментально доведено, що спортивні ігри у професійній підготовці майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів з ігрових видів спорту є ефективним засобом формування у них моральних взаємовідносин і сприяють досягненню переможного результату у змаганнях.

Поряд із цим, у процесі річного експерименту були отримані результати, що підтверджують, що загальнокультурні, загальнопрофесійні та професійні компетенції формуються більш успішно при активному використанні спортивних ігор у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів.

Дослідження надалі передбачає більш просунутий за часом експеримент, результати якого будуть представлені в наступних наукових публікаціях.

Використана література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Гринченко І. Б., Поліщук С. Б., Сірий О. В., Тихонова А. О., Чуприна О. І. Використання ігрового методу навчання у галузі фізичного виховання. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків, 2019. Вип. 61. С. 43–50.
3. Долгова Н. О., Остапенко Ю. О., Торкіна А. О., Салатенко І. О. Зміна показників рухових якостей здобувачів вищої освіти з порушеннями зору засобами гри в гандбол. *Спортивні ігри*. Харків, 2024. № 2(32). С. 47–58.
4. Іваній І. В., Сергієнко В. М. Психологія фізичного виховання та спорту : навчально-методичний посібник. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 204 с.
5. Коваленко С. В. Особливості психологічної підготовки кваліфікованих спортсменів в волейболі. *Технології збереження здоров'я, реабілітація і фізична терапія* : зб. статей XII Міжнар. наук. конф., м. Харків, 7 листопада 2019 р. Харків, 2019. С. 74–77.
6. Кошура А. В. Теорія і методика спортивних тренувань : навчальний посібник. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 120 с.
7. Крук М. З. Погляди К. Д. Ушинського на фізичне виховання підростаючого покоління. Історико-педагогічний альманах. Випуск 3. Реалізація педагогічних ідей К. Д. Ушинського в освіті сьогодення : зб. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2015. С. 93–97.
8. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ, 2003. 272 с.
9. Ложкін Г. В. Психологічний клімат спортивної команди : навчально-методичний посібник Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. 113 с.
10. Печко О. М. Спортивні і рухливі ігри як засіб фізичної реабілітації інвалідів. *Спортивні ігри*. 2017. № 1. С. 46–48.
11. Подгорна В., Смолякова І. Д., Дроздова Л. Вплив специфіки спортивної діяльності на виховання міжособистісного спілкування та колективної взаємодії студентів. *Modern management: theories, concepts, implementation. Monograph*. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2021, P. 286–393.
12. Рядова Л. О., Корчагін М. В., Мкртічян О. А., Коновалов В. В. Ефективність використання спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання. *Спортивні ігри*. Харків, 2024. № 3(33). С. 62–83.
13. Сергієнко Л. П. Практикум з психології спорту : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Харків : ОВС, 2008. 256 с.
14. Смолякова І. Д., Зазімко Н. С., Моднов Д. Ю., Дронова І. І. Роль фізичного виховання та спорту у вищому закладі освіти в підтримці здоров'я та здорового способу життя в сучасних умовах. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 31. Том 4. С. 164–169.
15. Смолякова І. Д., Радов В. В., Моднов Д. Ю., Шукін М. О. Роль спортивних ігор в процесі фізичного виховання студентів. *Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту* : матеріали тез доповідей VI міжнар. наук.-метод. конф., м. Суми, 2019. С. 163–166.
16. Смолякова І. Д. Сучасна стратегія формування здорового стилю життя студента : монографія. Одеса : Юридична література, 2023. 204 с.
17. Чернявська Т. П. Емоційне благополуччя та успішність у командних видах спорту. *Спортивні ігри*. 2024. № 1(31). С. 75–85.

References:

1. Bekh I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti: pidruchnyk*. [Personality development]. Kyiv : Lybid. 848 s. [in Ukrainian].
2. Hrynchenko I. B., Polishchuk S. B., Siryi O. V., Tykhonova A. O., Chupryna O. I. (2019). *Vykorystannia ihrovoho metodu navchannia u haluzi fizychnoho vykhovannia*. [Using the game method of teaching in the field of physical education]. *Pedahohika ta psykholohiia* : zb. nauk. pr. Kharkiv. Vyp. 61. S. 43–50 [in Ukrainian].
3. Dolhova N. O., Ostapenko Yu. O., Torkina A. O., Salatenko I. O. (2024). *Zmina pokaznykiv rukhovyykh yakostei zdobuvachiv vyshchoi osvity z porushenniamy zoru zasobamy hry v handbol* [Changing the motor skills of higher education students with visual impairments through the use of handball]. *Sportyvni ihry*. Kharkiv. № 2(32). S. 47–58 [in Ukrainian].
4. Ivani I. V., Serhiienko V. M. (2016). *Psykhologhiia fizychnoho vykhovannia ta sportu* [Psychology of physical education and sports] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Sumy : FOP Tsoma S. P. 204 s. [in Ukrainian].
5. Kovalenko S. V. (2019). *Osoblyvosti psykhologichnoi pidgotovky kvalifikovanykh sportsmeniv v voleiboli* [Peculiarities of psychological training of qualified volleyball athletes]. *Tekhnolohii zberezhennia zdorovia, rehabilitatsiia i fizychna terapiia* : zb. statei XII Mizhnar. nauk. konf., m. Kharkiv, 7 lystopada 2019 r. Kharkiv. S. 74–77 [in Ukrainian].
6. Koshura A. V. (2021). *Teoriia i metodyka sportyvnykh trenuvan* [Theory and methodology of sports training] : navchalnyi posibnyk. Chernivtsi : Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. 120 s. [in Ukrainian].
7. Kruk M. Z. (2015). *Pohliady K. D. Ushynskoho na fizychno vykhovannia pidrostaichoho pokolinnia*. [Ushynsky on the physical education of the younger generation.]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh*. Vypusk 3. Realizatsiia pedahohichnykh idei K. D. Ushynskoho v osviti sohodennia : zbirn. nauk. prats molodykh doslidn. / za red. O. Ie. Antonovoi, V. V. Pavlenko. Zhytomyr : FOP Levkovets N. M. S. 93–97 [in Ukrainian].
8. Kudykina N. V. (2006). *Ihrova diialnist molodshykh shkoliariv u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi* [Gaming activities of younger schoolchildren in the extracurricular educational process] : monohrafiia. Kyiv : KMPU. 272 s. [in Ukrainian].
9. Lozhkin H. V. (2006). *Psykhologichnyi klimat sportyvnoi komandy* [Psychological climate of a sports team] : navchalno-metodychnyi posibnyk Vinnytsia : VDPU im. M. Kotsiubynskoho. 113 s. [in Ukrainian].
10. Pechko O. M. (2017). *Sportyvni i rukhlyvi ihry yak zasib fizychnoi rehabilitatsii invalidiv* [Sports and outdoor games as a means of physical rehabilitation of disabled people.]. *Sportyvni ihry*. № 1. S. 46–48 [in Ukrainian].
11. Podhorna V., Smoliakova I. D., Drozdova L. (2021). *Vplyv spetsyfyky sportyvnoi diialnosti na vykhovannia mizhosobystisnoho spilkuvannia ta kolektyvnoi vzaïemodii studentiv*. *Modern management: theories, concepts, implementation* [The influence of the specifics of sports activities on the development of interpersonal communication and collective interaction of students]. Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole. S. 286–393 [in Ukrainian].
12. Riadova L. O., Korchahin M. V., Mkrtichian O. A., Konovalov V. V. (2024). *Efektivnist vykorystannia sportyvnykh ihor na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia* [The effectiveness of using sports games in physical education classes]. *Sportyvni ihry*. Kharkiv. № 3(33). S. 62–83 [in Ukrainian].
13. Serhiienko L. P. (2008). *Praktykum z psykhologhiï sportu : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv fizychnoho vykhovannia i sportu* [Sports Psychology Workshop]. Kharkiv : OVS. 256 s. [in Ukrainian].
14. Smoliakova I. D., Zazimko N. S., Modnov D. Iu., Dronova I. I. (2020). *Rol fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchomu zakladi osvity v pidtrymtsi zdorovia ta zdorovoho sposobu zhyttia v suchasnykh umovakh* [The role of physical education and sports in a higher educational institution in maintaining health and a healthy lifestyle in modern conditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Drohobych : Vydavnychy dim «Helvetyka». Vyp. 31. Tom 4. S. 164–169 [in Ukrainian].
15. Smoliakova I. D., Radov V. V., Modnov D. Iu., Shchukin M. O. (2019). *Rol sportyvnykh ihor v protsesi fizychnoho vykhovannia studentiv* [The role of sports games in the process of physical education of students]. *Innovatsiini tekhnolohii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu* : materialy tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-metod. konf., m. Sumy. S. 163–166 [in Ukrainian].
16. Smoliakova I. D. (2023). *Suchasna stratehiia formuvannia zdorovoho stylu zhyttia studenta* [Modern strategy for forming a healthy lifestyle for students] : monohrafiia. Odesa : Yurydychna literatura. 204 s. [in Ukrainian].
17. Cherniavska T. P. (2024). *Emotsiine blahopoluchchia ta uspishnist u komandnykh vyidakh sportu* [Emotional well-being and performance in team sports.]. *Sportyvni ihry*. № 1(31). S. 75–85 [in Ukrainian].

I. Smoliakova. Sports Games as a Means of Forming Moral Relationships in Future Physical Education Teachers and Coaches

To determine the role of sports games in the formation of moral relationships among future physical education teachers and sports coaches. Methods. Conversation, questionnaire, observation, sociometry, retrospective analysis of literature, modeling of specially designed game situations, experimentation, and the method of mathematical statistics. Using these research methods, we identified the levels of understanding among students, athletes, and their teachers and coaches regarding the role of sports games as a means of forming moral relationships among future physical education teachers and sports coaches.

The author introduced updates to the curriculum on sports games at both theoretical and practical levels, developing game models that involved specially selected teams of players with varying levels of understanding of the game as a tool for relationship-building and team interaction aimed at achieving victory. Coaches noted an improvement in team atmosphere and spirit; team members became more cohesive and motivated to win in competitions. Special game tasks and techniques were found to contribute to the formation of moral relationships among future physical education professionals specializing in sports games. Additionally, high-quality performance results in sports competitions were observed.

It has been experimentally proven that sports games are an effective tool in the professional training of future physical education teachers and coaches in team sports, contributing to the formation of moral relationships and enhancing competitive success. The obtained results confirmed that general cultural, general professional, and specific professional competencies are developed more successfully through the active use of sports games in the training of future physical education specialists.

Key words: sports games, moral relationships, healthy lifestyle formation, development of creative potential.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОДАТКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Упродовж останніх кількох років повноцінний та автономний розвиток здобувачів вищої освіти зазнав суттєвих викликів через радикальні зміни в організації навчального процесу. Перехід викладачів від класичного аудиторного формату викладання спочатку до змішаної форми, а згодом – до повністю дистанційного навчання, актуалізував проблему використання не до кінця адаптованих освітніх технологій, які хоч і дозволяють забезпечити проведення занять, але ж очевидно потребують вдосконалення як із боку розробників програмного забезпечення, так і шляхом перегляду й оптимізації організації самого процесу викладання. У процесі роботи в таких умовах було виявлено низку проблем, пов'язаних з використанням різноманітних освітніх додатків, огляд яких наведено у цій статті, а також сформульовано пропозиції щодо впровадження новаторських рішень, спрямованих на вдосконалення об'єктивної моделі викладання відповідно до нових освітніх реалій. Крім того, під час проведення як поточного, так і підсумкового контролю в дистанційному форматі, особливо гостро постає питання адаптації та вдосконалення сучасних цифрових застосунків до умов повсюдної автономності. У статті розглянуто основні критерії, які, на думку авторів, є необхідними для ефективної діяльності викладачів в умовах дистанційного навчання. Зокрема, проаналізовано інноваційні можливості сучасних освітніх додатків, окреслено технології об'єктивного оцінювання знань здобувачів вищої освіти, а також надано деякі пропозиції для розробників платформ відеоконференцій, що має сприяти підвищенню якості взаємодії у віртуальному середовищі. Серед методів, використаних у дослідженні, – аналіз існуючих рішень, вимірювання продуктивності, вироблення підходів до покращення якості навчального процесу. У результаті реалізації рішень, поданих у дослідженні, процес навчання стане стабільнішим, оцінювання – більш простим, справедливим і прозорим, викладацька діяльність – більш ефективною, а окреслені підходи продемонструють новий погляд на організацію якісного дистанційного освітнього процесу.

Ключові слова: заклад вищої освіти, дистанційне навчання, освітні технології, інновації, онлайн-навчання, оптимізація, адаптація, відеоконференція.

Після локдаунів, спричинених пандемією, та зростання попиту на віддалену роботу, інтернет-конференції набули значної популярності. Існують як приватні сервіси, так і сервіси, надані глобальними корпораціями. Кожен із них прагне задовольнити релевантний попит на свій продукт, тому змушений конкурувати в умовах здорової ринкової конкуренції, адаптуючись до потреб цільової аудиторії. Здорової конкуренції дбає про лояльність користувачів, проте більшість таких сервісів часто не є універсальними засобами для проведення серйозних відеоконференцій, а лише виконують функції відеодзвінків і групових чатів. Наявність базових функцій для користувачів або досягнення певного рівня у розробці зупиняє як самих користувачів, так і компанії у прагненні вдосконалювати власний продукт або створювати гнучкі платформи, здатні повноцінно задовольнити потреби професійних заходів.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні визначено курс на підвищення конкурентоспроможності та якості освіти з метою забезпечення суспільства фахівцями високого рівня в сучасних соціально-економічних умовах, а також інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Одним із стратегічних напрямів розвитку національної системи освіти є широке впровадження інформаційних та інноваційних технологій в освітні програми [1, с. 4]. Детальний аналіз проблем модернізації освітнього середовища в контексті підвищення та контролю якості інформаційно-комунікаційних технологій і впровадження інноваційних засобів у навчальний процес наведено в роботі [2], однак запропонована там трансформація стосується освітнього середовища навчальних закладів на базі існуючих спеціалізованих платформ. У рамках даної роботи розглянуто загальнодоступні й найпопулярніші програми дистанційного зв'язку. У роботі [3] викладено підходи та інструменти класичної й дистанційної освіти на тих її рівнях, які не залежать від змісту конкретної навчальної дисципліни чи педагогічних технологій, проаналізовано особливості їхньої побудови, проектування, реалізації і застосування, що робить їх актуальними та такими, що можуть бути впроваджені. Соціальні норми та психолого-педагогічні аспекти, зокрема підходи до контролю систематики та послідовності вивчення навчального матеріалу, формування особливого типу аналітичного чи просторового мислення, підготовки бази знань до підсумкового контролю й методи досягнення високих показників компетентності майбутніх спеціалістів, були проаналізовані Г. Шадейко [4], Є. Швець та Д. Швець [5].

З технічного погляду, сучасні дослідження, що стосуються поліпшення якості аудіо-відеопотоку, стабілізації голосу та зниження рівня шумів під час відеоконференцій, наведено в [6]; питання ефективності відеоконференцій у порівнянні зі спільним навчанням та навчанням у форматі «обличчя до обличчя» розглянуто в [7]. Проте в останні роки проведення контролю знань, особливо підсумкового, зазнав суттєвих змін, і тому актуальність проблеми полягає в необхідності переосмислення процесу проведення як поточного, так і підсумкового контролю знань у розрізі використання онлайн технологій, що й пропонується розглянути в цій роботі. Отже, стаття зосереджена на аспектах контролю знань в умовах сучасного дистанційного навчання, об'єктивних та програмних можливостях, необхідних для модернізації цього

процесу. Запропоновані рішення доповнюють попередні дослідження та розширюють педагогічні можливості. Саме тому **метою статті** є висвітлення деяких актуальних пропозицій, важливих для ефективної роботи викладачів в онлайн-режимі, а також пов'язаних із цим інноваційних рішень для розробників платформ відеоконференцій.

Предметом дослідження є критерії, що забезпечують зручність використання комп'ютерного середовища для усунення об'єктивних недоліків сучасного дистанційного навчання та забезпечення якісного контролю знань, а також пропозиції для розробників додатків, здатних покращити найважливіші аспекти комунікації в процесі дистанційного навчання, зокрема: безпеку, оптимальність навантаження, прозорість користування та зворотний зв'язок. Методи дослідження включають аналіз наявних рішень, вимірювання продуктивності, а також вироблення методів покращення якості навчального процесу, що сприятимуть досягненню зазначених цілей. Першочергово проводився аналіз наявних рішень і порівняння характеристик кожного додатка, у результаті чого були виявлені недоліки сучасних технологій, усунення яких дозволить підвищити безпеку та стресостійкість, досягнути справедливого контрольного тестування та більш зручного навчання. Актуальність роботи полягає в тому, що запропоновані рішення можуть бути корисними як для викладачів, організаторів і здобувачів, так і для розробників додатків. Крім того, стаття зумовлює необхідність аналізу тенденцій і подальших перспектив розвитку досліджень у контексті формування, підлаштування та модернізації освітнього середовища навчальних закладів з метою підвищення якості інформаційно-комунікаційних технологій під час використання інноваційних засобів.

Функціональні можливості відеоконференц-додатків. У зв'язку з необхідністю забезпечення якісного дистанційного навчання в умовах обмеженого або нестабільного інтернет-з'єднання, особливо в регіонах, де централізований доступ до мережі ускладнений або неможливий, постає потреба у ретельному виборі програмного забезпечення для відеоконференцій. Ключовими критеріями такого вибору є не лише зручність користування, функціональність та сумісність із популярними операційними системами, а й здатність працювати в автономному режимі, підтримка локального розгортання, а також відкритість вихідного коду для подальшої модифікації. Для розуміння поточного порогу якості варто порівняти характеристики загально-відомих додатків (табл. 1).

Таблиця 1

Зведені характеристики популярних додатків

Додатки Основні критерії			 Zoom	 Google Meet	 Microsoft Teams	 Lesson-space	 CyberLink U Meeting	 Vectera	 Cisco Webex	
Тарифні плани	Free	User/min	100/40	100/∞	100/60		25/30	1/1	100/50	
	Pro1	\$/m	12.5	12	4	20	30	30	13.5	
		User/min	1000/∞	150/∞	300/1800	∞/∞	50/1440	∞/∞	200/1440	
	Pro2	\$/m		18	18		50	50		
		User/min		250/∞			100/1440	∞/∞		
Безпека	Шифрування		AES 256	AES 256	AES 256	–	Free Paid	– E2EE	WebRTC	AES 256
	Блокування звуку користувача		+	+	+	+	–	+	+	
	Вхід з підтердженням (зала очікування)		+	+	+	–	Доступ за запрошенням	Business only (50\$)	+	
	Логін		ID зустрічі пароль	Gmail ID	Username пароль	пошта пароль	пошта	username пароль	ім'я пошта пароль	
Передача трафіку	Mbps		SD: 0.6 HD: 1.2 VHD: 2	Хост: 4 Інші: 1	SD: 0.5 HD: 1.5 VHD: 2	1–5	3	2.5–3	Хост: 1 Інші: 0.3	
Навантаження	Min%		7	12	20	20	20	30	30	
	Max%		18	25	30	40	20	50	35	

Дані таблиці 1 свідчать про конкурентоспроможність технологічного розвитку як за ціновими параметрами, так і з міркувань загальної безпеки, швидкості передачі трафіку (за офіційними та вимірними даними), навантаження на процесор тощо.

З огляду на те, що перелічені програми були вимушено адаптовані до умов ізоляції, доцільним є дослідження інновацій, які дозволять створити або модернізувати такого роду продукти, орієнтовані на автономне або ізольоване середовище, організоване для їхньої постійної експлуатації.

Цифрові інструменти для стабільного навчання. В умовах дистанційного навчання особливо важливо забезпечити належний рівень контролю за виконанням студентами звітних робіт. Але ми зупинимось на деяких функціональних можливостях додаткового контролю, які слід враховувати під час прийому та здачі цих звітів.

Хешування. У нестабільних мережевих умовах можуть виникати проблеми з підключенням до Інтернету, через що передача файлів може бути затримана або перервана. Щоб зафіксувати факт своєчасної здачі, навіть якщо передача ще триває, можна використати попередню перевірку за допомогою хешування. Ідея полягає в тому, щоб перед надсиланням основного файлу сформувати його хеш-суму – коротке цифрове значення фіксованої довжини, яке змінюється при будь-якому редагуванні даних. Цей хеш надсилається на сервер раніше або одночасно з файлом, фіксуючи точний час здачі. Після отримання повного файлу сервер порівнює його хеш із попередньо надісланим. Якщо збіг підтверджується, файл вважається зданим учасником вчасно, навіть якщо передача завершилась після дедлайну. Наприклад, файл обсягом 2,5 МБ при швидкості 20 Кб/с буде передаватися понад дві хвилини. У таких випадках саме хеш, відправлений до дедлайну, дозволяє врахувати файл як зданий вчасно.

Для наочності розглянемо рисунок 1, що ілюструє процес передачі хешу:

- 1) після завершення звіту студент натискає кнопку, щоб відправити файл, і система миттєво обчислює унікальну хеш-суму;
- 2) хеш-сума одразу надсилається на сервер і тимчасово зберігається на ньому, поки файл не буде доставлений, а паралельно передачі хешу йде завантаження файлу з максимально можливою швидкістю;
- 3) коли файл буде доставлено на сервер, користувач отримає сповіщення про цілісність доставленого файлу;
- 4) на сервері обчислюється хеш уже доставленого файлу та порівнюється з попередньо збереженим. Якщо вони збігаються, то робота вважається зданою вчасно; якщо ні – робота була змінена людиною, яка звітує.

На рис. 1 вага хешу MD5 в 32 символи становить 32 байти [10, с. 690-693]. Складений TCP-пакет обсягом 52 байти при швидкості з'єднання 20 Кб/с доставляється за 0.0025 секунди [8]. Це дозволяє убезпечити здобувачів від несвочасної здачі у зв'язку з поганим з'єднанням.

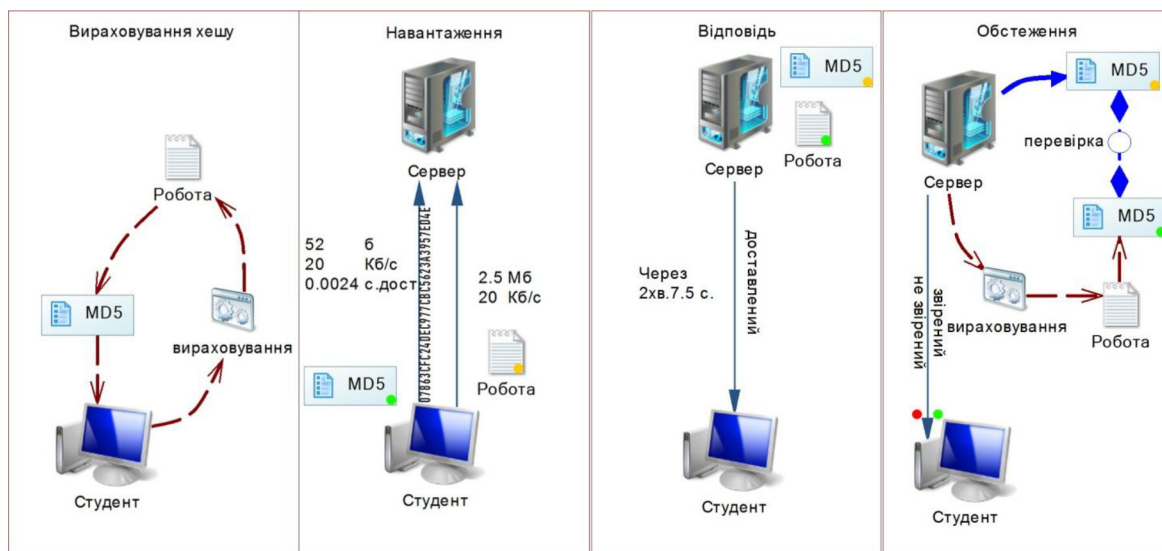


Рис. 1. Засвідчення виконаної роботи хешем

Локалізація мережі. Забезпечення безперебійного Інтернету є сьогодні ключовим завданням для будь-якої компанії, які докладають максимум зусиль, щоб мінімізувати інциденти й уникнути втрат фінансів, репутації або підтвердженої стабільності: працюють над алгоритмами, шифруванням, компресією та декомпресією. Задля стабільності та безпеки може бути запропонована федералізація централізованих серверів, яка зменшує навантаження на сервер, розподіляючи його по регіонах, знижує витрати на трафік, затримку медіапотоків, стабілізує з'єднання, локалізує збої та дозволяє у разі нагальної потреби перемикає користувачів на інший сервер [9]. Водночас можуть виникнути проблеми синхронізації баз даних і потреба в додатковому обладнанні. Федералізація не є остаточною формою ізоляції, що усуває всі ризики, адже сервер

компанії в умовах ізоляції також може бути від'єднаний, зазнати впливу з боку третіх осіб або мати проблеми з доступом до командного сервера зловмисників. Щоб слухати викладача, студент має під'єднатися до свого провайдера, який переадресує трафік до країни, де розміщено сервер постачальника послуг відеоконференцій. Цей сервер реєструє сесії користувачів, зокрема активну сесію викладача – ініціатора відеоконференції.

Однак користувачі постачальника послуг відеоконференцій можуть фізично перебувати в іншій країні, що суттєво збільшує затримки під час отримання та передачі трафіку або може призвести до повного розриву з'єднання. Сервіс, призначений для віддаленого моніторингу робочих столів або відеозв'язку, іноді має неприйнятну для користувачів або освітньої установи політику конфіденційності, а також може створювати значне навантаження на комп'ютер і викликати високі витрати на Інтернет, що робить його не завжди прийнятним для комфортного навчання. У таких випадках доцільно запускати локальний сервер на стороні провайдера у критичному випадку або безпосередньо в університеті. За цією схемою користувач звертається до провайдера, який перенаправляє його на локальний сервер.

Переваги використання локального сервера:

- 1) розширена передача трафіку без участі третіх осіб і затримок (зокрема, безперебійна демонстрація екрана) через локальний вузол мережі, що працює за погодженням без оплати трафіку чи Інтернету;
- 2) сумісність політики конфіденційності із державними стандартами;
- 3) рівномірний та рівноцінний розподіл навантаження під час проведення занять;
- 4) повне адміністрування навчального процесу;
- 5) зберігання даних та можливість оперативної звітності студентів під час контролю їхніх знань;
- 6) відсутність тарифного плану.

Недоліки:

- 1) повна відповідальність за стан сервера покладається на адміністратора;
- 2) установка, налаштування, стабільність роботи програми та усунення помилок – зона відповідальності розробника;
- 3) необхідність повного переходу на локальне обладнання;
- 4) потреба у виділенні окремих ресурсів, як технічних (серверне обладнання), так і людських (фахівці з адміністрування та техпідтримки).

Контроль небажаних елементів. Під час усних співбесід тет-а-тет, контрольних робіт або тест-опитувань, студенти нерідко вдаються до списування чи інших хитрощів, які порушують адекватну модель навчального процесу й можуть призвести до підготовки некомпетентних фахівців. Іспит є відповідальним моментом контролю знань, що впливає на подальшу кваліфікацію студента. За замовчуванням він не повинен використовувати сторонні програми, які підміняють знання або розуміння матеріалу. У разі дозволу на такі засоби їх використання має бути попередньо узгоджене з викладачем. Наприклад, якщо попередньо обумовлено, що першорядне значення має розуміння матеріалу, то викладач може дозволити використання певних джерел або підказок, оцінюючи не сам факт їх використання, а здатність студента інтерпретувати інформацію. Такий підхід дозволяє створити гнучку та довірливу систему перевірки знань.

GUI-процеси. Graphics User Interface (скорочено GUI) – графічний інтерфейс користувача – це система екранних меню та діалогових вікон, у якій команди обираються через пункти меню або екранні кнопки, а їх параметри задаються за допомогою візуальних елементів та введенням у відповідні поля діалогових вікон. Список активних вікон можна переглянути через диспетчер завдань у вкладці «Програми» операційної системи Windows. Однак ця інформація доступна лише студенту, а не викладачеві. При цьому список відкритих вікон не є списком усіх встановлених програм, отже, під час екзамену його можна надати ревізору у вигляді переліку або у вигляді небажаних сторонніх програм та демонстрації екрану. Демонстрація екрану може транслюватися як мініатюрний ескіз, що дозволить не лише заощадити трафік, а й забезпечити достатній рівень довіри до знань. Найбільш небажаним з точки зору контролю студента є використання програм типу RAT (Remote Access Tools), які дозволяють демонструвати лише окрему область чи вікно. Протидія RAT може здійснюватися шляхом контролю синхронізації апаратних пристроїв (миші, клавіатури). Для додатків віртуалізації потрібне попереднє сканування реєстру або активних сервісів, щоб з'ясувати, чи запущена програма у віртуальному середовищі. Також можливе блокування фокусу на певних вікнах. Серед поширених хитрощів обходу таких систем – використання сторонніх екранів, що може бути виявлено активним виведенням погляду або невдалим розташуванням вебкамери.

Звукові підказки. Розглянемо основні ризики, пов'язані з використанням звукових підказок під час онлайн-контролю:

- 1) підказки сторонніх осіб, які знаходяться поза межами видимості вебкамери. Такі підказки можуть бути почуті викладачем, тому спеціальних засобів протидії не потребують;
- 2) підказки через мікродинамік, які не сприймаються слухом викладача. У цьому випадку підказник або вбудовується в систему як пристрій, або передає сигнал автономно на ресівер із вбудованим мікрофоном. На практиці частіше використовують саме перший варіант через його меншу складність;
- 3) підказки через навушники, які також є нечутними для викладача. Підказник може чути питання, отримані через стереомікшер звукової плати, або небажана програма може перехоплювати звук із динаміків і передавати його підключеному до поточного комп'ютера підказнику.

Протидія останнім двом випадкам може полягати у наданні інформації про активні звукові пристрої та автоматичне конфігурування мінімально значущих звукових пристроїв входу та виходу (одного мікрофона та одного пристрою динаміка). Оскільки користувач може одночасно увімкнути кілька звукових пристроїв, то застосунок для відеоконференцій має надати адміністратору право тимчасового відключення небажаних пристроїв. Також можна реалізувати автоматичне виявлення змін у підключених аудіопристроях у реальному часі.

Обмеження за часом. Існуючі правила здачі завдань не обмежують час на вивантаження роботи. Наприклад, вона може бути позначена як здана невчасно, що суперечить правилам здачі робіт у «живому порядку», де після завершення певного часу чи заняття роботи більше не приймаються. Вирішенням такого питання може бути опціональне обмеження здачі робіт у визначений час. Така функція може бути увімкнена або вимкнена на розсуд викладача.

Синхронізація здачі робіт. Програми для відеоконференцій можуть дозволити користувачам синхронізуватися з їхніми класами, щоб полегшити надсилання файлів у заздалегідь налаштовані місця призначення. У деяких сервісах, наприклад Google Meet, реалізовано синхронізацію в середовищі G-Suite: основний обліковий запис Google автоматично синхронізується зі сховищем, календарем, зустрічами та іншими елементами [11]. Це дозволяє швидко надсилати потрібні файли до класу на перевірку.

Технологія Drag'n'Drop. Надсилання файлів може здійснюватися через спеціально відведене меню для здачі підсумкових результатів за технологією Drag'n'Drop, що спрощує пошук файлів на комп'ютері та заощаджує час. Ця технологія суттєво полегшує роботу як студентам, так і викладачам, оскільки дозволяє простим перетягуванням надіслати потрібний файл у папку робіт групи або на скриньку викладача, не виходячи з додатка відеоконференції.

Веб-камери. Програмні можливості, розглянуті вище, стосуються саме програмної частини, яку реалізують розробники, але цим можливості вдосконалення проведення відеоконференцій та контролю знань, звичайно, не вичерпуються. Так, якщо певна частина студентів не має веб-камер, які в свою чергу широко використовуються для контролю студента (зокрема, під час відеоспівбачання у разі перевірки знань, а також при проведенні заліків та екзаменів), то прагматичним виходом може стати безоплатне надання університетом веб-камер під договір повернення.

Графічні планшети. Для більш практичного візуального пояснення доцільно запровадити обов'язкове використання графічних планшетів під час демонстрації екрана викладача. Це значно спрощує наочне подання теоретичних коментарів та пояснень під час заняття. Оскільки графічний планшет відображається під час демонстрації екрана, то викладений матеріал можна зручно зберігати за допомогою скріншотів або запису лекції для подальшого перегляду. Існує широкий спектр програмного забезпечення для графічних планшетів, таких як Xournal++, що дозволяє малювати на екрані та робити спеціальні позначки. Завдяки інтерактивності планшет дає можливість легко стирати непотрібні елементи, скасовувати дії, малювати лінії та фігури, що полегшує розуміння матеріалу студентами. Для запису математичних формул в LaTeX стилі або геометричних побудов можна використовувати спеціалізовані програми, наприклад, OneNote для Windows, MathPad для iOS, або будувати графіки рукописними формулами за допомогою FluidMath. У зв'язку з важливістю графічних планшетів як важливої складової обладнання для проведення занять, доцільно надавати їх студентам безкоштовно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті розглянуто основні програми для проведення сучасних відеоконференцій. Очевидно, що у теперішній час розробники зацікавлені у збереженні лояльності своєї аудиторії, яка після отримання базового функціоналу ринкового додатку для відеоконференцій втрачає інтерес до нововведень. Нові функції впроваджуються здебільшого лише у відповідь на критику або масове невдоволення користувачів. До таких факторів належать: хуліганство, яке порушує комфорт основного концепту викладання та проведення віддалених іспитів; перевантаження систем, що заважає набрати реальний попит на додаток; складний інтерфейс, неприйнятний для частини користувачів. Проте масовий перехід до дистанційного навчання викрив недоліки існуючої системи, що осіла у застарілих та незручних підходах. У статті здійснено аналіз факторів, що є сьогодні визначальними для ефективного функціонування освітнього середовища та висвітлено найважливіші індикатори, які є запорукою зручності використання комп'ютерного середовища. Також наголошено, що парадигма віддаленого викладання з боку університету має бути модернізована для забезпечення належного рівня якості усіх складових процесу навчання без самобутніх маневрувань у потребах викладачів та інтуїтивно-зрозумілого програмного забезпечення. Сервіси відеоконференцій не є цільовим рішенням математичних потреб, однак вони покликані вдало доповнювати існуючі можливості задля забезпечення якісної онлайн роботи у системі вищої освіти з використанням різноманітних електронних ресурсів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації спеціалізованих цифрових платформ для проведення дистанційного навчання, які поєднують функціонал відеоконференцій з інструментами автоматизованого контролю знань, безпечної передачі даних, інтеграції з освітніми сервісами (електронними щоденниками, хмарними сховищами, календарями тощо). Окрема увага має бути приділена створенню адаптивних систем, здатних виявляти та нейтралізовувати спроби недоброчесної поведінки під час іспитів, а також забезпеченню доступності таких рішень для різних категорій користувачів – незалежно від технічного забезпечення або рівня цифрової компетентності.

Використана література:

1. Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Стратегія Каб. Міністрів України від 15.04.2022 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
2. Stiepanova K. Information and communication technologies as an instrument for improving the quality of educational process. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. Vol. 3. № 30. P. 14-17, 29-30. URL : http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/170269/171420
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
4. Шадейко Г. П. Організація контролю навчальної діяльності студентів. *Студентський альманах* : збірник магістерських робіт. Університет менеджменту освіти НАПН України. 2013. № 3. С. 1–9. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/66.pdf
5. Швець Є. Я., Швець Д. Є. Організація поточного і підсумкового контролю знань студентів при модульно-рейтинговій технології навчання. *Гуманітарний вісник ЗДІА. Серія: Гуманітарний вісник*. Запоріжжя, 2010. Вип. 42. С. 227–235. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2010_42_27
6. Motlicek P., Duffner S., Korchagin D., Bourlard H., Scheffler C., Odobez J., Galdo G., Kallinger M., Thiergart O. Real-Time Audio-Visual Analysis for Multiperson Videoconferencing. *Advances in Multimedia a, Hindawi Publishing Corporation*. 2013. P. 175745:1-175745:21. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/175745>
7. Fischer A. J., Collier-Meek M. A., Bloomfield B., Erchul W. P., Gresham F. M. A comparison of problem identification interviews conducted face-to-face and via videoconferencing using the consultation analysis record. *Journal of School Psychology*. 2017. Vol. 63. P. 63-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.009>
8. RFC 791. Internet Header Format. Internet protocol specification. Чинний від 09-1981. Вид. офіц. DARPA internet program. 1981. 11 с.
9. An Introduction to the Federated Social Network. EFF. URL : <https://www.eff.org/deeplinks/2011/03/introduction-distributed-social-network>
10. Kurose F. J., Ross K. Computer Networking: A Top Down Approach. Boston : Pearson, 2020. 889 p.
11. Student Information System FAQ. Google Help Center. URL : <https://support.google.com/a/answer/6023043?hl=en#zippy=%2Csync-all-classes>

References:

1. Natsionalna stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky : Stratehiia Kab. Ministriv Ukrainy vid 15.04.2022 r [National Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032: Strategy of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 04.15.2022] URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> [in Ukrainian].
2. Stiepanova K. (2019). Information and communication technologies as an instrument for improving the quality of educational process. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 3(30). P. 14–17, 29–30. URL : http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/170269/171420
3. Bykov V. Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education] Atika. 684 s. [in Ukrainian].
4. Shadeiko H. P. (2013). Orhanizatsiia kontroliu navchalnoi diialnosti studentiv [Organization of control over students' academic activities]. *Studentskyi almanakh*. Zbirnyk mahisterskykh robit. Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy. No 3. P. 1–9. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/66.pdf [in Ukrainian].
5. Shvets Ye. Ya., Shvets D. Ye. (2010). Orhanizatsiia potochnoho i pidsumkovoho kontroliu znan studentiv pry modulno-reitnyhovii tekhnolohii navchannia [Organization of current and final control of students' knowledge using modular-rating learning technology]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA. Seriya: Humanitarnyi visnyk*. Zaporizhzhia, No 42. P. 227–235. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2010_42_27 [in Ukrainian].
6. Motlicek P., Duffner S., Korchagin D., Bourlard H., Scheffler C., Odobez J., Galdo G., Kallinger M., Thiergart O. (2013). Real-Time Audio-Visual Analysis for Multiperson Videoconferencing. *Advances in Multimedia*, 2013(175745). P. 175745:1–175745:21. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/175745>
7. Fischer A. J., Collier-Meek M. A., Bloomfield B., Erchul W. P., Gresham F. M. (2017). A comparison of problem identification interviews conducted face-to-face and via videoconferencing using the consultation analysis record. *Journal of School Psychology*, 63. P. 63-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.009>
8. DARPA internet program. (1981). RFC 791. Internet protocol specification: Internet Header Format. 11 p.
9. EFF. (2022). An Introduction to the Federated Social Network. URL : <https://www.eff.org/deeplinks/2011/03/introduction-distributed-social-network>
10. Kurose F. J. & Ross K. (2020). Computer Networking: A Top Down Approach. Boston : Pearson
11. Google Help Center. (2022). Student Information System FAQ. URL : <https://support.google.com/a/answer/6023043?hl=en#zippy=%2Csync-all-classes>

K. Stiepanova, T. Denysova, A. Rybalko. Increasing the efficiency of using online applications in distance learning

Over the past few years, the full-fledged and autonomous development of higher education students has faced significant challenges due to radical changes in the organization of the educational process. The transition of instructors from traditional in-person teaching first to a blended format, and later to fully remote learning, has brought to the forefront the issue of using educational technologies that remain insufficiently adapted. While such technologies do enable the delivery of lessons, it is clear that they require further improvement – both from software developers and through the reconsideration and optimization of the teaching process itself.

Working under these conditions has revealed a range of problems associated with the use of various educational applications, which are reviewed in this article. In addition, proposals are made for the implementation of innovative solutions aimed at improving an objective teaching model in line with new educational realities.

The article outlines the main criteria that, in the authors' opinion, are essential for effective teaching in a distance learning environment. In particular, the paper analyzes the innovative capabilities of modern educational applications, outlines

technologies for the objective assessment of students' knowledge, and provides suggestions for video conferencing platform developers that may contribute to improving the quality of interaction in the virtual environment.

The research methods used include analysis of existing solutions, performance measurement, and the development of approaches to improve the quality of the educational process. As a result of implementing the solutions proposed in this study, the learning process will become more stable, assessment more straightforward, fair, and transparent, teaching activities more effective, and the proposed approaches will offer a new perspective on the organization of high-quality distance education.

Key words: higher education institution, distance learning, educational technologies, innovations, online learning, optimization, adaptation, video conferencing.

УДК 373.5.016:797.2]:001.895

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.27>

Тараненко І. В., Кириленко О. І.

ОПТИМІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядаються актуальні питання оптимізації методики викладання плавання у закладах загальної середньої освіти, з урахуванням викликів сучасного освітнього простору, цифрової трансформації та потреб інклюзивної освіти.

Узагальнено сучасні теоретичні та практичні підходи до організації процесу навчання плаванню в школі. Проведено аналіз наукових джерел, що висвітлюють методичні інновації, зокрема ігрові стратегії, мультимедійні технології, використання відеоаналізу техніки рухів, мобільних додатків, QR-кодів, фітнес-браслетів. Окрему увагу приділено гуманізації освітнього середовища, активізації навчальної діяльності школярів, а також формуванню індивідуалізованого навчального маршруту для кожного учня.

Розглядаються можливості адаптації методик навчання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з урахуванням когнітивних порушень, сенсорних обмежень та труднощів соціальної комунікації. Наголошується на важливості застосування індивідуального підходу, корекційно-розвивальних технологій, а також мультисенсорного навчального середовища. Визначено ключові педагогічні умови ефективного навчання плаванню, які включають безпечне та психологічно комфортне середовище, системність подачі матеріалу, варіативність методів навчання, поетапне ускладнення завдань, а також диференціацію відповідно до індивідуального темпу засвоєння. Особливу увагу приділено врахуванню вікових і психофізіологічних особливостей учнів, що зумовлює потребу у спеціальних формах зворотного зв'язку, візуальної підтримки та емпатійного спілкування. Описано роль вчителя як фасилітатора й тьютора, що не лише володіє технічною і методичною компетентністю, а й здатний створити умови для розвитку самостійності, внутрішньої мотивації, впевненості у власних силах та емоційної стійкості дитини в процесі навчання.

Ключові слова: плавання, методика викладання, загальна середня освіта, інноваційні технології, інклюзивне навчання, безпечне середовище, психофізіологічні особливості учнів.

Плавання як базова рухова навичка має важливе значення у формуванні фізичної культури особистості, сприяє збереженню здоров'я, розвитку витривалості, координації рухів, зниженню рівня тривожності. Особливу увагу цей вид фізичної активності заслуговує в умовах сучасної шкільної освіти, яка орієнтована на компетентнісний підхід і інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес. Брак належних умов у деяких закладах освіти, нестача кваліфікованих кадрів, а також обмеження, пов'язані з пандемічними викликами та вимушеним переміщенням учнів, вимагають адаптації традиційних методик.

Метою статті є узагальнення теоретичних і практичних підходів до викладання плавання у школах, аналіз сучасних методичних інновацій, формування практичних рекомендацій для вчителів фізичної культури щодо оптимізації процесу навчання плаванню.

Останні роки характеризуються значною активізацією науково-педагогічних досліджень, спрямованих на удосконалення методики викладання плавання у закладах освіти.

Значний внесок у розробку теоретико-методичних засад фізичного виховання та формування рухових умінь зробили вітчизняні науковці, зокрема, Т. Ю. Круцевич, В. В. Голобородько, Н. М. Лісобеї та інші. У їхніх працях особлива увага приділяється аналізу вікових особливостей учнів, розробці змісту та структури занять з урахуванням психофізіологічних закономірностей розвитку дитячого організму [1; 2; 3].

У дослідженнях зарубіжних авторів, таких як Langendorfer S. J. та Vompa T., розглядаються питання оптимізації тренувального процесу у плаванні, зокрема, принципи періодизації тренувальних навантажень, особливості організації водної підготовки учнів молодшого шкільного віку, а також створення безпечного навчального середовища, що є критично важливим для ефективного та безпечного навчання плаванню [5; 6].

Сучасні публікації акцентують увагу на ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес навчання плаванню. Зокрема, досліджуються можливості застосування ігрових методів, що сприяють підвищенню мотивації учнів та полегшують засвоєння навчального матеріалу [7; 8].

Крім того, значна увага приділяється розробці та впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які забезпечують можливість візуалізації навчального матеріалу, індивідуалізації навчання та підвищення ефективності контролю за навчальними досягненнями учнів.

Актуальним напрямом досліджень є розробка та впровадження інклюзивних стратегій навчання плаванню, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

Плавання як елемент шкільної програми реалізується у формі спеціальних курсів, модулів або інтегрованих занять. Методика викладання повинна забезпечувати системність, поступовість і варіативність відповідно до вікових особливостей учнів.

Сучасна методика викладання плавання в закладах загальної середньої освіти має ґрунтуватися на комплексному підході, що поєднує традиційні педагогічні принципи з інноваційними технологіями та врахування психологічних особливостей учнів. Метою оптимізації цього процесу є не лише формування у школярів життєво необхідної навички плавання, а й сприяння їхньому всебічному розвитку, включаючи фізичний, психологічний та морально-вольовий аспекти.

Одним з ключових елементів сучасної методики є гуманізація навчального процесу. Це передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, врахування його вікових особливостей, рівня фізичної підготовленості, мотивації та інтересів. Учитель виступає не лише як транслятор знань, а й як партнер, помічник та мотиватор, створюючи сприятливу атмосферу для навчання та розвитку.

Важливим аспектом є також активізація навчальної діяльності учнів. Замість пасивного сприйняття інформації, школярі залучаються до активної участі у навчальному процесі через використання ігрових методів, проблемного навчання, проєктної діяльності та інших інтерактивних форм. Це сприяє розвитку їхньої самостійності, ініціативності, творчості та критичного мислення.

Ефективність процесу навчання плавання значною мірою залежить від створення та дотримання комплексу педагогічних умов, що забезпечують безпеку, індивідуалізацію, мотивацію та комплексну підтримку учнів.

Першочерговою умовою організації занять у водному середовищі є створення безпечного навчального середовища. Це передбачає належне технічне оснащення басейну, включаючи наявність рятувальних засобів, забезпечення відповідної підготовки педагогічного персоналу з надання домедичної допомоги, а також неухильне дотримання санітарно-гігієнічних норм [2].

Навчальні завдання повинні бути диференційовані з урахуванням рівня підготовленості кожного учня. Важливим є врахування індивідуальних фізичних можливостей, психоемоційного стану та попереднього досвіду у плаванні. Такий підхід дозволяє запобігти перевантаженню учнів, підтримувати їхню мотивацію та забезпечувати позитивну динаміку навчального процесу [1; 3].

Створення позитивної емоційної атмосфери під час занять є важливим чинником активізації навчальної діяльності учнів. Застосування позитивного підкріплення, такого як похвала, стимулювання змагальної діяльності у формі командних ігор та естафет, сприяє підвищенню інтересу до навчання та формуванню стійкої мотивації [7].

Забезпечення ефективної взаємодії з батьками учнів є важливим для створення цілісного підходу до навчання плаванню. Регулярний обмін інформацією з батьками сприяє забезпеченню підтримки навчального процесу поза межами школи. Забезпечення медичного супроводу занять дозволяє своєчасно виявляти можливі обмеження або ризики для здоров'я учнів та вживати необхідних заходів [2].

Процес навчання плавання структурований на декілька послідовних етапів, кожен з яких має чітко визначені цілі та завдання, спрямовані на поступове формування навичок та вдосконалення техніки.

1. *Етап ознайомлення з водним середовищем.* Метою даного етапу є адаптація учнів до водного середовища, зниження рівня страху, освоєння базових рухових дій. До таких дій належать: занурення обличчя у воду, здійснення видиху у воду, пересування у мілководній зоні. При цьому, педагогічний процесбудується на засадах м'якого входження у воду з активним використанням елементів гри [6].

2. *Етап розвитку орієнтування та дихання.* На даному етапі учні набувають навичок контролю дихання у воді, включаючи здійснення видиху у воду, затримку дихання, а також розвивають здатність орієнтуватися у водному просторі. Навчальні заняття передбачають поступове ускладнення вправ з метою формування стійких навичок [3].

3. *Етап вивчення техніки плавання.* На цьому етапі відбувається освоєння основних спортивних стилів плавання, таких як брас, кроль, плавання на спині. Основний акцент робиться на формування координації рухів верхніх та нижніх кінцівок, освоєння техніки дихання, формування ритму рухів та правильного положення тіла у воді [1; 5].

4. *Етап удосконалення техніки та вивчення елементів старту і повороту.* Учні вдосконалюють техніку плавання, а також вивчають та відпрацьовують елементи старту з тумбочки, правильні входи у воду, техніку відштовхування та ковзання, а також техніку виконання поворотів під час плавання на дистанції. Впровадження цих елементів у навчальний процес здійснюється поступово, з використанням засобів відеоаналізу техніки плавання [8].

5. *Етап формування навичок безпеки на воді.* Завершальний етап навчального процесу передбачає формування в учнів навичок безпечної поведінки на воді. Учні навчаються елементарним прийомам самопорятунку, техніці утримання на поверхні води, а також прийомам надання допомоги особі, яка тоне. Набуті на цьому етапі знання та навички є критично важливими для забезпечення життєвої безпеки [4].

Процес навчання плавання передбачає використання різноманітних методів та прийомів, спрямованих на ефективне засвоєння техніки рухів, розвиток фізичних якостей та формування мотивації учнів.

Демонстрація з поетапним аналізом. Даний метод ґрунтується на візуалізації правильного виконання рухів перед їх практичним відтворенням. Педагог здійснює демонстрацію рухової дії, послідовно розчленовуючи її на окремі фази. Кожна фаза супроводжується детальним коментарем, що сприяє формуванню в учнів чіткого моторного уявлення та розвитку технічної грамотності [1; 3].

Вправи з поступовим ускладненням рухових дій. Реалізація цього підходу передбачає послідовне введення нових елементів або ускладнень у навчальні завдання. Така стратегія забезпечує поступову адаптацію організму дитини до фізичного та координаційного навантаження, мінімізуючи ризики травмування та підтримуючи належний рівень мотивації [2].

Використання засобів відеоаналізу і візуалізації техніки. Застосування відеозапису дозволяє учням отримати візуальний зворотний зв'язок щодо власного виконання вправ. Аналіз відеоматеріалів, що здійснюється самостійно або за допомогою педагога, сприяє виявленню та усвідомленню помилок, підвищує усвідомленість рухів та прискорює процес їх корекції [4; 6].

Ігрові завдання та змагальні ситуації для формування мотивації. Включення до навчальної програми завдань, що містять елементи гри чи змагання (естафети, перегони), є ефективним засобом активізації емоційної залученості учнів. Крім того, такий підхід сприяє розвитку навичок командної взаємодії та позитивно впливає на психологічний клімат у групі [7].

Інтерактивні тренажери та мобільні додатки. Використання сучасних мобільних платформ, таких як SwimUp або MySwimPro, забезпечує можливість відстеження індивідуального прогресу учнів, надання їм візуальних інструкцій та методичних рекомендацій, а також сприяє підвищенню рівня їхньої залученості до самостійного опанування техніки плавання [4; 8].

Сучасний процес навчання плавання характеризується інтеграцією інноваційних технологій, що сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, індивідуалізації навчання та посиленню мотивації учнів.

Впровадження QR-кодів у навчальний процес забезпечує швидкий та зручний доступ учнів до додаткових навчальних матеріалів. Розміщення QR-кодів на інформаційних стендах, роздаткових матеріалах або іншому наочному приладді дозволяє учням самостійно переглядати відеоуроки, схеми рухів, методичні інструкції та інші форми навчального контенту. Це сприяє розвитку навичок самонавчання, формуванню автономії учнів та забезпечує можливість індивідуалізованого повторення навчального матеріалу у зручному для кожного темпі [4; 8].

Доцільним є розширення спектру застосування QR-кодів, наприклад, для надання диференційованих завдань, організації інтерактивних вікторин або здійснення миттєвого оцінювання.

Використання платформ дистанційного навчання, таких як Google Classroom, Moodle або інших, розширює можливості педагогічного контролю та забезпечує ефективну взаємодію між учителем та учнями поза межами басейну. За допомогою таких платформ можна здійснювати контроль засвоєння теоретичних знань (тести, вікторини), організовувати збір відеозвітів учнів для аналізу техніки плавання, проводити онлайн-консультації та організовувати рефлексію після занять. Це сприяє підвищенню педагогічної керованості навчальним процесом, посилює залученість учнів та забезпечує безперервність навчання [4].

Перспективним напрямком є розробка та впровадження на платформах дистанційного навчання адаптивних навчальних курсів з плавання, що враховують індивідуальні особливості учнів.

Застосування новітніх пристроїв, таких як фітнес-браслети та смарт-годинники, дозволяє здійснювати моніторинг індивідуального фізичного навантаження учнів під час занять плаванням. Відстеження показників пульсу, інтенсивності рухів, пройденої дистанції та інших параметрів забезпечує можливість контролю безпечного рівня активності, оптимізацію тренувального процесу, а також сприяє формуванню в учнів відповідального ставлення до власного фізичного стану. Такі засоби є особливо ефективними при організації індивідуального підходу до навчання, дозволяючи адаптувати навантаження до індивідуальних можливостей кожного учня [6; 7].

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку алгоритмів автоматизованого аналізу даних, отриманих з пристроїв, з метою прогнозування індивідуальних реакцій на навантаження та запобігання перетренованості.

Важливо підкреслити, що ефективне впровадження інноваційних технологій у процес навчання плавання потребує від педагога не лише технічної компетентності, а й глибокого розуміння педагогічних принципів та вміння адаптувати технології до конкретних навчальних цілей та потреб учнів.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов для повноцінного залучення до освітнього процесу всіх учнів, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. В контексті навчання плавання це вимагає адаптації методик, вправ та обладнання з метою забезпечення доступності та ефективності навчання для кожної дитини.

Навчальні вправи повинні бути адаптовані відповідно до індивідуальних потреб учнів, враховуючи рівень їхньої фізичної підготовки, когнітивні можливості та наявні обмеження. Адаптація може включати модифікацію рівня складності, тривалості виконання, інтенсивності вправ, а також використання допоміжних засобів. Застосування спеціального обладнання, такого як пояси для плавання, плавальні дошки, «нудли» (спеціальне обладнання для підтримки у воді дітей з порушеннями опорно-рухового апарату), неврологічними чи сенсорними порушеннями та інші пристрої, забезпечує додаткову підтримку у воді, полегшуючи виконання рухів та підвищуючи безпеку для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, неврологічними або сенсорними порушеннями [3; 8].

Участь асистентів учителя є важливою складовою інклюзивного навчання плавання. Асистенти надають індивідуальну фізичну та емоційну підтримку учням під час занять, допомагають їм у виконанні адаптованих завдань, здійснюють нагляд за безпекою та сприяють їхній соціалізації в колективі [7].

Організація виконання вправ в групах та парної роботи у процесі навчання плавання сприяє розвитку соціальних і комунікативних навичок учнів. Взаємодія у водному середовищі формує навички співпраці, довіри, взаємодопомоги та відповідальності. Участь у спільному виконанні вправ позитивно впливає не лише на фізичний розвиток, а й на зміцнення самооцінки та забезпечення психологічного комфорту учнів [1; 2].

Особливої уваги потребують діти, які зазнали впливу травматичних подій, таких як вимушене переміщення, втрата близьких або перебування в зоні воєнних дій. Такі діти часто мають підвищений рівень тривожності та психоемоційної напруги. Заняття плаванням можуть виступати ефективним засобом психоемоційної реабілітації, оскільки перебування у воді сприяє розслабленню, зниженню рівня стресу та покращенню сну. При роботі з цією категорією учнів доцільним є використання вправ з елементами дихальної гімнастики, технік водного релаксу та візуалізації, створення доброзичливої атмосфери, забезпечення індивідуального підходу та надання емоційної підтримки з боку вчителя [6; 8].

Забезпечення інклюзивності та доступності у навчанні плавання є важливим завданням, що потребує від педагогів спеціальних знань, навичок та етичних принципів, спрямованих на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини.

Процес практичної реалізації навчання плавання має бути диференційованим та враховувати вікові особливості учнів, їхні психофізичні можливості та рівень попередньої підготовленості.

У молодшій школі доцільним є застосування переважно ігрових методів навчання. Навчальний процес будується на основі казкових сюжетів, використання візуальних елементів, що сприяє активізації пізнавальної діяльності, емоційній залученості та полегшує засвоєння нових рухових навичок.

У середній та старшій школі спостерігається поступове збільшення частки вправ, спрямованих на технічну підготовку. У навчальний процес інтегруються технічні засоби навчання, такі як відеоаналіз, що забезпечує можливість об'єктивної оцінки техніки виконання рухів, виявлення та корекцію помилок.

Висновки. Успішне викладання плавання у школах можливе лише за умови впровадження цілісного педагогічного підходу, що враховує психофізіологічні характеристики дітей, дидактичні особливості предмета, інноваційні методи та технічні можливості. Інтеграція цифрових технологій, поєднання ігрових форм та інклюзивної практики дозволяють зробити навчальний процес більш результативним і доступним. Подальші дослідження у даній галузі доцільно зосередити на розробці та експериментальній перевірці ефективності комплексних методик навчання плавання, що поєднують традиційні та інноваційні підходи, а також на вивченні впливу занять плаванням на психофізичний розвиток, формування морально-вольових якостей та соціалізацію учнів.

Використана література:

1. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. М. Теорія і методика фізичного виховання. Київ : Олімпійська література, 2012.
2. Голобородько В. В. Методика викладання фізичної культури в школі. Суми : СумДПУ, 2017.
3. Лісобеї Н. М. Плавання : навчальний посібник. Львів : ЛДУФК, 2020.
4. Пашченко Ю. І. Сучасні технології навчання в освіті. Харків : ХНПУ, 2021.
5. Bompá T., Buzzichelli C. Periodization: Theory and Methodology of Training. Champaign : Human Kinetics, 2019.
6. Langendorfer S. J., Bruya L. D. Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children. Champaign : Human Kinetics, 1995.
7. Сучасні підходи до формування рухових навичок у дітей молодшого шкільного віку / за ред. І. І. Сидоренка. Київ : Наукова думка, 2020.
8. Інноваційні методики фізичного виховання / ред. кол. авт. Харків : Ранок, 2022.

References:

1. Krutsevych T. Yu., Pangelova N. M. (2012). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education]. Kyiv : Olimpiiska literatura. 376 s. [in Ukrainian].
2. Holoborodko V. V. (2017). Metodyka vykladannia fizychnoi kultury v shkoli [Methods of teaching physical education at school]. Sumy : SumDPU. 294 s. [in Ukrainian].
3. Lisobei N. M. (2020). Plavannia : navchalnyi posibnyk [Swimming: a textbook]. Lviv : LDUFK. 176 s. [in Ukrainian].
4. Pashchenko Yu. I. (2021). Suchasni tekhnolohii navchannia v osviti [Modern teaching technologies in education]. Kharkiv : KhNPU. 232 s. [in Ukrainian].
5. Bompá T., Buzzichelli C. (2019). Periodization: Theory and Methodology of Training. Champaign : Human Kinetics. 424 p.

6. Langendorfer S. J., Bruya L. D. (1995). Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children. Champaign : Human Kinetics. 240 p.
7. Suchasni pidkhody do formuvannya rukhovykh navychok u ditei molodshoho shkilnoho viku / za red. I. I. Sydorenka. (2020). [Modern approaches to the development of motor skills in younger school-age children. Ed. by I. I. Sydorenko]. Kyiv : Naukova dumka. 216 s. [in Ukrainian].
8. Innovatsiini metodyky fizychnoho vykhovannya / red. kol. avt. (2022). [Innovative methods of physical education. Ed. by authors' team]. Kharkiv : Ranok. 248 s. [in Ukrainian].

I. Taranenko, O. Kyrylenko. Optimization of swimming teaching methodology in general secondary education institutions: modern approaches and innovative technologies

The article addresses current issues related to optimizing the methodology of teaching swimming in general secondary education institutions, taking into account the challenges of the modern educational environment, digital transformation, and the needs of inclusive education.

The article summarizes contemporary theoretical and practical approaches to organizing the process of swimming instruction in schools. It provides an analysis of scientific sources that highlight methodological innovations, including game-based strategies, multimedia technologies, the use of video analysis of movement techniques, mobile applications, QR codes, and fitness trackers. Particular attention is paid to the humanization of the educational environment, activation of students' learning activities, and the formation of individualized learning trajectories for each pupil.

The article explores the possibilities of adapting instructional methods for children with special educational needs, particularly taking into account cognitive impairments, sensory limitations, and difficulties in social communication. The key pedagogical conditions for effective swimming instruction are identified, including a safe and psychologically comfortable environment, systematic delivery of material, variety in instructional methods, gradual complication of tasks, and differentiation according to individual learning pace. Special attention is paid to the age-related and psychophysiological characteristics of students, which necessitate specific forms of feedback, visual support, and empathetic communication. The role of the teacher is described as that of a facilitator and tutor who not only possesses technical and methodological competence but also creates conditions for the development of autonomy, internal motivation, self-confidence, and emotional resilience in the child throughout the learning process.

Key words: swimming, teaching methodology, optimization, general secondary education, innovative technologies, inclusive education, physical education, educational process.

УДК 378.041-051

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.28>

Фастов І. В.

**САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ
ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

У статті розглянуто питання необхідності формування умінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів педагогічних спеціальностей за умови змін, що відбуваються в соціально-економічній сфері та загалом у світовому освітньому середовищі. На основі аналізу нормативних документів у сфері освіти представлено узагальнювальні позиції щодо ролі самоосвіти, самонавчання та самовиховання в професійному та соціальному становленні майбутніх учителів. У статті з'ясовано, що поняття самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя визначається як цілісна багатокomпонентна професійно значуща якість особистості, що відображає здатність та готовність майбутнього вчителя до здійснення ефективної творчої безперервної самоосвіти. Доведено, що самоосвітня діяльність майбутнього фахівця повинна орієнтуватися на професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Автор приділяє основну увагу самоосвітній діяльності студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти в контексті індивідуалізації освітнього процесу, соціального значення самоосвіти. Звертається увага на той факт, що одна з нових стратегій в освіті зараз зосереджена на розвитку здатності особистості навчатися протягом життя. Доведено, що самоосвітня діяльність пов'язана з процедурами самоідентифікації, саморефлексії та набуття навичок самоактуалізації.

Результати дослідження показали, що здатність до самоосвіти є однією з найважливіших ключових компетенцій сучасного вчителя, формування та розвиток якої має відбуватися під час навчання у вищих навчальних закладах. На основі аналізу наукових джерел виокремлено та схарактеризовано основні самоосвітні уміння та навички майбутніх учителів, функцій самоосвітньої діяльності (пізнавальна, розвивальна, мотиваційна, прогностична, методологічна та рефлексивна), рівні організації самоосвітньої діяльності в сучасному закладі вищої освіти.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі, самоосвіта, самоосвітня діяльність, уміння та навички самоосвітньої діяльності, функції самоосвітньої діяльності, мотиви самоосвіти, навчання впродовж життя.

Сучасний світ характеризується швидким технологічним прогресом та неперервними змінами в усіх сферах виробництва, науки та соціально-гуманітарної діяльності. Це динамічне середовище пред'являє високі вимоги до рівня освіти та професійної підготовки молоді, їхньої адаптивності та витривалості. В умовах мінливого світу, де інформація стає доступною в будь-який момент, самоосвіта стає невід'ємною частиною освітнього процесу. У разі інформаційного перевантаження здатність свідомо підходити до вибору джерел знань, критично сприймати та аналізувати інформацію стає особливо важливою. Сьогодні технології надають студентам можливість навчатися у зручному для них темпі та форматі. Онлайн-курси, вебінари та різні освітні платформи дозволяють кожному вибрати найбільш зручні методи навчання. Відповідно, заклади вищої освіти мають створити таке освітнє середовище, де поціновується інтелектуально розвинена особистість що здатна до швидких змін, творчості, самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Мета статті полягає у дослідженні питання самоосвітньої діяльності студентів закладів вищої освіти в контексті її розгляду як інтегрованої якості майбутніх спеціалістів педагогічних спеціальностей.

Закон України «Про освіту» зазначає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [7]. Положення цього нормативно-правового документа передбачають реалізацію компетентнісного підходу в освітній діяльності як одного з важливих елементів у підготовці студентів. Відповідно, освітній процес сьогодні потребує якісну постановку та реалізацію цілей навчання в контексті формування та розвитку в здобувача освіти ряду компетентностей.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає відповідні компетентності вчителя, необхідні для виконання всіх трудових функцій, зокрема таку, як *здатність до навчання впродовж життя* [8]. Означена компетентність пов'язана із здатністю здійснювати власний професійний розвиток, отримувати підтримку від колег та передбачає: знання вимог до організації професійного розвитку, форм й видів професійного розвитку; уміння визначати потреби особистого професійного розвитку, планувати власний професійний розвиток, обирати суб'єкта (суб'єктів) освітньої діяльності й ресурси для професійного розвитку, брати участь у діяльності професійних спільнот, здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності.

У контексті реалізації положень професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», стандартів вищої освіти актуалізується проблема розвитку в майбутніх учителів навичок самоосвітньої діяльності, самовиховання та самодисципліни. У межах компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців самоосвітня компетентність розглядається як важлива професійна якість [4, с. 156–157]. Розвиток цієї компетентності має значення у будь-якому виді освітньої (науково-дослідної, проектної, творчої) і професійної діяльності. Особливо гострою стає ця проблема тоді, коли цей вид діяльності тільки формується.

Самоосвітня діяльність здобувачів вищої освіти як передумова формування сучасної, кваліфікованої, затребуваної на ринку праці особистості має розглядатися як складник цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти, адже саме освіта на цьому рівні дає можливість людині не просто отримувати знання, а й використовувати їх на практиці, самореалізовуватися в соціумі та в майбутній професії. Зазначимо, що самоосвітня діяльність майбутнього фахівця в царині педагогіки повинна бути орієнтована на професійний саморозвиток і самовдосконалення та мати значення провідного елементу навчальної діяльності, адже від неї залежить успішність професійного виконання трудових функцій.

Самоосвітня діяльність студентів закладів вищої освіти – це вид діяльності, соціальна функція якої передбачає самореалізацію особистості. Така діяльність є однією з найскладніших у реалізації, адже пов'язана з процедурами саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання та набуття навичок самоактуалізації. Якщо розглядати самоосвітню діяльність з точки зору отримання підсумкового результату в навчальній діяльності, то кінцевим продуктом процесу навчання – є набір необхідних компетенцій молодого фахівця. Саме тому професійну самоосвітню діяльність потрібно розглядати з точки зору саме компетентнісного підходу.

В Енциклопедії освіти (2008) самоосвіта розглядається як самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо [6, с. 798]. Кембріджський словник розтлумачує самоосвіту як процес отримання знань або навичок самостійно [12]. Самоосвіта може бути органічно інтегрована в плани професійного розвитку. Регулярне оновлення навичок і знань, що стосуються сфери діяльності, гарантує, що майбутні фахівці залишатимуться конкурентоспроможними та здатними відповідати мінливим вимогам праці.

У європейських документах у галузі освіти, таких як «Європейська кваліфікаційна рамка» (EQF), «Ключові компетенції для навчання протягом усього життя» та інших, виділяються різні самоосвітні уміння та навички (*Self-Education Skills*) як комплекс умінь, що дозволяють людині самостійно організовувати і керувати своїм навчанням. Для майбутніх учителів доцільно позначити такі самоосвітні уміння та навички:

- Постановка навчальних цілей (здатність формулювати конкретні та досяжні цілі самоосвіти). Встановлення як короткострокових, так і довгострокових цілей допомагає відстежувати прогрес і підтримувати концентрацію у різних форматах навчальної діяльності у ЗВО.

- Пошук інформації (навички пошуку та відбору актуальних, релевантних, якісних джерел інформації), аналіз та критична оцінка професійної та соціально значущої інформації (здатність аналізувати отримані дані, виявляти їхню значущість та достовірність). Здатність знаходити, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел є фундаментальною для самоосвіти. Це передбачає знання того, як ефективно працювати із пошуковими системами, розрізняти достовірність джерел і синтезувати інформацію з багатьох посилань. Упорядкування та узагальнення інформації за допомогою ефективного конспектування допомагає зміцнити знання, сформувати навички ущільнення та репрезентації інформації.

- Планування процесу самоосвіти (уміння складати план самоосвіти з урахуванням ресурсів часу, особистих цілей та індивідуальних психологічних особливостей).

- Використання сучасних цифрових технологій у самостійній роботі (уміння використовувати цифрові інструменти та платформи для самоосвіти – онлайн-курси, вебінари, освітні застосунки тощо).

- Рефлексія (здатність аналізувати власний досвід навчання та освітні стратегії, виявляти сильні та слабкі сторони, здійснювати корекцію підходів до навчання, форм та методів самоосвіти).

- Самомотивація (вміння знаходити внутрішні ресурси для активізації самоосвіти, конструктивний підхід до подолання утруднень або відсутності зовнішніх стимулів). Культивування внутрішньої мотивації, що пов'язана із пізнавальною активністю та бажанням самовдосконалення, допомагає підтримувати довгострокові зусилля щодо навчання.

- Адаптивність (здатність пристосовуватися до змін в освітньому середовищі та вимог майбутньої професії).

- Управління стресом та самоорганізація робочого часу (навички подолання стресу, профілактики та попередження професійного та емоційного вигорання).

Відзначені уміння та навички є підґрунтям для формування компетентного фахівця сфери освіти, здатного до продуктивної педагогічної діяльності в умовах сучасного мінливого світу.

На основі аналізу сучасних наукових розвідок з проблем самоосвітньої діяльності студентської молоді, формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців (А. Бубін, О. Бурлука, Н. Васильєва, Ю. Демченко, О. Друганова, Є. Дурманенко, Я. Топольник та ін.) доцільно виокремити такі *функції самоосвітньої діяльності студентів педагогічних спеціальностей*: пізнавальна; розвивальна; мотиваційна; прогностична; методологічна; рефлексивна. Кожна з цих функцій має свою специфіку у цілісному процесі самоосвіти майбутніх учителів. Пізнавальна функція передбачає не тільки отримання знань, а ще й їх систематизацію. Розвивальна функція впливає на формування в здобувача освіти важливих професійних здібностей. Якщо розглядати освітню діяльність як активний процес отримання знань, то питання мотиваційної функції передбачає самоактуалізацію та самореалізацію студента. Прогностична функція дає можливість бачити свої перспективи в професійній діяльності, будувати плани з метою професійного зростання. Відповідно, методологічна функція відкриває перед студентом, що планує самоаналізуватися в педагогічній сфері, можливість теоретичного розуміння задач та цілей майбутньої професійної діяльності. Окремо виділимо рефлексивну функцію, адже вона передбачає аналіз всієї самонавчальної діяльності. Ця функція дає можливість побачити результати навчання та побудувати нові плани щодо майбутніх перспектив та самого вдосконалення процесу самоосвіти.

Наголосимо, що самоосвітня діяльність – це індивідуальна, вільна та водночас складна частина освітньої діяльності, яка пов'язана з рефлексією студента, в результаті якої він повинен усвідомлювати важливість наявних ресурсів, бути проактивним для досягнення ефективності професійного та соціального становлення.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні та світі передбачають становлення індивідуальності кожного студента, акцентують увагу на самостійності його підготовки на різних рівнях і за різними траєкторіями, що за умови правильної імплементації в освітній програмі дозволяє найбільш повно розкрити потенційні можливості особистості. Я. Топольник зазначає, що самоосвітня діяльність студентів повинна стати органічною складовою частиною навчально-виховного процесу, допомагати в науково-дослідній роботі, сприяти активному формуванню особистості майбутнього фахівця [10, с. 146].

Сучасна педагогічна теорія визначає компетентнісний підхід як освітню методологію, метою якої виступають освітні результати, а компетентність – як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [7]. У вищій школі перед здобувачем освіти повинні бути створені умови, за яких можливе формування умінь та навичок самоосвітньої діяльності, а саме: стимулювання до самонавчання, автономії в освітній діяльності, мотивування до саморозвитку, системна науково-дослідна та практична діяльність. І. Федь, І. Вікторенко та Н. Вовк наголошують, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів багато в чому залежить від якісного застосування сучасних освітніх технологій, що забезпечують готовність фахівців до безперервної самоосвіти, до продуктивної, творчої діяльності [11, с. 109].

Якщо самоосвітня діяльність майбутнього педагога чітко організована та пролонгована в часі, то в такому випадку вона є показником високого рівня системи освіти в цілому. Однак, якщо подібні навички відсутні,

а студент не вміє самостійно здобувати знання, має низький рівень самоорганізації та самодисципліни, то це може вплинути на рівень підготовки педагогічного працівника або науковця, адже унеможливує отримання досвіду наукової організації навчальної праці. При цьому самореалізація в професійній педагогічній сфері може мати дуже низький результат, адже професія вчителя потребує постійної самоактуалізації. З. Курлянд, Т. Осипова, О. Галіцян вважають, що професійне становлення молодих спеціалістів – це процес, який сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог, які ставляться до професії вчителя в цілому, їх реалізацією в педагогічній діяльності професіоналів-початківців в умовах освітнього простору, і який передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті [9, с. 146].

Самоосвітню діяльність здобувачів вищої освіти в умовах освітнього процесу у ЗВО необхідно розглядати як наявність постійної потреби в знаннях, необхідність неперервного їх поповнення та оновлення. Результатом цієї діяльності вважаємо отримані знання, вміння та навички, що допомагають в організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу. Самоосвітня діяльність передбачає також самоорганізацію студентів, їх залучення до проактивного студентства, на чому наголошує Н. Васильєва: «Самоорганізація студентів є тим поняттям, яке засвідчує їхню спроможність виявляти самостійність у роботі, вміння самоаналізу, адекватної самооцінки, саморегуляції поведінки і ставлення до навчання» [3, с. 117].

Процес професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти передбачає самоосвітню діяльність майбутнього педагога як активне, самостійне залучення до освітнього процесу, що формує мотиви здобувати освіту неперервно протягом життя. В цьому контексті доцільно виділити *три основні групи самоосвітніх мотивів* майбутніх педагогів. Перша група включає чистий пізнавальний інтерес, друга група пов'язана з потребою постійного саморозвитку та самовдосконаленні, а третя передбачає наявність різноманітних стимулів до самоідентифікації в соціумі. О. Друганова наголошує, що виникненню задоволення від навчання сприяє формування в здобувачів вищої освіти уявлень про фахівця-професіонала з обраної спеціальності, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійною діяльністю; усвідомлення безпосередніх і кінцевих цілей професійної освіти [5, с. 18].

Заслуговує на увагу позиція Ю. Демченко, яка розглядає самоосвітню компетентність як інтеграційну якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на неперервний саморозвиток. Авторка виділила чотири основні структурні компоненти самоосвітньої діяльності: мотиваційно-особовий, когнітивний, організаційно-діяльнісний та рефлексивний [4, с. 157–158]. Мотиваційно-особовий – це наявність спонукальних мотивів студента в самоосвітній діяльності, прагнення до задоволення потреби в опануванні знань, умінь, навичок і способів самоосвітньої діяльності для свого особистісного та професійного зростання. Когнітивний відображає наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних і професійних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, в питанні методів і технологій її здійснення, готовність і здатність до безперервної самоосвіти. Організаційно-діяльнісний передбачає володіння уміннями самостійної організації, планування і управління самоосвітньою діяльністю, наявністю певних практичних умінь роботи з конкретними методиками самоосвіти. Рефлексивний компонент пов'язано із здатністю до самоаналізу і самооцінки, готовності до самоосвіти, саморегуляції й контролю, адекватної оцінки результатів своєї самоосвітньої діяльності, застосування їх в професійних завданнях і ситуаціях.

Усі зазначені компоненти в структурі самоосвітньої діяльності формуються в їх цілісності і взаємозв'язку, а також характеризують самоосвітню діяльність як професійну і особистісну цінність майбутнього освітянина.

Навчальна діяльність студентів повинна стимулювати їх активне залучення до самоосвітньої діяльності на різних рівнях.

Початковий рівень самоосвітньої діяльності передбачає опосередковане залучення студентів до питань самоосвіти, самонавчання та самовиховання, адже на початкових етапах навчання в ЗВО вони не усвідомлюють самоосвіту як важливий індивідуальний та соціально значущий елемент. Часто самоосвітня діяльність є нав'язаною викладачем або науковим керівником, при цьому знання, що отримують здобувачі вищої освіти, не систематизовані та мають ознаки хаотичного та не цілеспрямованого засвоєння. На первинному рівні студенти не можуть самостійно організувати самоосвітню діяльність.

Для другого рівня характерна поява інтересу до самоосвіти, хоча ця діяльність і продовжує мати ситуативний характер. Відзначимо роль міжпредметних зв'язків та трансдисциплінарного контексту, який виникає в процесі опанування різних навчальних дисциплін. Студенти систематизують отримані знання, класифікують їх, проте кінцева мета не досягається, адже здобувачі освіти частково залучені до процесу самоосвіти.

Наступний, третій рівень самоосвітньої діяльності, визначається наявністю чітко сформованої мети, коли студенти проявляють автономію та самостійність у прагненні отримати нові знання. В них наявне сформоване уявлення про причинно-наслідковий зв'язки та розуміння мети освітньої діяльності, усвідомлення результативності власних освітніх траєкторій. Студенти вміють працювати з джерелами інформації, проте не завжди вдало їх використовують на практиці.

Четвертий рівень характеризується сформованими навичками самоосвітньої діяльності. Студенти вміють організувати процес самонавчання, визначати його мету та основні завдання. Знання, що отримані на цьому рівні, мають системний характер, можуть ефективно використовуватися на практиці.

Останній – п'ятий рівень самоосвітньої діяльності студентів – характеризується наявністю в них розуміння важливості здатності до навчання впродовж життя, адже здобувачі мають чітко сформовану мету та цілі подібної діяльності. Отримані знання на цьому рівні є цілісними, структурованими, систематизованими та передбачають розуміння міжпредметних та міжгалузевих зв'язків. Студенти вміють працювати з різноманітними джерелами інформації, класифікувати їх, а також вдало використовувати отримані знання на практиці. Процес самоосвіти самовмотивований та не має зовнішнього впливу.

На думку А. Бубіної, стимулювання самоосвітньої діяльності студентів, залучення їх до спільних пошуково-дослідницьких проєктів з викладачами, наявність елементів дослідницького пошуку в усіх видах аудиторної та позааудиторної роботи, під час практичної підготовки – необхідний мінімум для розвитку професіонала в освітній сфері [1, с. 63].

Кожен з перерахованих рівнів самоосвітньої діяльності передбачає наявність проходження етапів у процесі набуття знань, хоча не передбачає їх структуроване виконання. Як приклад, пропонуємо таку структуру самоосвітньої діяльності студентів, хоча цей перелік не є вичерпним і може варіюватися з залежності від рівня залучення до самоосвітньої діяльності: наявність мотивів до самоосвітньої діяльності, формування цілей та задач, пошук механізмів до реалізації поставлених цілей та задач, сам процес самостійного отримання знань, самоконтроль, результат самоосвітньої діяльності, рефлексія (Рис. 1).

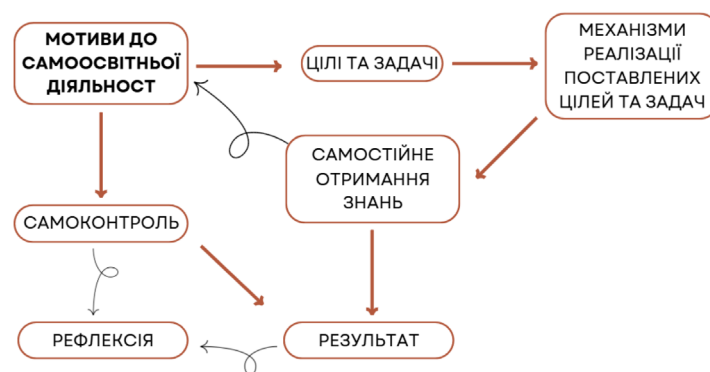


Рис. 1. Узагальнена структура самоосвітньої діяльності студентів

Характеризуючи самоосвітню діяльність як важливий елемент професійної кваліфікації майбутнього педагога, О. Бурлука зазначає: «Кваліфікація та знання – це єдина стійка перевага в сучасному суспільстві. Знання може бути використане тільки через кваліфікацію індивідів, воно є єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги. Якщо людина знає, як вчитися, здатна досягати мети, якщо вона вміє отримувати знання, шукати і знаходити необхідну інформацію, щоб вирішити ті або інші проблеми, використати найрізноманітніші джерела інформації для вирішення цих проблем, то їй легше буде підвищити свій професійний рівень, перекваліфіковуватися, придбати будь-які необхідні додаткові знання. Саме цьому сприяє самоосвіта особистості, оскільки пошук сукупності інформації знань може відбуватися лише в індивідуальній формі на основі вільного вибору, залежно від інтересів особистості» [2, с. 101].

Аналіз сутності, характерних ознак, принципів та змісту самоосвітньої діяльності, специфіки її стимулювання в закладах вищої освіти дає змогу зробити висновок, що здобувачам вищої освіти необхідно усвідомити значення самоосвіти як способу формування стратегії життя, адже вони є каталізаторами в процесі формування потреби в систематичному оновленні та збагаченні фахових знань. Самоосвітня діяльність стимулює розвиток та вдосконалення вмінь та здібностей особистості в питаннях самонавчання, самовиховання та саморозвитку, а її ефективність залежить від сформованої системи мотивів та їх стійкості. Навички самоосвіти дозволяють майбутньому вчителю неперервно розвиватися як професіоналу – освоювати нові предметні галузі, підвищувати кваліфікацію, брати участь у науково-методичних дослідженнях тощо. Це не тільки покращує якість викладання, а й відкриває можливості для кар'єрного зростання, участі у проєктах та отримання визнання у професійній спільноті.

Використана література:

1. Бубін А. О., Дурманенко Є. А., Боярчук С. І. Особливості формування готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності. *Академічні студії. Серія «педагогіка»*. 2023. № 2. С. 58–67.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як спосіб формування стратегії життя. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2018. Випуск 51. С. 98–109.
3. Васильєва Н. Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2020. № 3/182. С. 115–121.
4. Демченко Ю. Самоосвітня компетентність – невід'ємна складова частина професійної компетентності (діяльності) майбутнього учителя. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23(1). С. 154–159.
5. Друганова О. М. Шляхи підвищення ефективності організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наукових праць*. 2021. Вип. 49. С. 16–22.

6. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
9. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / під керівн. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
10. Топольник Я. В. Самоосвітня діяльність студентів: особливості, функції, структурні компоненти, принципи, етапи здійснення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Випуск 13. С. 146–151.
11. Федь І. Є., Вікторенко І. Л., Вовк Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 3. С. 106–110.
12. Self-Education. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge University Press. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-education>.

References:

1. Bubin A. O., Durmanenko Ye. A. & Boiarchuk S. I. (2023). Osoblyvosti formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do samoosvitnoi diialnosti [Features of forming the readiness of future educators for self-education activities]. *Akademichni studii. Seriia "pedahohika"*. № 2. S. 58–67 [in Ukrainian].
2. Burluka O. V. (2018). Samoosvita osobystosti yak sposib formuvannia stratehii zhyttia [Self-education of personality as method of forming of strategy of life]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Filosofia*. Vypusk 51. S. 98–109 [in Ukrainian].
3. Vasyliava N. (2020). Shliakhy pidvyshchennia samoorhanizatsii studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Ways to increase the student self-organization in the conditions of distance learning]. *Molod i rynok*. № 3/182. S. 115–121 [in Ukrainian].
4. Demchenko Yu. (2019). Samoosvitnia kompetentnist – nevidiemna skladova chastyna profesiinoi kompetentnosti (diialnosti) maibutnoho uchytelia [Self-education competence – indispensable component of professional competence (activity) of a would-be teacher]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 23(1). S. 154–159 [in Ukrainian].
5. Druhanova O. M. (2021). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity [Ways to increase the efficiency of the organization independent work of higher applicants education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky : zb. naukovykh prats*. Vyp. 49. S. 16–22 [in Ukrainian].
6. Kremen V. H., Luhovyi V. I. & Topuzov O. M. (2021). Encyklopediya osvity / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yurincom Inter. 1144 s. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy "Pro osvit" [Law Of Ukraine On Education] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity». Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 № 1225. [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution". Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08/29/2024 No. 1225.] URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
9. Huzii N. V. (2018). Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiianskykh kadrov: akmeolohichni aspekty [Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects] : monohrafiia. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 516 s. [in Ukrainian].
10. Topolnyk Ya. V. (2013). Samoosvitnia diialnist studentiv: osoblyvosti, funksi, strukturni komponenty, pryntsyipy, etapy zdiisnennia [Self-educational activity of students: features, functions, structural components, principles, stages of implementation]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Vypusk 13. S. 146–151 [in Ukrainian].
11. Fed I. Ye., Viktorenko I. L. & Vovk N. V. (2021). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u suchasnomu osvitnomu prostori [Formation of self-educational competence of future specialists in the modern educational space]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 75, T. 3. S. 106–110 [in Ukrainian].
12. Self-Education. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge University Press. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-education>

I. Fastov. Self-educational activity of students as a condition for high-quality studying and professional preparation of future teachers

The article considers the issue of the need to form skills and abilities for self-educational activity of students of pedagogical specialties in the context of changes taking place in the socio-economic sphere and in general in the global educational environment. Based on the analysis of regulatory documents in the field of education, generalizing positions are presented on the role of self-education, self-study and self-upbringing in the professional and social development of future teachers. The article discovers that the concept of self-educational activity of future teacher is defined as an integral multicomponent professionally significant quality of the individual, reflecting the ability and readiness of the future teacher to carry out effective creative continuous self-educational. It is proved that the self-educational activity of a future specialist should be oriented towards professional self-development and self-improvement.

The author pays primary attention to the self-educational activity of students of pedagogical specialties of higher education institutions in the context of individualization of the educational process, the social significance of self-education. It is proved that self-educational activity is associated with the procedures of self-identification, self-reflection and acquisition of self-actualization skills.

The results of the study showed the ability to self-education is one of the most important key competencies of a modern teacher. Based on the analysis of scientific sources, the main self-educational skills and abilities of future teachers, the functions of self-educational activity (cognitive, developmental, motivational, prognostic, methodological and reflective), the levels of organization of self-educational activity in a modern higher education institution are identified and characterized.

Key words: higher education students, future teachers, self-education, self-educational activity, skills and abilities of self-educational activity, functions of self-educational activity, motives of self-education, lifelong learning.

СОЦІАЛЬНЕ ІНСПЕКТУВАННЯ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: МОЖЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ МОДЕЛІ ДЛЯ УКРАЇНИ

Стаття присвячена аналізу особливостей здійснення соціального інспектування закордоном. Метою цього дослідження є комплексний аналіз системи соціального інспектування в зарубіжних країнах задля виокремлення найкращих практик, які можуть бути застосовані під час проєктування моделі соціального інспектування для України. Серед перспектив вдосконалення системи соціального інспектування в Україні можна визначити: 1. Приведення до відповідності міжнародним стандартам найменування діяльності з контролю та моніторингу організацій та установ, що надають соціальні послуги, тобто нормативне визначення цієї діяльності саме як соціального інспектування. 2. Розширення переліку об'єктів соціального інспектування, оскільки наразі Нацсоцслужба і її підрозділи здійснюють моніторинг лише тих організацій всіх форм власності, що надають соціальні послуги дітям і передбачають їх цілодобове перебування у відповідному закладі (поза увагою залишаються надавачі соціальних послуг, що надають їх під час денного перебування, чи вдома у отримувачів послуг). Також контролюються лише ті надавачі соціальних послуг для дорослих, які підпорядковуються місцевим органам виконавчої влади чи органам місцевого самоврядування. Недержавні надавачі соціальних послуг фактично знаходяться поза контролем. Тому діяльність із соціального інспектування має активізуватися. А самі функції можливо передати спеціальному органу, як це реалізовано у Великій Британії. Альтернативним варіантом є передача функцій держави із соціального інспектування незалежним інспекторам, як це здійснено у Франції. Можливим є залучення організацій громадянського суспільства, які опікуються відповідними категоріями клієнтів соціальної роботи, задля підготовки з числа їхніх учасників соціальних інспекторів. 3. Розширення повноважень щодо прямого впливу органів соціального інспектування на об'єкти моніторингу, включно із заборону надавати соціальні послуги. Такі повноваження, наприклад, мають OFSTEAD і CQS в Англії.

Ключові слова: соціальне інспектування, соціальна робота в зарубіжних країнах, проєктування моделі соціального інспектування.

Важливим напрямком реалізації організаторської функції соціальної роботи є виконання завдань контролю, що передбачає аналіз та оцінювання поведінки об'єкту контролю задля забезпечення його оптимального функціонування. Об'єктом контролю в соціальній роботі можуть виступати як клієнти / отримувачі соціальних послуг (здійснення контролю правомірності отримання соціальної допомоги, виконання умов індивідуального плану супроводу, тощо), так і суб'єкти надання соціальних послуг, якість роботи яких також може бути оцінена.

Напрямок соціальної роботи, в рамках якого здійснюється реалізація згаданих контрольної та оцінювальної функції, є соціальне інспектування. Термін «соціальне інспектування» як частина понятійно-категоріального апарату використовувався та використовується в науці та практиці соціальної роботи як в Україні, так і в зарубіжних країнах. Втім, необхідно зазначити, що змістовне наповнення цього поняття в нормативно-правових актах України і дослідженнях українських науковців суттєво відрізнялося від розуміння сутності соціального інспектування на міжнародному рівні.

Зокрема, мова йде про визначення об'єкту соціального інспектування. До початку 20-х рр. XXI ст. соціальне інспектування в Україні було діяльністю, яка реалізовувалася фахівцями сфери соціальної роботи та соціального забезпечення відносно осіб та сімей, що перебували в складних життєвих обставинах, та / або були отримувачами соціальних послуг. В зарубіжних же країнах діяльність в рамках соціального інспектування здійснюється відносно надавачів соціальних послуг, і спрямована на оцінку якості надання таких послуг, в тому числі через виявлення рівня задоволеності наданими послугами клієнтів соціальної роботи. В Україні частина такого роду функцій покладена на Національну сервісну службу України, проте терміном соціальне інспектування ця діяльність не описується.

Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, доцільним видається розглянути перспективи приведення практики контролю та оцінювання діяльності суб'єктів, на яких покладено виконання функцій соціальної роботи та надання соціальних послуг, до європейських стандартів, зокрема, і в тому, що стосується дефініції такої діяльності.

Саме тому аналіз особливостей здійснення соціального інспектування в зарубіжних країнах задля формування пропозицій щодо оптимізації цього напрямку соціальної роботи в Україні є актуальним дослідницьким завданням.

Науковий дискурс із зазначеної проблематики в останні роки представлений переважно в дослідженнях, присвячених аналізу ефективності соціального інспектування в окремих країнах Європи. Варто згадати роботи R. Hood, A. Goldacre, R. Grant, R. Jones, в яких здійснюється аналіз впливу результатів соціального інспектування у Великій Британії, що провадиться урядовою агенцією OFSTED, на збільшення активності місцевих органів влади щодо організації кризових втручань відносно дітей, що перебувають у важких життєвих обставинах, та реалізації інших заходів щодо збільшення ефективності надання соціальних послуг, у випадках, коли результати інспектування засвідчили неефективність попередньої діяльності місцевої

влади і організацій, що надають соціальні послуги [2; 7]. Амбівалентний характер впливу процедури соціального інспектування на якість надання послуг клієнтам будинків для людей похилого віку здійснюється в роботі S. Furness [5]. Проблеми оцінки представниками органів соціального аудиту і інспектування ефективності впровадження стандартів надання соціальних послуг в дитячих будинках у Швеції аналізуються в роботі, D. Pålsson [10]. E. Håmberg досліджує вплив результатів процесу соціального інспектування на ефективність функціонування організацій соціальної сфери [6]. Отже, наукові розвідки проблем соціального інспектування здійснюються переважно щодо окремих національних систем соціальної роботи.

Тому метою цього дослідження є комплексний аналіз системи соціального інспектування в зарубіжних країнах задля виокремлення найкращих практик, які можуть бути застосовані під час проєктування моделі соціального інспектування для України.

Звернемося до дослідження системи соціального інспектування, що сформувалася у різних країнах Європи. Для репрезентації особливостей національних систем розглянемо практики соціального інспектування у Великій Британії, а також у континентальній Європі (Франція, Швеція і Словенія).

Функції соціального інспектування у Великій Британії (Англія) розподілені між двома урядовими органами, які реалізують ці функції відносно дітей (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTEAD) (Офіс стандартів у галузі освіти, послуг та навичок для дітей) та дорослих (Care Quality Commission (CQC) (Комісія із якості надання послуг піклування).

Метою OFSTEAD є покращення життя, шляхом підвищення стандартів в галузі освіти та соціальної допомоги, що надається дітям. Об'єктом інспекторської діяльності співробітників OFSTEAD є організації всіх форм власності (включаючи місцеві органи влади) та фізичні особи, які надають освітні послуги і здійснюють піклування про дітей. Персонал OFSTEAD складається з більш ніж 2000 інспекторів, які проводять свою діяльність у школах та академіях, незалежних школах і коледжах, навчальних закладах у місцях несвободи, здійснюють інспектування в установах, що здійснюють догляд за дітьми, агенціях з усиновлення, будинках для безпечного проживання дітей, центрах сімейного проживання, установах підтримуваного проживання, в місцевих органах влади, а також в організаціях, що надають послуги раннього втручання та соціального обслуговування дітей [9].

OFSTEAD за результатами інспектування інформує установи та організації щодо виявлених проблем і пропонує можливі шляхи їхнього покращення. Звіти також публікуються і адресовані парламенту, а також іншим зацікавленим особам, включаючи батьків і опікунів.

Втім функції OFSTEAD не є виключно констатувально-інформувальними. Проведення інспекторської перевірки може бути ініційоване внаслідок отримання інформації чи звинувачення щодо надавача соціальних послуг дітям, дії якого можуть заподіяти шкоди дітям чи є протизаконними. Інформація має бути надана не анонімно. У випадку, коли інформатор хоче уникнути згадування про себе, як джерело повідомлення, під час проведення перевірки в організації, така можливість надається, але не гарантується. Інспектори OFSTEAD перевіряють надану інформацію, звертаючись спочатку за поясненнями до надавача послуг щодо предмету скарги. Іноді реагування обмежується отриманням звіту від організації чи установи стосовно того, чи була вирішена проблема і як саме. Це відбувається в тому випадку, якщо потенційний ризик для безпеки чи добробуту дітей внаслідок події є низьким. Проте під час наступного планового візиту до організації інспектор перевіряє, чи дійсно проблема була розв'язана. Надавач соціальних послуг має відповісти на запит OFSTEAD протягом 7 днів, у випадку ігнорування термінів, починається позапланова перевірка. Негайне реагування відбувається у випадку, якщо соціальні послуги надаються незареєстрованою в установленому порядку організацією чи особою.

За результатами інспектування можуть бути прийняті рішення щодо скасування чи призупинення реєстрації надавача соціальних послуг, надання рекомендацій щодо діяльності, формування вимог щодо підвищення якості надання послуг, тощо [9].

Вимоги OFSTEAD щодо якості надання соціальних послуг дітям є достатньо високими, тому більшість об'єктів соціального інспектування в Англії не отримують задовільної оцінки за його результатами. У 2015 р. в 75 % громад в Англії соціальна допомога, що надається дітям, в більш ніж 5000 дитячих будинках та інших установах, була оцінена OFSTEAD як «неадекватна» або «така, що вимагає вдосконалення». Найбільше занепокоєння у інспекторів викликала недоступність для дітей, що потрапили у складні життєві обставини, послуги негайного втручання [8]. Високі вимоги сприяють дотриманню необхідних стандартів соціального обслуговування дітей. З іншого боку, установи та організації можуть обмежувати доступ до необхідних послуг певних категорій дітей, які їх потребують, але внаслідок особливостей розвитку, чи життєвих обставин, не демонструють значимого покращення своєї життєдіяльності, що інспектори можуть оцінювати як недолік у роботі надавача соціальних послуг, який знижує його рейтинг. 4 квітня 2025 р. OFSTEAD вніс важливі зміни до процедури інспектування постачальників соціальних послуг, спрямовані на покращення підтримки дітей із складними потребами, відобразивши їх у Social care common inspection framework (SCCIF), головному документі, який регулює процес інспектування системи соціального обслуговування у Великій Британії. Ці зміни покликані заохочувати більше дитячих будинків та агентств доглядати за дітьми з складними або чисельними потребами. Разом з тим, дотримання інтересів цієї категорії дітей буде забезпечено завдяки увазі інспекторів до таких аспектів роботи надавачів соціальних послуг, як: сприяння і підтримка

стабільності для дітей, що мають складні потреби; врівноваження потреб такої дитини з потребами дітей, що вже перебувають в установі; відповідність можливостей надавача послуг потребам дитини; ефективність взаємодії надавача послуг з партнерськими організаціями для якнайкращого задоволення потреб дитини [9].

Соціальне інспектування надавачів соціальних послуг для дорослих в Англії здійснюється Комісією із якості надання послуг піклування (Care Quality Commission (CQC)). CQC виконує регуляторні функції у сфері охорони здоров'я та соціальної допомоги для дорослих в Англії. Комісія забезпечує якість та безпеку догляду в лікарнях, стоматологічних клініках, установах надання швидкої допомоги та будинках догляду, а також якість надання послуги «догляд вдома».

Проведення інспектування CQC передбачає отримання відповіді на п'ять ключових питань, що дозволяють зробити висновок щодо якості надання соціальних послуг конкретною організацією. Відповідь на ці питання передбачає, що організація доведе, що вона є безпечною, ефективною, турботливою, такою, що відповідає потребам клієнтів, добре керованою. Основним джерелом інформації щодо організації виступають її клієнти та співробітники організації. Інспектори також здійснюють спостереження за тим, як співробітники взаємодіють з клієнтами. Досліджують обладнання та приміщення для догляду. Мають право запитувати будь-які документи у надавача послуги, аналіз яких дає можливість робити висновки щодо її якості. Додатковим джерелом інформації для CQC виступають відгуки від отримувачів послуг або їхніх офіційних представників, отриманих через кол-центр (National Customer Services Centre). Також можливим є проведення додаткових опитувань клієнтів через онлайн-фокус-групи. Крім того представники CQC можуть відшукувати групи в соціальних мережах, які об'єднують людей, які користуються соціальними чи медичними послугами в певній громаді, і отримувати там додаткову інформацію щодо оцінки клієнтами якості роботи надавача послуг.

Команда, що проводить соціальне інспектування, включає нормативного координатора, спеціаліста з оцінювання, інспектора та операційного менеджера. Значною є роль інспектора, який виступає в якості експерта в царині, до якої належить оцінювана організація. Саме він планує та проводить заходи в організації, яка є об'єктом оцінювання. Бере участь у написанні звіту та погоджує його в цілому. Перевіряє факти, отримані в процесі оцінювання. Видає приписи у відповідності до законодавства.

За результатами інспектування закладів, що надають соціальні послуги, CQC надає повідомлення про вимоги або попереджувальний припис, в яких зазначаються напрями вдосконалення надання послуг. Також можливим є встановлення обмежень на надання певних послуг, формування застережень, призначення штрафів, і навіть, ініціювання кримінального переслідування, якщо отримувачам послуг завдана або загрожує завдання шкоди [3].

В інших частинах Великої Британії функції соціального інспектування щодо якості надання соціальних послуг дітям і дорослим покладені на один регуляторний суб'єкт в кожній історичній провінції. Так, у Шотландії функціонує Інспекція догляду (Care Inspectorate), у Вельсі – Інспекція догляду Вельсу (Care Inspectorate Wales), в Північній Ірландії – Управління регулювання та підвищення якості (Regulation and Quality Improvement Authority).

У Франції не лише надання соціальних послуг дозволено як державним, так і недержавним суб'єктам, але й функції з оцінки якості надання таких послуг делеговані спеціально акредитованим організаціям, які мають незалежний статус. У 1994 році у Франції було створено Французький акредитаційний комітет (Comité Français d'Accréditation (COFRAC)). Заклади охорони здоров'я та заклади, що надають соціальні послуги, у відповідності до французького законодавства підлягають регулярним інспекціям. Проведення перевірок покладається на акредитовані інспекційні органи. COFRAC, надаючи акредитацію таким органам, підтверджує їхню компетентність та неупередженість, таким чином зменшуючи ризики того, що неякісні послуги надані пацієнтам чи клієнтам призведуть до серйозних наслідків для їхнього здоров'я. Поле діяльності таких організацій є надзвичайно великим, оскільки у Франції понад 45000 соціальних та медико-соціальних закладів надають послуги людям похилого віку, людям з інвалідністю або особам, які мають специфічні труднощі. З 2022 р. була запропонована нова процедура оцінювання та переглянуті вимоги щодо акредитації організацій, які здійснюють соціальне інспектування. В фокусі процедури оцінювання – якість соціальних послуг, які надаються. Процедура акредитації передбачає, що організація, яка планує долучитися до цієї діяльності, реєструється на платформі Synaé, отримує дозвіл від COFRAC, і може почати своє перше оцінювання одного з соціальних або медико-соціальних закладів. Після проведення інспектування, за яким спостерігає представник COFRAC, формується звіт. Звіт оцінюється командою COFRAC, і у випадку позитивного враження, нова організація, що здійснює соціальне інспектування, отримує акредитацію [4].

Особливості соціального інспектування у Швеції визначаються специфікою надання соціальних послуг в цій країні. Закон про соціальні послуги покладає відповідальність за надання соціальних послуг громадянам на муніципалітети, політична рада муніципалітету приймає рішення щодо цілей та фінансування соціальних служб [6]. Дві великі групи соціальних послуг, реалізація яких передбачає проведення оцінювання якості їх надання – це особисті соціальні послуги та послуги втручання для дітей, сімей та дорослих, що стикаються з різними видами соціальних проблем. Функція інспектування соціальних служб у Швеції покладена на Національну раду здоров'я та добробуту, яка створила шість регіональних відомств для її реалізації. Перевірки якості надання особистих соціальних послуг ініціюються, як реакція на скарги користувачів послуг. Інспектори, отримуючи заявку, досліджують документи, що містяться у муніципалітеті, і стосуються

отримувача соціальних послуг. Також може бути проведена інспекція на місці надання послуги. Результати інспектування узагальнюються у звіті про огляд, який передається до ради муніципалітету. У випадку підтвердження фактів, зазначених у скаргі, формується наступний звіт, який містить список вимог до виконання або заходів, які мають бути вжиті. Загальну відповідальність за виконання приписів інспекторів несе Рада муніципалітету, а відповідальність за вирішення оперативних питань делегується фахівцям закладу, який надає соціальні послуги, і був об'єктом інспектування [6, с. 8].

Функції соціального інспектування в Словенії покладено на Соціальну інспекцію (*Socialna inšpekcija*). Соціальна інспекція очолює та організовує інспекційні роботи, проводить прямі перевірки та виконує завдання програми інспекції. Соціальна інспекція розробляє системні рішення та готує матеріали для забезпечення виконання цілей своєї роботи та проведення перевірок та подає пропозиції щодо регулярних перевірок. Вона організовує та проводить інспекції та відповідає за прийняття рішень на таких інспекціях.

Ініціатором проведення соціального інспектування може бути отримувач соціальної послуги.

Ця особа має подати клопотання про перевірку, якщо вважає, що постачальник соціального захисту не діє відповідно до правил, що визначають його завдання, і отримувач послуг вважає, що вичерпав інші можливості для здійснення своїх прав. У випадку, якщо соціальна послуга надається в службі соціального захисту, то скарга направляється до Ради органу соціального захисту, а у випадку невдоволення послугами, що надаються приватною особою – до соціальної палати Словенії (центральної професійної асоціації країни, що об'єднує фахівців сфери соціального забезпечення).

У 2017 та 2018 рр. Соціальна інспекція опублікувала два застереження щодо комерційних організацій та фізичних осіб, які надавали послуги соціального захисту без дозволу компетентного міністерства, та опублікувала перелік надавачів послуг, яким через виявлені порушення було видано заборону щодо виконання функцій соціального захисту, поки вони не отримали відповідні дозволи. Особи, що отримували соціальні послуги і перебували в приміщеннях цих суб'єктів, за сприяння центрів соціальної роботи були переміщені до установ громадської мережі послуг соціального захисту [11].

Таким чином, національні системи соціального інспектування в країнах Європи мають свої особливості, що дозволяє порівняти, оцінити їх, і виокремити найкращі практики, які можуть бути застосовні в українських реаліях. По-перше, спільною для всіх національних систем є визначення об'єктом соціального інспектування організацій та установ, що надають різні види соціальних послуг всім категоріям отримувачів таких послуг. Лише у Англії (на відміну від інших провінцій Великої Британії) функції соціального інспектування розподілені між двома неміністерськими урядовими структурами – OFSTEAD і CQS, що відповідно опікуються освітніми закладами і закладами соціальної сфери для дітей, й медичними закладами і закладами соціальної сфери для дорослих. Таким чином, з одного боку, виникають можливості для використання специфічних методів оцінювання потреб і їхнього задоволення у відповідних закладах, що є ефективними в роботі саме з дітьми, чи саме з дорослими, з іншого боку, фокус в діяльності органів інспектування може зміщуватися зі сфери соціального забезпечення на сферу освіти чи охорони здоров'я, відповідно. В Англії бенефіціарами OFSTEAD виступають всі діти, що залучені до освітньої системи всіх рівнів, а не лише діти у складних життєвих обставинах, чії потреби суттєво відрізняються від потреб інших дітей. CQS, в свою чергу, орієнтована на всіх пацієнтів, що використовують національну систему охорони здоров'я. Потреби ж дорослих у складних життєвих обставинах можуть бути пов'язані з необхідністю доступу до медичних послуг, але все ж в більшій мірі вони потребують соціальної допомоги. До того ж поза фокусом обидвох органів інспектування знаходяться організації соціальної сфери, що надають соціальні послуги родинам (наприклад, шелтери для жертв сімейного насильства).

По-друге, підпорядкування центрального органу соціального інспектування також має значення для оцінки рівня довіри до процесу і результатів оцінювальної діяльності з боку об'єктів інспектування і отримувачів соціальних послуг. У Швеції і Словенії органи соціального інспектування утворюються, є частиною структури і підпорядковуються центральним органам виконавчої влади в соціальній сфері та / чи сфері охорони здоров'я. По суті, відбувається внутрішня перевірка організацій на місцях з боку центрального органу управління. В Англії OFSTEAD і CQS є більш незалежними органами, оскільки мають статус неміністерських, не підпорядкованих жодному галузевому центральному виконавчому органу. Найбільший рівень автономії має система соціального інспектування у Франції, оскільки контрольні функції держави в сфері соціального забезпечення фактично делегуються приватним організаціям, що здійснюють моніторинг і оцінювання у відповідності до розроблених державними органами форм. Підхід, реалізований у Франції, також дозволяє зберігати високий рівень довіри до системи соціального інспектування, оскільки воно здійснюється незалежними агентами. До того ж у випадку вчинення корупційних дій суб'єктом соціального інспектування в інтересах соціальної організації, яка оцінюється, уповноваженому органу достатньо скасувати акредитацію такого суб'єкта, не отримуючи жодних репутаційних втрат.

По-третє, важливою ознакою ефективності соціального інспектування є право органу інспектування застосовувати санкції за результатами перевірки. Право на безпосереднє правозастосування є у OFSTEAD і CQS в Англії. У Швеції контроль виконання приписів соціальних інспекторів покладено на Раду муніципалітетів, у Словенії реагування на незадовільні результати інспектування перекладається на надавачів соціальних послуг, які були оцінені. Безпосередній управлінський вплив (заборону діяльності) Соціальна

інспекція використовує лише у кричущих випадках надання соціальних послуг неліцензованими організаціями.

В Україні сьогодні функції соціального інспектування фактично покладені на Національну соціальну сервісну службу України (утворена Постановою Кабінету Міністрів України від 26.08.2020 № 783). Нацсоцслужба – центральний орган виконавчої влади, діяльність якого спрямовується та координується Кабінетом Міністрів України через Міністра соціальної політики і який реалізує державну політику у сфері соціального захисту населення, здійснення державного нагляду (контролю) за дотриманням вимог законодавства під час надання соціальної підтримки, соціальних виплат та за дотриманням прав дітей. Державний контроль здійснюється з метою забезпечення дотримання структурними підрозділами з питань соціального захисту населення районних, районних у м. Києві та Севастополі держадміністрацій (військових адміністрацій), виконавчими органами сільських, селищних, міських рад, органами Пенсійного фонду України (в частині надання житлових субсидій та пільг на оплату житлово-комунальних послуг, придбання твердого та рідкого пічного побутового палива і скрапленого газу), а також закладами різних типів, форм власності та підпорядкування, в яких передбачено цілодобове перебування дітей, вимог законодавства під час надання соціальної підтримки та стосовно дотримання прав дітей. До участі у проведенні планової/позапланової перевірки за згодою можуть залучатися представники органів державної влади, органів місцевого самоврядування, громадських об'єднань. Результати проведення планової/позапланової перевірки об'єкта державного контролю/моніторингу оформляються актом проведення перевірки. Акт проведення перевірки повинен містити чіткі та стислі формулювання, які характеризують діяльність об'єкта державного контролю/моніторингу, у разі виявлення порушень вимог законодавства під час надання соціальної підтримки, соціальних послуг та стосовно дотримання прав дітей – факти з посиланням на відповідні норми законодавчих актів, які порушено, та рекомендації щодо усунення порушень. За результатами здійснення державного контролю/моніторингу уповноваженою особою можуть визначатися вимоги щодо усунення порушень законодавства під час надання соціальної підтримки, соціальних послуг та стосовно дотримання прав дітей, а також надаватися рекомендації щодо підвищення якості надання соціальних послуг та покращення роботи з їх надання. Про результати розгляду вимог/рекомендацій та вжиті заходи об'єкт державного контролю/моніторингу повідомляє суб'єкту державного контролю/моніторингу у визначені в акті перевірки строки [1].

Таким чином, можливість реалізації функцій соціального інспектування органами виконавчої влади в Україні, є достатньо розробленою. Проте існують перспективи вдосконалення, що визначають шляхи проєктування моделі соціального інспектування для нашої держави, ґрунтуючись на кращих європейських практиках. По-перше, можливо привести до відповідності міжнародним стандартам найменування діяльності з контролю та моніторингу організацій та установ, що надають соціальні послуги, тобто нормативно визначити цю діяльність саме як соціальне інспектування. По-друге, необхідним є розширення переліку об'єктів соціального інспектування, оскільки наразі Нацсоцслужба і її підрозділи здійснює моніторинг лише тих організацій всіх форм власності, що надають соціальні послуги дітям і передбачають їх цілодобове перебування у відповідному закладі. Отже, поза увагою залишаються надавачі соціальних послуг, що надають їх під час денного перебування, чи вдома у отримувачів послуг. Також контролюються лише ті надавачі соціальних послуг для дорослих, які підпорядковуються місцевим органам виконавчої влади чи органам місцевого самоврядування, недержавні надавачі соціальних послуг фактично знаходяться поза контролем. В умовах війни та повоєнного відновлення, очевидно, потреба у соціальних послугах і перелік категорій їх отримувачів буде постійно зростати, тому збільшиться і кількість їхніх надавачів. Неприпустимим в такому випадку буде зниження вимог до якості соціальних послуг, тому діяльність із соціального інспектування має активізуватися. А самі функції можливо передати спеціальному органу, як це реалізовано у Великій Британії. Альтернативним варіантом є передача функцій держави із соціального інспектування незалежним інспекторам, як це здійснено у Франції. Можливим є залучення організацій громадянського суспільства, які опікуються відповідними категоріями клієнтів соціальної роботи, задля підготовки з числа їхніх учасників соціальних інспекторів. Тим більше, що досвід залучення до проведення планових/позапланових перевірок Нацсоцслужби представників громадських об'єднань є. По-третє, необхідним є розширення повноважень щодо прямого впливу органів соціального інспектування на об'єкти моніторингу, включно із заборonoю надавати соціальні послуги. Такі повноваження, наприклад, мають OFSTEAD і CQS в Англії.

Використана література:

1. Порядок здійснення державного контролю/моніторингу за дотриманням вимог законодавства під час надання соціальної підтримки, соціальних послуг та за дотриманням прав дітей. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 6 жовтня 2021 р. № 1035. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1035-2021-p#Text>
2. A study of performance indicators and Ofsted ratings in English child protection services / Hood R. and others. *Children and Youth Services Review*. 2016. Vol. 67. P. 50–56.
3. *Care Quality Commission* : Official web-site. URL : <https://www.cqc.org.uk>
4. *Comité Français d'Accréditation* : Site officiel. URL : <https://www.cofrac.fr>
5. Furness S. A Hindrance or A Help? the Contribution of Inspection to the Quality of Care in Homes for Older People. *British Journal of Social Work*. 2009. № 39. P. 488–505.

6. Hämborg E. The legitimacy and implications of inspection in social services organisations in Sweden. *Nordic Social Work Research*. 2021. Vol. 11. № 1. P. 5–18.
7. Hood R., Goldacre A. Exploring the impact of Ofsted inspections on performance in children's social care. *Children and Youth Services Review*. 2021. Vol. 129. URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740921002644>
8. Howse P. Ofsted finds authorities wanting on child social care. *BBC* : Official Site. 2015. 10 March. URL : <https://www.bbc.com/news/education-31797539>
9. *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Official web-page. URL : <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
10. Pålsson D. Adjusting to Standards: Reflections from 'Auditees' at Residential Homes for Children in Sweden. *Nordic Social Work Research*. 2016. № 6 (3). P. 222–233.
11. *Socialna inspekcija* : Official web-page. URL : <https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-delo/o-inspektoratu/socialna-inspekcija/>

References:

1. Poriadok zdiisnennia derzhavnoho kontroliu/monitorynhu za dotrymanniam vymoh zakonodavstva pid chas nadannia sotsialnoi pidtrymky, sotsialnykh posluh ta za dotrymanniam prav ditei. Zatverdzheno postanovoioi Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 6 zhovtnia 2021 r. № 1035 [Procedure for state control/monitoring of compliance with legal requirements when providing social support, social services and respecting children's rights. Approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 6, 2021 № 1035]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1035-2021-n#Text> [in Ukrainian].
2. *Care Quality Commission* : Official web-site. URL : <https://www.cqc.org.uk>
3. *Comité Français d'Accréditation* [French Accreditation Committee] : Site officiel. URL : <https://www.cofrac.fr> [in French].
4. Furness S. (2009). A Hindrance or A Help? the Contribution of Inspection to the Quality of Care in Homes for Older People. *British Journal of Social Work*. № 39. P. 488–505.
5. Hämborg E. (2021). The legitimacy and implications of inspection in social services organisations in Sweden. *Nordic Social Work Research*. Vol. 11, № 1. P. 5–18.
6. Hood R., Goldacre A. (2021). Exploring the impact of Ofsted inspections on performance in children's social care. *Children and Youth Services Review*. Vol. 129. URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740921002644>
7. Hood R., Grant R., Jones R., Goldacre A. (2016). A study of performance indicators and Ofsted ratings in English child protection services. *Children and Youth Services Review*. Vol. 67. P. 50–56.
8. Howse P. Ofsted finds authorities wanting on child social care. *BBC* : Official Site. 2015. 10 March. URL : <https://www.bbc.com/news/education-31797539>
9. *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Official web-page. URL : <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
10. Pålsson D. (2016). Adjusting to Standards: Reflections from 'Auditees' at Residential Homes for Children in Sweden. *Nordic Social Work Research*. № 6(3). P. 222–233.
11. *Socialna inspekcija* [Social Affairs Inspection Service] : Official web-page. URL : <https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-delo/o-inspektoratu/socialna-inspekcija/> [in Slovenian].

I. Chaika, El Guessab K., Ye. Tsokur. Social inspection in foreign countries: possibilities of projection a model for Ukraine

The article is devoted to the analysis of the features of social inspection in foreign countries. The purpose of this study is a comprehensive analysis of the social inspection system in foreign countries in order to identify the best practices that can be applied when projection a social inspection model for Ukraine. Among the prospects for improving the social inspection system in Ukraine, one can identify: 1. Bringing the name of the activity of control and monitoring of organizations and institutions that provide social services into line with international standards, that is, the normative definition of this activity as social inspection. 2. Expanding the list of objects of social inspection, since currently the National Social Service Office of Ukraine and its units monitor only those organizations of all forms of ownership that provide social services to children and provide for their 24-hour stay in the relevant institution (providers of social services that provide them during the day or at the home of service recipients are not taken into account). Also, only those providers of social services for adults who are subordinate to local executive authorities or local self-government bodies are subject to control. Non-state providers of social services are actually outside control, so social inspection activities should be intensified. And the functions themselves can be transferred to a special body, as implemented in the UK. An alternative option is to transfer the state's functions of social inspection to independent inspectors, as implemented in France. It is possible to involve civil society organizations that care for the relevant categories of social work clients in order to train social inspectors from among their participants. 3. Expanding the powers of social inspection bodies to directly influence monitoring objects, including prohibiting the provision of social services. Such powers, for example, are held by OFSTEAD and CQS in England.

Key words: social inspection, social work in foreign countries, projection of a social inspection model.

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ, НАКОПИЧЕНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Стаття відображає аналіз стану вищої освіти в Україні в умовах сучасних викликів, таких як: воєнний конфлікт, економічна криза, глобальні євроінтеграційні процеси.

Метою дослідження є не лише констатація труднощів української системи забезпечення якості вищої освіти, а й проведення ґрунтовного аналізу існуючих проблем, осмислення досвіду проведених реформ та визначення на цій основі перспектив розвитку, які сприятимуть створенню вітчизняної конкурентоспроможної освітньої системи.

Автор акцентує увагу на системних проблемах реалізації освітньої політики, що знижують якість надання освітніх послуг: хронічне недофінансування, застарілі методи викладання та інфраструктура, розрив між навчальними програмами підготовки фахівців й потребами ринку праці, корупція та слабкий захист об'єктів інтелектуальної власності. Матеріал дослідження відображає критичне осмислення накопиченого досвіду реформ (Болонський процес, введення ЗНО, акредитація та ліцензування освітньої діяльності), разом з тим, підкреслюється стійкість вітчизняної освітньої галузі, незважаючи на існуючі проблеми і загрози.

Наведено дефініцію поняття «освітня політика держави», що визначається як стратегічно орієнтований процес розробки, реалізації та корегування нормативно-правових, організаційних, фінансових механізмів забезпечення, спрямованих на забезпечення доступу до якісної освіти, розвитку культурного та інноваційно-інтелектуального потенціалу української нації. Визначено напрямки державної освітньої політики.

Автором відображено власне бачення можливих перспектив розвитку системи вищої освіти: збільшення фінансування до 10 % ВВП, оновлення навчальних програм у партнерстві з бізнесом, впровадження інноваційних методів викладання (цифрові платформи, проєктне навчання), активізація міжнародної співпраці, реформування правового захисту інновацій. У висновках обґрунтовано, що успішність реалізації освітньої політики можлива лише шляхом налагодження конструктивної співпраці між державними органами освіти, мережею ЗВО, приватним бізнесом та міжнародними інституціями.

Ключові слова: ЗВО, якість вищої освіти, військовий стан, навчання, Болонський процес, освітня політика.

Вища освіта в Україні, як фундамент науково-інтелектуального потенціалу нації, перебуває на перехресті викликів, зумовлених як внутрішніми соціально-політичними проблемами, так і глобальними змінами пов'язаними із євроінтеграційними процесами. У контексті останніх років, такі проблеми як пандемія Covid-19 та повномасштабна війна РФ проти України, загострили питання доступу до освіти, мобілізації людського ресурсу та адаптації навчальних процесів до екстремальних умов (повітряні тривоги, відключення світла, нестабільного мобільного зв'язку та Інтернету), у зв'язку з чим актуальність дослідження розвитку системи вищої освіти та забезпечення її якості набуває нового виміру.

Метою дослідження є не лише констатація труднощів української системи забезпечення якості вищої освіти, а й проведення ґрунтовного аналізу існуючих проблем, осмислення досвіду проведених реформ та визначення на цій основі перспектив розвитку, які сприятимуть створенню вітчизняної конкурентоспроможної освітньої системи.

Проблеми забезпечення якості вищої освіти були предметом розгляду у публікаціях таких дослідників, як: О. В. Аніщенко, О. П. Воробйова, С. А. Калашнікова, О. Ю. Оржель, П. М. Савчук, О. М. Слюсаренко, С. В. Шаров, М. М. Фіцула та інші. Значна група вчених аналізувала існуючі проблеми та досвід реформ у галузі освіти, а саме: І. Д. Бех, В. Ю. Биков, Т. В. Гринько, В. М. Захарченко, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Максимович, Т. О. Пушкарьова, С. О. Сисоєва, Ю. М. Вітренко та інші.

Незважаючи на велику кількість наукових праць, дослідниками недостатньо обґрунтовано майбутні перспективи розвитку вищої освіти в Україні з врахуванням набутого досвіду, існуючих проблем та можливостей.

«Очевидно, що університетська освіта на рубежі XX–XXI століть набула нового статусу, перетворившись із соціального інституту соціалізації та підготовки фахівців для всіх галузей економіки на генератора та драйвера суспільного розвитку» [2, с. 63–64]. Завдяки мережі державних та приватних ЗВО (англ. – HEIs) формуються професійні компетентності, які дозволяють молодим фахівцям ефективно працювати в різних галузях промисловості.

На наше переконання, освітня політика держави визначається як стратегічно орієнтований процес розробки, реалізації та корегування нормативно-правових, організаційних, фінансових механізмів забезпечення, спрямованих на забезпечення доступу до якісної освіти, розвитку культурного та інноваційно-інтелектуального потенціалу української нації.

«Освітня політика, на думку А. Василюка, складається з таких елементів: а) нормативно-правового, як визначення меж поведінки суб'єктів освітнього процесу та їх компетенцій; б) культурно-ідеологічного, що визначає орієнтації суспільної свідомості та впливає на вибір того чи іншого рішення; в) фінансового, спрямованого на розподіл та використання ресурсів та коштів, що виділяються на потреби системи освіти» [16, с. 104].

Однією з головних перешкод на шляху реалізації політики якісної української вищої освіти є хронічне недофінансування. «За період з 2010 р. по 2018 р. обсяг державного замовлення в країні на підготовку кадрів

у ЗВО зменшився на 159,7 тис., або на 41,8 %. Починаючи з 2015 р. кількість студентів ЗВО, які навчалися за кошти державного бюджету, поступово знизилась. Так, у 2015 р. їх питома вага серед усіх студентів складала 52,7 %, а в 2018 р. – 46,3 % чи на 6,4 % менше» [11, с. 17]. Така ситуація призводить до низьких зарплат науково-педагогічних працівників, що демотивує їх і знижує якість підготовки студентів. «Так, середня заробітна плата в розрахунку на одну середньорічну ставку науково-педагогічних працівників (НПП) у цілому по Україні у 2019 р. за рахунок загального фонду становила 13 360,5 грн, спеціального фонду – 10 395,64 грн» [12]. «У 2025 році видатки на освіту становлять понад 190 млрд грн, що на 20 млрд грн більше, ніж у 2024 році (171,2 млрд грн)» [8]. Приватні ЗВО фінансуються самостійно, але зарплати викладачів трохи вищі за мінімальну, що є неприпустимим. Автор вважає, що без належного фінансування освіта не підготує якісні кадри для економіки.

Другим болючим питанням є застаріла освітня інфраструктура, що залишилася у спадок від СРСР. «У щорічній доповіді від 2019 року уповноваженого верховної ради України з прав людини зазначено: «не сприяє підвищенню якості професійної (професійно-технічної) освіти та зростання її іміджу застаріла матеріально-технічна база закладів, нестача кваліфікованих педагогічних працівників, майстрів виробничого навчання, невідповідність змісту освіти та методики викладання вимогам ринку праці та потребам особистості» [15, с. 47]. «Через війну заклади освітньої інфраструктури, що знаходились на лінії фронту чи на територіях, що піддавались регулярним бомбардуванням і ракетним обстрілам, зазнали значних пошкоджень і руйнувань. Зокрема, станом на 29.04.2022 р. 1499 закладів освіти в Україні постраждали від бомбардувань та обстрілів, 102 з них зруйновано повністю. Найбільших руйнувань зазнала освітня інфраструктура в Харківській, Київській, Чернігівській, Сумській і Донецькій областях та м. Київ» [10]. «У той же час, у звіті ЮНЕСКО згадується про 4163 заклади освіти, які було пошкоджено або зруйновано (станом на кінець 2024 року)» [17]. «Заступник міністра освіти України А. Вітренко заявив, що для відновлення освітньої інфраструктури, яка була пошкоджена або зруйнована внаслідок війни, необхідно \$14 млрд» [14]. Застарілі лабораторії нездатні забезпечити проведення дослідів на належному рівні, а відсутність верстатів з ЧПУ, комп'ютерної техніки зі ліцензійним програмним забезпеченням ускладнюють підготовку фахівців, особливо в інженерно-технічних і природничих галузях. «На модернізацію дослідницької інфраструктури у 2025 році передбачено 544 млн грн» [8]. Цього вкрай недостатньо, враховуючи реальні потреби держави. У світі, де технології оновлюються щороку, українські студенти часто отримують знання, які вже втратили свою актуальність. На думку автора, така ситуація ускладнює працевлаштування випускників (навіть відмінників), оскільки вони не можуть ефективно застосовувати отримані знання на практиці, а їхня кваліфікація не відповідає очікуванням роботодавців. Наприклад, на заводах і фабриках у виробничому процесі може використовуватися сучасне обладнання, тоді як випускник навчався працювати на застарілому обладнанні у ЗВО, інколи ситуація може бути протилежною – студенти отримують суто теоретичні знання без доступу до відповідної практики. У підсумку, це призводить до невідповідності знань і умінь у молодого спеціаліста, а роботодавець, зі свого боку, не бажає витрачати час і кошти на додаткове стажування новачка. «Негативна тенденція спостерігається у зміні частки випускників ЗВО, які отримали направлення на роботу. Якщо у 2010 р. одразу ж після закінчення ЗВО офіційно працевлаштованими були 27,8 % випускників, то у 2018 р. показник склав лише 12,1 %. Тобто, майже 88,0 % випускників ЗВО вимушені працевлаштовуватися самостійно» [11]. На думку автора, це свідчить про суттєву невідповідність між тим, що пропонують ЗВО, і тим, що реально потрібно економіці. На рівні профспілок із роботодавцями треба вести роз'яснювальну роботу та економічно їх зацікавити не боячись вкладати кошти в розвиток молодого персоналу.

Третя проблема, що впливає з попередньої, полягає в невідповідності навчальних програм у багатьох ЗВО сучасним вимогам до кваліфікації, що призводить до розриву між теоретичною підготовкою студентів і їхньою практичною діяльністю. «Дослідження проведене CEDOS, зазначає, що методики викладання у ЗВО України часто є застарілими через недостатню інтеграцію сучасних педагогічних практик, таких як проблемно-орієнтоване навчання (PBL), blended learning (змішане навчання) чи використання цифрових технологій» [3]. Подібна ситуація спостерігається під час вступу молоді на так звані «модні спеціальності» (юриспруденція, бухгалтерський облік, міжнародні відносини тощо), де кількість випускників значно перевищує попит на ринку праці. Внаслідок цього, вакантних посад обмаль, а конкуренція за робочі місця є високою на ринку праці. Так виникає одна з причин безробіття. Близько 65-70 % випускників ЗВО таких галузей як освіта, медицина, культура і мистецтво працюють не по спеціальності – часто через низьку заробітну плату або невміння адаптуватися до професії. Деякі представники суспільства можуть вважати це нормальним явищем ринкової економіки, де конкуренція за робоче місце є природною. Проте, автор наголошує, що в такому разі, відбувається нецільове витрачання державних і особистих коштів домогосподарств на підготовку фахівців із незатребуваних спеціальностей, після чого багато хто з молоді виїжджає за кордон у пошуках роботи. Отже, по-перше, відсутність оцінки реальних потреб економіки держави у фахівцях за всіма напрямками підготовки. По-друге, слабка співпраця між ЗВО і роботодавцями призводить до того, що кількість випускників і зміст навчальних планів професійної підготовки студентів не відповідають актуальним потребам ринку праці.

Корупція є четвертою гострою проблемою, яка пронизує всі рівні вищої освіти – від вступу і здачі сесій до видачі дипломів. «Відповідно до даних Transparency International, Україна посіла 105-те місце серед 180 країн світу, втративши у 2024 році при цьому 1 бал, порівняно з 2023 роком» [6]. На переконання автора,

подолання корупції потребує не лише посилення контролю, а й зміни суспільного сприйняття освіти як цінності, а не товару.

П'ятою проблемою є система захисту інтелектуальної власності в Україні, через слабе правозастосування та недостатню обізнаність суб'єктів щодо їхніх прав. О. В. Дзера, Н. С. Кузнецова зазначають: «захист авторських і патентних прав ускладнений відсутністю чітких механізмів стягнення компенсацій за порушення, що знижує ефективність юрисдикційного захисту. Це призводить до низької мотивації винахідників і авторів захищати свої права, адже судові процеси є тривалими, дорогими та часто неефективними» [13]. Також Є. Ш. Гаресєв зазначає, що «тривалість розгляду заявок на патенти в Україні може сягати 18–24 місяців через бюрократичну роботу патентних відомств і надмірну кількість формальностей» [4]. Крім того, складно знайти відповідного фахівця – сертифікованого патентного повіреного. Для інтеграції української науки в європейський академічний простір молодим викладачам необхідний доступ до електронних наукових каталогів і баз, у тому числі Scopus і Web of Science. О. С. Онищенко вказує, що «забезпеченість такими ресурсами в Україні є недостатньою, а доступ часто обмежений через високу вартість передплати та бюрократичні бар'єри в університетах» [7]. Наприклад, у 2023 році лише 15 % українських ЗВО мали повноцінний доступ до Scopus, що суттєво знижує конкурентоспроможність української науки. Автор вважає, що надання широкого доступу до міжнародних науково-метричних баз для усіх українських ЗВО могло б сприяти розвитку інноваційної діяльності.

Отже, українська система вищої освіти стикається з низкою викликів, які гальмують її розвиток. Безумовно, у вітчизняній системі вищої освіти є прогресивні засади розвитку, реалізовані успішні рішення, окремі програми.

Варто звернути увагу на здобутий позитивний вітчизняний досвід реалізації окремих напрямів освітньої політики щодо вищої школи.

«Проблеми вищої школи впродовж років перебували у фокусі емоційної суспільної дискусії, практично всі уряди України заявляли свої програми докорінної перебудови галузі. Серед заходів, що можна вважати такими, що увійшли в практику життя, були: приєднання до Болонського процесу (2005 р.), запровадження зовнішнього незалежного оцінювання при вступі до вишів (2008 р.), експериментальне запровадження університетської автономії (2006–2009 рр.), ухвалення нової редакції Закону «Про вищу освіту» (2014 р.). Втім, говорити про те, що за рахунок цих заходів вдалося досягти поставленої мети (наближення системи і якості освіти в Україні до європейських зразків), не доводиться: запровадження Болонського процесу в його українській версії перетворилося на імітацію, зовнішнє незалежне оцінювання значно зменшило корупцію при вступі до вишу, перевівши її на рівень навчального процесу (іспити, заліки), університетська автономія збільшила обсяг повноважень університетської адміністрації, але не сприяла розвитку університетського самоврядування і спричинила низку локальних конфліктів у трудових колективах» [1].

«Сучасна система забезпечення якості вищої освіти була визначена Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) та Законом України «Про освіту» (2017 р.). Наразі система перебуває на етапі становлення, до законів вносяться певні зміни, розробляються підзаконні акти. Створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Проте, запровадження інституційної акредитації закладів вищої освіти і розробку відповідного положення було відкладено на час дії в Україні воєнного стану та шести місяців з дня його скасування» [9].

Уведення системи ЗНО (аналог європейського – External Independent Testing (EIT)). «Найбільшими перевагами ЗНО, на думку опитаних, є об'єктивність оцінювання за рахунок виключення людського фактору (32 %), подолання корупції при вступі до вищих навчальних закладів (28 %) та забезпечення рівного доступу до вищої освіти незалежно від матеріальних можливостей абітурієнта (27 %). Ще по 20–21 % серед найбільших переваг відмітили наближення української освіти до європейських стандартів освіти та підвищення ефективності відбору студентів до вищих навчальних закладів, 16 % – підвищення якості середньої та вищої освіти. 13 % вважають, що ЗНО взагалі не має жодних переваг, кожен п'ятий – вагається з відповіддю. «Серед недоліків ЗНО опитані відзначають складність та недосконалість тестів (31 %), необхідність у додатковому навчанні (29 %) та часті зміни правил проходження тестів (26 %). Кожен п'ятий до недоліків відносить поглиблення нерівності між звичайними та привілейованими школами, ще 17 % – падіння якості шкільної освіти, 16 % – неможливість оцінити творчі здібності учнів, 14 % – недосконалість при системі оцінювання. Лише 5 % опитаних вважають, що у ЗНО немає недоліків, кожен четвертий – вагається із відповіддю» [5].

«Ліцензування як процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність відповідно до ліцензійних умов провадження освітньої діяльності. Ліцензію видає Міністерство освіти і науки України. З 2015 року вона є безстроковою. До 2021 року здійснювалося також ліцензування кожної спеціальності певного рівня вищої освіти у закладах вищої освіти. З 2021 року запроваджено ліцензування освітньої діяльності закладів вищої освіти на певному рівні вищої освіти» [9].

Отже, успішність реалізації освітньої політики можлива лише шляхом налагодження конструктивної співпраці між державними органами освіти, мережею ЗВО, приватним бізнесом та міжнародними інституціями.

По-перше, варто збільшити державне фінансування освітньої галузі до рівня 10 % ВВП, спрямувавши кошти на модернізацію інфраструктури ЗВО та підвищення заробітної плати викладачам і науковцям, що також сприятиме залученню молодих кадрів. До слова, середній вік українського педагога 50–55 років, а нові кадри

неохоче йдуть працювати. Для покращення фінансування слід активізувати залучення альтернативних інвестицій в освіту, включаючи внутрішні та міжнародні гранти, спонсорську підтримку, капіталовкладення від бізнесу й транснаціональних корпорацій, а також розширення фінансових можливостей місцевих бюджетів. Додаткове фінансування має бути спрямоване на оновлення навчальних корпусів та придбання комп'ютерної техніки, що є важливим через пошкоджену освітню інфраструктуру у наслідок воєнних дій на окупованих територіях.

По-друге, оновлення навчальних програм має базуватися на партнерстві ЗВО з бізнесом і зарубіжними університетами, що дозволить адаптувати вітчизняну освіту до потреб ринку праці. Така робота передбачає інтеграцію навчальних модулів, програм стажувань і проєктної діяльності. Необхідно прискорити реалізацію Болонського процесу, який затягується вже тривалий час через бюрократичні процедури, недостатню координацію між МОН України і ЗВО, що гальмує визнання вітчизняних дипломів за кордоном та ускладнює академічну мобільність студентів.

По-третє, розвиток інфраструктури ЗВО, що передбачає створення сучасних високотехнологічних лабораторій, оновлення матеріально-технічної бази (включно з сучасними меблями, комп'ютерною технікою, обладнанням і засобами, поповненням бібліотечних фондів). Особливу увагу слід приділити безпеці учасників освітнього процесу у ЗВО, з огляду на воєнні загрози, а саме: цілодобова охорона майна і території, установка сигналізації та систем пожежогасіння, введення пропускної системи доступу, захист комп'ютерної техніки від хакерських атак, будівництво бомбосховищ, встановлення електрогенераторів, альтернативне опалювання аудиторій тощо.

По-четверте, інтеграція в освітній процес ЗВО інноваційних методів викладання, таких як: он-лайн платформи, проєктне навчання, моделювання, технології віртуальної та доповненої реальності, штучний інтелект, може частково компенсувати втрати від воєнних дій і забезпечити доступність навчання для переселенців, студентів, які навчаються он-лайн із закордону.

По-п'яте, співпраця з іноземними ЗВО та активізація грантової діяльності (програми «Erasmus+», «House of Europe», «U-LEAD з Європою», Український культурний фонд, NAWA) та донорське фінансування, що відкриває можливості для обміну досвідом серед викладачів і студентів. Доцільно залучити вітчизняний бізнес до інвестування в наукову сферу.

Шостий крок передбачає забезпечення дослідникам надійного захисту права інтелектуальної власності шляхом приведення національної нормативно-правової бази у відповідність до принципів Всесвітньої організації інтелектуальної власності. Надання молодим викладачам доступу до електронних наукових каталогів, ресурсів, бібліотек, науково-метричних баз Scopus і Web of Science, з метою інтеграції української науки в глобальний академічний простір. Варто запровадити єдину електронну патентно-ліцензійну базу даних об'єктів інтелектуальної власності.

Звичайно, реалізація подібних реформ потребує розробки оновленої державної стратегії, на основі врахування думки громадськості, політичної волі МОН України та державних структур, додаткових грошових видатків на освіту із бюджетів усіх рівнів, а також налагодження довгострокової співпраці зі стейкхолдерами, міжнародними партнерами та бізнесом.

Висновки. Якість вищої освіти в Україні перебуває у стані кризи, зумовленої війною, хронічним недофінансуванням та застарілою інфраструктурою, що послаблює її здатність готувати конкурентоспроможних фахівців. Видатки на освіту, які у 2025 році сягнули 190 млрд. грн., залишаються недостатніми, що призводить до низької мотивації і відтоку науково-педагогічних кадрів. Застарілі методи викладання, на які вказує CEDOS, разом із застарілою матеріально-технічною базою ЗВО ускладнюють якісну практичну підготовку студентів, через що лише 12,1 % випускників у 2018 році працевлаштувалися за направленням. Відбувається розрив між навчальними програмами та потребами ринку праці, де надлишок незатребуваних спеціалістів сприяє безробіттю та трудової міграції молоді закордон. Висока корупція (105-те місце України у світі, 2024 рік) та слабкий захист інтелектуальної власності гальмують інноваційний потенціал освіти.

Попри розглянуті проблеми, накопичений досвід реформ, зокрема частковий успіх Болонського процесу та ЗНО, демонструє стійкість системи вищої освіти й відкриває можливості для її трансформації. Автор пропонує чіткі шляхи вирішення проблем: збільшення фінансування до 5–6 % ВВП для оновлення інфраструктури та підвищення зарплат, оновлення навчальних програм у співпраці з бізнесом і зарубіжними ЗВО для адаптації до ринку праці, а також впровадження сучасних методів викладання. Важливим є розвиток міжнародної співпраці, захист інтелектуальної власності, забезпечення доступу до наукових баз, як Scopus. Такі кроки здатні не лише усунути недоліки, а й перетворити вищу освіту на драйвер економічного розвитку, якщо держава та ЗВО скоординують зусилля для їх реалізації.

Використана література:

- 25 років незалежності: нариси історії творення нації та держави / В. Смолій (відп. ред.), Г. Боряк (кер. авт. кол.); авт. кол.: В. Головка (координатор проєкту), В. Даниленко, С. Кульчицький, О. Майборода, В. Смолій, Л. Якубова, С. Янішевський; НАН України, Інститут історії України. Київ: Ніка-Центр, 2016. 796 с.
- Вища освіта України в контексті цивілізаційних змін та викликів: стан, проблеми, перспективи розвитку: колективна монографія / Г. І. Калінічева (кер. авт. кол., наук. ред.), Л. М. Заліток, О. М. Любовець [та ін.]; за заг. ред. Г. І. Калінічевої; ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая». Київ: Фенікс, 2023. 400 с.
- Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Cedoss. Київ, 2022. 71 с. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf

4. Гареев Є. Ш. Правова охорона винаходів : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03. Одеська національна юридична академія. Одеса, 2007. 20 с.
5. Десять років ЗНО : українці назвали переваги та недоліки тестування. Укрінформ. 2018. URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2470004-desat-rokiv-zno-ukrainci-nazvali-perevagi-i-nedoliki-testuvanna.html>
6. Індекс сприйняття корупції в Україні – 2024. Transparency International. 2024. URL : <https://cpi.ti-ukraine.org/>
7. Інтеграція України у світове співтовариство в контексті розвитку бібліотечних інформаційних технологій / О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, В. М. Горовий та ін. ; НАН України, Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського. Київ : НБУВ, 2011. 232 с.
8. Мосорко А. Держбюджет-2025 : як зросли видатки на освіту та куди їх спрямують. *Українська правда*. 2024. URL : <https://life.pravda.com.ua/society/rada-zatverdila-derzhbyudzhet-2025-shcho-bude-z-vidatkami-na-osvitu-na-nauku-304938/>
9. Система забезпечення якості. Національний інформаційний центр академічної мобільності. ENIC UKRAINE. URL : <https://enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity/vyshcha-osvita/accrreditacia-licenzuvannia>
10. Сторонянська І. З., Бенівська Л. Я. Освітня інфраструктура територіальних громад в умовах війни: проблеми та ризики. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України* : зб. наук. пр. 2022. Вип. 2(154). С. 15–21.
11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. 71 с. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
12. Удосконалення фінансування системи освіти України як передумова успішного реформування : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. 274 с.
13. Цивільне право України : підручник : у 2 кн. / за ред. О. В. Дзери, Н. С. Кузнєцової ; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ : Юрінком Інтер, 2002. 640 с.
14. Щоб відновити освітню інфраструктуру, яка постраждала через війну – потрібно \$14 млрд. UA.NEWS. 2023. URL : <https://ua.news.ua/ukraine/shhob-vidnoviti-osvitnyu-infrastrukturu-yaka-postrazhdala-cherez-vijnu-potribno-14-mlrd>
15. Щорічна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини «Про стан додержання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні». Київ : ТОВ «Поліграфічна компанія «Гепард», 2019. 258 с. URL : <https://ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/zvit%20za%202019.pdf>
16. Якість вищої освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей ; авт. кол. : А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк [та ін.] ; НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ, Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
17. Rebuilding the foundations of peace in Ukraine. UNESCO. 2023. URL : <https://www.unesco.org/ru/ukraine-war>

References:

1. 25 rokiv nezalezhnosti: narysy istorii tvorennia natsii ta derzhavy [25 years of independence: essays on the history of nation and state creation] / V. Smolii (vidp. red.), H. Boriak (ker. avt. kol.) ; avt. kol. : V. Holovko (koordinator proektu), V. Danylenko, S. Kulchytskyi, O. Maiboroda, V. Smolii, L. Yakubova, S. Yanishevskiy; NAN Ukrainy, Instytut istorii Ukrainy. (2016). Kyiv : Nika-Tsentr. 796 s. [in Ukrainian].
2. Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti tsyvilizatsiinykh zmin ta vyklykiv: stan, problemy, perspektyvy rozvytku: [kolektyvna monohrafiia] [Higher education in Ukraine in the context of civilizational changes and challenges: state, problems, development prospects : [collective monograph]] / H. I. Kalinicheva (ker. avt. kol., nauk. red.), L. M. Zalitok, O. M. Liubovets [ta in.] ; za zah. red. H. I. Kalinichevy; ZVO "Mizhnarodnyi naukovo-tekhnichnyi universytet imeni akademika Yuriiia Buhaia". (2023). Kyiv : Feniks. 400 s. [in Ukrainian].
3. Viina ta osvita: yak rik povnomasshtabnoho vtorhnnennia vplynuv na ukrainski shkoly [War and education: how a year of full-scale invasion affected Ukrainian schools]. Cedos. (2022). Kyiv. 71 s. URL : https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf [in Ukrainian].
4. Hareiev Ye. Sh. (2007). Pravova okhrona vynakhodiv [Legal protection of inventions] : avtoref. dys. ... kand. yuryd. nauk : 12.00.03. Odeska natsionalna yurydychna akademiia. Odesa. 20 s. [in Ukrainian].
5. Desiat rokiv ZNO: ukrainski nazvaly perevahy ta nedoliki testuvannia [Ten years of ZNO: Ukrainians named the advantages and disadvantages of testing]. Ukrinform. (2018). URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2470004-desat-rokiv-zno-ukrainci-nazvali-perevagi-i-nedoliki-testuvanna.html> [in Ukrainian].
6. Indeks spryiniattia koruptsii v Ukraini – 2024 [Corruption Perceptions Index in Ukraine – 2024]. Transparency International. (2024). URL : <https://cpi.ti-ukraine.org/> [in Ukrainian].
7. Intehratsiia Ukrainy u svitove spivtovarystvo v konteksti rozvytku biblioteknykh informatsiinykh tekhnolohii [Integration of Ukraine into the world community in the context of the development of library information technologies] (2011). / O. S. Onyshchenko, L. A. Dubrovina, V. M. Horovyi [ta in.] ; NAN Ukrainy, Natsionalna biblioteka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho. Kyiv : NBUV. 232 s. [in Ukrainian].
8. Mosorko A. (2024). Derzhbiudzheth-2025: yak zrosly vydatky na osvitu ta kudy ikh spriamuiut [State Budget-2025: how education expenditures have increased and where they will be directed]. *Ukrainska pravda*. URL : <https://life.pravda.com.ua/society/rada-zatverdila-derzhbyudzhet-2025-shcho-bude-z-vidatkami-na-osvitu-na-nauku-304938/> [in Ukrainian].
9. Systema zabezpechennia yakosti [Quality assurance system]. Natsionalnyi informatsiinyi tsentr akademichnoi mobilnosti. ENIC UKRAINE. URL : <https://enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity/vyshcha-osvita/accrreditacia-licenzuvannia> [in Ukrainian].
10. Storonianska I. Z., Benivska L. Ya. (2022). Osvitnia infrastruktura terytorialnykh hromad v umovakh viiny: problemy ta ryzyky [Educational infrastructure of territorial communities in wartime conditions: problems and risks]. *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrainy* : zb. nauk. pr. Vyp. 2 (154). S. 15–21 [in Ukrainian].
11. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). Kyiv. 71 s. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].
12. Udoshkonalennia finansuvannia systemy osvity Ukrainy yak peredumova uspishnoho reformuvannia : monohrafiia [Improving the financing of the Ukrainian education system as a prerequisite for successful reform: monograph] / za red. S. L. Londara ; DNU "Instytut osvitnoi analityky". (2021). Kyiv. 274 s. [in Ukrainian].
13. Tsyvilne pravo Ukrainy: pidruchnyk : u 2 kn. [Civil law of Ukraine: textbook : in 2 volumes] / za red. O. V. Dzery, N. S. Kuznietsovoi ; Kyivskiy natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka. (2002). Kyiv : Yurinkom Inter. 640 s. [in Ukrainian].

14. Shchob vidnovyty osvitu infrastruktu, yaka postrazhdala cherez viinu – potribno \$ 14 mlrd [To restore the educational infrastructure damaged by the war – \$ 14 billion is needed]. UA.NEWS. (2023). URL : <https://ua.news.ua/ukraine/shchob-vidnoviti-osvitnyu-infrastruktu-yaka-postrazhdala-cherez-viinu-potribno-14-mlrd> [in Ukrainian].
15. Shchorichna dopovid Upovnovazhenoho Verkhovnoi Rady Ukrainy z prav liudyny "Pro stan dotrymannia ta zakhystu prav i svobod liudyny i hromadianyna v Ukraini" [Annual report of the Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights "On the state of observance and protection of human and citizen rights and freedoms in Ukraine"]. (2019). Kyiv : TOV "Polihrafichna kompaniia 'Hepard'". 258 s. URL : <https://ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/zvit%20za%202019.pdf> [in Ukrainian].
16. Yakist vyshchoi osvity: teoriia i praktyka : navchalno-metodychnyi posibnyk [Quality of higher education: theory and practice: educational and methodological manual] / za nauk. red. A. Vasyliuk, M. Dei ; avt. kol. : A. Vasyliuk, M. Dei, V. Bazeliuk [ta in.]; NAPN Ukrainy, Universytet menedzhmentu osvity. (2019). Kyiv; Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M. 176 s. [in Ukrainian].
17. Rebuilding the foundations of peace in Ukraine. UNESCO. (2023). URL : <https://www.unesco.org/ru/ukraine-war>

O. Chernenko. Quality of higher education in Ukraine: analysis of problems, accumulated experience, and development prospects

The article presents an analysis of the state of higher education in Ukraine amid contemporary challenges, such as the ongoing war, economic crisis, and global Euro-integration processes.

The purpose of the study is not only to identify the difficulties within Ukraine's system of ensuring the quality of higher education but also to conduct a thorough analysis of existing problems, reflect on the experience of implemented reforms, and, based on this, outline development prospects that will contribute to the creation of a competitive national educational system.

The author emphasizes systemic issues in the implementation of educational policy that undermine the quality of educational services: chronic underfunding, outdated teaching methods and infrastructure, a disconnect between training programs and labor market needs, corruption, and weak protection of intellectual property rights. The study critically examines the accumulated experience of reforms (e.g., the Bologna Process, the introduction of External Independent Testing (EIT), accreditation, and licensing of educational activities) while highlighting the resilience of Ukraine's education sector despite existing challenges and threats.

The article provides a definition of the concept of «state educational policy,» described as a strategically oriented process of developing, implementing, and adjusting legal, organizational, and financial mechanisms aimed at ensuring access to quality education and fostering the cultural and innovative-intellectual potential of the Ukrainian nation. Directions for the implementation of state educational policy are also identified.

The author presents a personal vision of potential development prospects for the higher education system: increasing funding to 10 % of GDP, updating curricula in partnership with businesses, introducing innovative teaching methods (e.g., digital platforms and project-based learning), enhancing international cooperation, and reforming the legal protection of innovations. The conclusions substantiate that implementing the proposed scientifically grounded reforms could qualitatively transform higher education, positioning it as a catalyst for Ukraine's economic recovery following the end of martial law. The conclusions substantiate that the successful implementation of educational policy is only possible through establishing constructive cooperation between state education authorities, the network of higher education institutions, private businesses and international institutions.

Key words: HEIs, quality of higher education, martial law, education, Bologna Process, educational policy.

УДК 37.043.2: 373.3 – 056.34

DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.31>

Чупандіна Г. В.

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС
В ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У статті висвітлюється проблема розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з розладами аутичного спектра (РАС) в освітньо-розвивальному середовищі засобами соціально-емоційного навчання (СЕН).

Проведено теоретичний аналіз сучасного наукового дискурсу щодо трактування понять «соціально-емоційні навички» та «соціально-емоційне навчання», розглянуто підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до їх змісту та суті.

Особливу увагу приділено осмисленню моделі «Колесо CASEL», яка слугує концептуальною основою для розуміння ключових соціально-емоційних навичок, що можуть бути сформовані у дітей з РАС засобами СЕН.

У межах дослідження визначено коло соціально-емоційних навичок, розвиток яких є доцільним і реалістичним у дітей з РАС в умовах освітньо-розвивального середовища засобами СЕН: самоусвідомлення (усвідомлення власних емоцій, думок, цінностей і розуміння їхнього впливу на поведінку); саморегуляція (уміння керувати емоціями, контролювати імпульси, долати стрес і досягати особистих цілей); соціальна обізнаність (здатність до емпатії, розуміння поглядів і потреб інших); навички взаємодії (здатність до ефективної комунікації, співпраці, розв'язання конфліктів, побудови позитивних міжособистісних стосунків); відповідальне прийняття рішень (усвідомлений вибір поведінки з урахуванням етичних міркувань, норм безпеки та соціальних правил).

Окреслено низку засобів СЕН (методів, прийомів, технологій, програмних продуктів і дидактичних ресурсів), які можуть бути ефективно застосовані в для розвитку визначених соціально-емоційних навичок.

Наголошено, що результативність розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС значною мірою залежить не лише від методично виваженої реалізації засобів СЕН, а й від узгодженого функціонування міжсривневих умов: зокрема, на рівні освітньо-розвивального середовища, професійної спільноти та родини.

Ключові слова: соціально-емоційні навички, діти з розладами аутичного спектра, освітньо-розвивальне середовище, соціально-емоційне навчання, розвиток, засоби соціально-емоційного навчання.

Останніми роками в науковому дискурсі посилюється інтерес фахівців із різних галузей до всебічного дослідження проблеми пошуку ефективних шляхів формування та розвитку емоційної й соціальної компетентності дітей. Особливої значущості ця проблематика набуває у контексті дослідження взаємопов'язаного напрямку – визначення доцільних засобів розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з розладами аутичного спектра (РАС), які належать до категорії з вираженими труднощами у сфері соціальної взаємодії, розуміння емоцій та емоційної саморегуляції.

Проблематика формування й розвитку соціального інтелекту, соціально-емоційної компетентності та соціально-емоційних навичок дітей з РАС є об'єктом активного дослідження у вітчизняному та зарубіжному науковому полі. Значний внесок у вивчення механізмів розвитку соціально-емоційних навичок дітей зробили D. Jones, M. Greenberg, M. Crowley та інші. Їхні наукові праці стали підґрунтям для розробки ефективних підходів до підтримки дітей з РАС, зокрема у сферах розпізнавання емоцій, саморегуляції та соціальної взаємодії.

У вітчизняному науковому дискурсі ця проблематика також активно розробляється. До кола українських дослідників, які присвячують свої наукові розвідки питанням розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС, належать Т. Гладун, Н. Івашура, Т. Суменко, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Чепка та інші.

Водночас слід зазначити, що, попри значну кількість досліджень, питання розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами соціально-емоційного навчання (СЕН) досі залишається недостатньо висвітленим. Це засвідчує необхідність подальшого наукового осмислення й поглиблення цього напрямку досліджень.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні теоретичних аспектів розвитку соціально-емоційних навичок дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН.

Методологічною основою дослідження став контент-аналіз наукової літератури – для уточнення термінологічного змісту понять «соціально-емоційні навички» та «соціально-емоційне навчання», а також аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел – з метою визначення теоретичних засад розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН.

Дослідження проблеми розвитку соціально-емоційних навичок дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН потребує чіткого окреслення базових понять: «соціально-емоційних навички» та «соціально-емоційне навчання».

Так, під поняттям «соціально-емоційні навички» у сучасному науковому дискурсі розуміють індивідуальні здатності, риси і характеристики, які можна розвивати протягом життя та які важливі для навчальних досягнень, соціальних відносин і згуртованості, конкурентоспроможності на ринку праці, активної громадянської позиції й благополуччя людини загалом [5].

На думку Г. Рекуна та М. Свіденської, соціально-емоційні навички – поведінка та установки, які допомагають людям ефективно орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях, а саме: контролювати емоції, спілкуватися з навколишніми та ставити цілі [4, с. 210].

В. Гринько, Т. Євтухова, А. Філіпова наголошують, що соціально-емоційні навички – одні з найважливіших навичок ХХІ століття, які допомагають людині бути більш ефективною та успішною у швидкозмінливому, складному та неоднозначному світі [1, с. 35].

Розвинені соціально-емоційні навички учнівства – одна з цілей реформи «Нова українська школа». Втім, як дітей, так і дорослих, залучених до освітнього процесу, заохочують розвивати емоційний інтелект, навички співпраці, «екологічної» взаємодії в колективі – і водночас уміння вирішувати, обирати, аргументувати й обстоювати свою думку тощо [6].

Тобто, у сучасних дослідженнях чітко простежується тенденція до визнання соціально-емоційних навичок як ключових для всебічного розвитку особистості. Наголошується, що ці навички мають вирішальне значення не лише для досягнення академічних успіхів, а й для забезпечення психоемоційного благополуччя, формування емпатії, здатності до саморегуляції, конструктивної взаємодії та прийняття етично зважених рішень.

На нашу думку, під соціально-емоційними навичками можна розуміти комплекс індивідуальних здібностей, що включають здатність усвідомлювати та регулювати власні емоції, ефективно взаємодіяти з іншими, будувати здорові соціальні зв'язки, приймати відповідальні рішення та конструктивно долати життєві виклики, що загалом сприяє особистісному зростанню, соціальній інтеграції та добробуту.

Наукові джерела підтверджують, що розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з РАС, які часто стикаються з труднощами в емоційному саморегулюванні, налагодженні контактів і адаптації до змін, є цілком досяжним завданням завдяки впровадженню засобів СЕН.

Соціально-емоційне навчання з 1990-х років є невід'ємною частиною глобальної освіти, що допомагає здобувачам досягти успіху в академічній сфері, кар'єрі, житті та базується на провідних наукових даних [5].

За визначенням Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) соціальне та емоційне навчання це процес, за допомогою якого всі молоді люди та дорослі набувають і застосовують знання, навички та ставлення, щоб розвивати здорову ідентичність, керувати емоціями та досягати особистих і колективних цілей, відчувати та виявляти емпатію до інших, встановлювати та підтримувати стосунки підтримки та приймати відповідальні та турботливі рішення [8].

Н. Дужик зазначає, що соціально-емоційне навчання є потужною платформою знань з розробленою стратегією впровадження, що ґрунтується на глибинних механізмах пізнання, та цілями, що відповідають потребам особистого розвитку та нормам суспільного співжиття [2, с. 190].

Підходи до СЕН спрямовані на покращення навичок учнівства в ухваленні рішень, взаємодії з іншими та самоконтролю емоцій, а не безпосередньо на академічних чи пізнавальних елементах навчання. Підходи до СЕН можуть зосереджуватися на тому, як учні й учениці працюють (і співпрацюють) зі своїми однолітками, учителями, сім'єю чи спільнотою [6].

Компетентності, що розглядаються у рамках СЕН, є фундаментальними навичками, які охоплюють майже всі аспекти людського життя. СЕН надає освітянам, учням, сім'ям, різним спільнотам необхідні стратегії та практики для ефективної підготовки до «життєвих випробувань», а не просто життя, спрямованого на здобуття оцінок [3, с. 92–93].

Отже, соціально-емоційне навчання можна розглядати як інноваційний інструмент, здатний забезпечити позитивні зміни в особистісному розвитку дітей з РАС, зокрема шляхом сприяння розвитку їхніх соціальних та емоційних навичок в умовах освітньо-розвивального середовища.

У межах теоретичного аналізу проблематики розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН, доцільно звернутися до моделі «Колесо CASEL». Ця модель окреслює ключові соціально-емоційні компетентності, які формуються в процесі СЕН, а саме: самоусвідомлення (self-awareness), саморегуляція (self-management), соціальна обізнаність (social awareness), навички взаємодії (relationship skills) та відповідальне прийняття рішень (responsible decision-making) [8].

Звернення до цієї моделі дозволяє визначити коло соціально-емоційних навичок, розвиток яких є реалістичним і доцільним у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН. До таких навичок належать: самоусвідомлення (усвідомлення власних емоцій, думок, цінностей і розуміння їхнього впливу на поведінку); саморегуляція (уміння керувати емоціями, контролювати імпульси, долати стрес і досягати особистих цілей); соціальна обізнаність (здатність до емпатії, розуміння поглядів і потреб інших); навички взаємодії (здатність до ефективної комунікації, співпраці, розв'язання конфліктів, побудови позитивних міжособистісних стосунків); відповідальне прийняття рішень (усвідомлений вибір поведінки з урахуванням етичних міркувань, норм безпеки та соціальних правил).

Необхідно зазначити, що розвиток кожної з окреслених соціально-емоційних навичок можливий лише за умови впровадження тих засобів соціально-емоційного навчання, які є адаптованими до індивідуальних потреб дитини з розладами аутичного спектра.

Під засобами соціального та емоційного навчання ми розуміємо комплекс методів, прийомів, технологій, програмних продуктів та дидактичних ресурсів, спрямованих на розвиток у дітей з РАС вмінь усвідомлювати та регулювати власні емоції, розвивати позитивну ідентичність, будувати й підтримувати конструктивні міжособистісні взаємини, виявляти емпатію, ухвалювати відповідальні рішення та діяти на благо особистісного і суспільного розвитку. Зокрема, йдеться про інтерактивні ігри, майндфулнес-практики, соціальні історії, візуальні підтримки, моделювання поведінки, рольові вправи тощо.

У контексті подальшого аналізу вважаємо за необхідне встановити відповідність між окресленими соціально-емоційними навичками та засобами СЕН.

Для розвитку самоусвідомлення доцільно використовувати візуальні підказки, такі як емоційні термометри, смайлики, емоційні шкали. Ефективними є також дзеркальні вправи, під час яких дитина відтворює міміку й пози, щоденники емоцій із піктограмами або малюнками, а також відеомоделювання, що дозволяє аналізувати власні або чужі емоційні реакції.

Розвитку саморегуляції сприяють рутинні вправи для зниження тривожності (дихальні техніки, вправи на стискання і розслаблення м'язів), наочні розклади активностей, створення зон відпочинку в класному просторі. Корисними є візуальні сценарії поведінки у складних ситуаціях (наприклад, «картки спокою», «соціальні сценарії»), а також методи передбачення змін у розкладі чи навколишньому середовищі для зменшення рівня стресу.

Розвитку соціальної обізнаності сприяють моделювання типових соціальних ситуацій через рольові ігри, коментування дій персонажів у казках і мультфільмах із фокусом на емоціях, використання соціальних історій, а також виконання парних або групових завдань із чітко визначеними ролями.

Навички взаємодії розвиваються завдяки навчанню простим комунікативним діям: привітанням, запрошенню до гри, проханню про допомогу. Ефективними є ігри за правилами в парах або невеликих групах, вправи на спільну увагу, а також участь у колективній діяльності з чіткими, структурованими інструкціями.

Навички відповідального прийняття рішень можна розвивати через створення ситуацій морального вибору у спрощеному вигляді, застосування методик стратегічного мислення з використанням малюнків або коміксів, підкріплення правильних рішень позитивним зворотним зв'язком, а також формування алгоритмів дій для повторюваних життєвих ситуацій.

Уважаємо, що така різноманітність засобів соціально-емоційного навчання, при їх систематичному впровадженні, становить потужний арсенал для розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з розладами аутичного спектра в освітньо-розвивальному середовищі.

Варто зауважити, що структурна модель «Колесо CASEL» не лише визначає ключові соціально-емоційні компетентності, які можуть бути сформовані у дітей завдяки інтеграції СЕН, але й підкреслює важливість створення відповідних умов для досягнення позитивних результатів у цьому процесі. Відповідно до моделі, такі умови повинні забезпечуватись на чотирьох рівнях: у класі, на рівні школи, родини та громади [8].

Узагальнюючи й адаптуючи положення моделі до контексту розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС засобами СЕН доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних рівнів організації освітньо-розвивального середовища. Кожен із них передбачає специфічні умови:

- на рівні освітньо-розвивального простору важливо впроваджувати структуровані та послідовні засоби СЕН, адаптовані до сенсорних, когнітивних і комунікативних особливостей дітей з РАС. Має бути створено безпечне, емоційно підтримувальне середовище, яке забезпечує простір для самовираження, формування навичок взаємодії та поступової соціалізації;

- на рівні професійної спільноти фахівців доцільною є побудова міждисциплінарної взаємодії спеціалістів (педагогів, психологів, логопедів, асистентів, соціальних педагогів), обізнаних у засобах СЕН та особливостях розвитку дітей з РАС;

- на рівні родинного оточення ключовим є залучення батьків до реалізації засобів СЕН у повсякденному житті та встановлення партнерської взаємодії між родинами дітей з РАС та фахівцями освітньо-розвивального середовища.

Забезпечення цих міжрівневих умов може слугувати передумовою досягнення позитивних результатів у розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі засобами СЕН.

Висновки. Отже, розвиток соціально-емоційних навичок є критично важливим для дітей із розладами аутичного спектра, оскільки ці навички безпосередньо впливають на здатність дитини взаємодіяти з оточенням, адаптуватися до змін, розпізнавати й виражати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших. Це, у свою чергу, сприяє успішній соціалізації та інтеграції дитини в суспільство.

Наукові джерела підтверджують, що розвиток соціально-емоційних навичок дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі є цілком досяжним за умови цілеспрямованого впровадження засобів СЕН.

Під засобами соціально-емоційного навчання доцільно розуміти комплекс методів, прийомів, технологій, програмних продуктів і дидактичних ресурсів спрямованих на формування вмінь усвідомлювати та регулювати власні емоції, розвивати позитивну ідентичність, будувати конструктивні міжособистісні взаємини, виявляти емпатію, ухвалювати відповідальні рішення та діяти на благо особистісного і суспільного розвитку. В контексті розвитку соціально-емоційних навичок дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі до таких засобів належать інтерактивні ігри, майндфулнес-практики, соціальні історії, візуальні підтримки, моделювання поведінки, роліові вправи тощо.

Кінцева результативність розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з РАС в освітньо-розвивальному середовищі залежить не лише від методично виваженого впровадження засобів СЕН, а й значною мірою визначається забезпеченням необхідних міжрівневих умов організації такого середовища, зокрема на рівні безпосередньої організації освітньо-розвивального простору, на рівні професійної взаємодії фахівців та на рівні родинного оточення дитини.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вивчення ефективності засобів СЕН у розвитку соціально-емоційних навичок дітей з РАС в умовах освітньо-розвивального середовища.

Використана література:

1. Гринько В., Євтухова Т., Філіпова А. Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок у учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Вип. 2(17). С. 31–41.
2. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 186–192.
3. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Теорія і методика професійної освіти*. 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 91–94.
4. Рекун Г. П., Свіденська М. С. Механізм управління формуванням соціально-емоційних компетенцій у навчальних закладах. *Соціальна економіка*. 2019. № 56. С. 207–215.
5. Соціально-емоційне та етичне навчання. EdCampUkraine. URL : <https://www.edcamp.ua/seelukraine/>
6. Соціально-емоційні навички як запорука успішності – дослідження з доказової педагогіки. URL : <https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsijni-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoyi-pedagogiky/>
7. Що таке соціально-емоційні навички? URL : <https://www.edcamp.ua/shcho-take-sotsialno-emotsijni-navychky/>
8. Fundamentals of SEL. CASEL. URL : <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

References:

1. Hrynko V., Yevtukhova T. & Filipova A. (2022). Teoretychni aspekty rozvytku sotsialno-emotsiinykh navychok v uchniv pochatkovoi shkoly [Theoretical aspects of the development of social and emotional skills in elementary school students]. *Profesionalizm pedahoha : teoretychni y metodychni aspekty*. № 2(17). S. 31–41 [in Ukrainian].

2. Duzhyk N. (2020). Sotsialno-emotsiine navchannia v systemi suchasnykh pedahohichnykh znan [Social-emotional learning in the system of modern pedagogical knowledge]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. № 27. T. 2. S. 186–192. URL : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/30.pdf [in Ukrainian].
3. Fundamentals of SEL. CASEL. URL : <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> [in English].
4. Panchenko V. V. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia yak suchasna pedahohichna paradyhma u vyshchii osviti [Social-emotional learning as a modern pedagogical paradigm in higher education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. № 65. T. 2. S. 91–94. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/19.pdf [in Ukrainian].
5. Rekun H. & Svidenska M. (2019). Mekhanizm upravlinnia formuvanniam sotsialno-emotsiinykh kompetentsii u navchalnykh zakladakh. [Mechanism for managing the formation of socio-emotional competencies in educational institutions]. *Sotsialna ekonomika*. № 56. S. 207–215 [in Ukrainian].
6. Shcho take sotsialno-emotsiini navychky? [What are social-emotional skills?]. URL : <https://www.edcamp.ua/shcho-take-sotsialno-emotsiini-navychky/> [in Ukrainian].
7. Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia. EdCampUkraine [Social-emotional and ethical learning. EdCampUkraine]. URL : <https://www.edcamp.ua/seelukraine/> [in Ukrainian].
8. Sotsialno-emotsiini navychky yak zaporuka uspishnosti – doslidzhennia z dokazovoi pedahohiky [Social-emotional skills as a key to success – research on evidence-based pedagogy]. URL : <https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsiini-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoi-pedagogiky/> [in Ukrainian].

G. Chupandina. Development of social-emotional skills of children with autism spectrum disorders in an educational and developmental environment using social-emotional learning tools.

The article highlights the problem of developing social and emotional skills in children with autism spectrum disorders (ASD) in an educational and developmental environment using social and emotional learning (SEL).

A theoretical analysis of the modern scientific discourse on the interpretation of the concepts of “social and emotional skills” and “social and emotional learning” is conducted, and the approaches of domestic and foreign researchers to their content and essence are considered.

Special attention is paid to the understanding of the “CASEL SEL” model, which serves as a conceptual basis for understanding key social and emotional skills that can be formed in children with ASD using SEL.

The study identified a range of social and emotional skills, the development of which is appropriate and realistic in children with ASD in the conditions of an educational and developmental environment using SEN: self-awareness (awareness of one's own emotions, thoughts, etc.); self-regulation (the ability to manage emotions, control impulses, etc.); social awareness (the ability to empathize, understand the views and needs of others); interaction skills (the ability to effectively communicate, cooperate, etc.); responsible decision-making (a conscious choice of behavior taking into account ethical considerations, safety norms, and social rules).

A number of SEN tools are outlined, which can be effectively applied in the development of certain socio-emotional skills.

It is emphasized that the effectiveness of the development of social and emotional skills in children with ASD largely depends not only on the methodically balanced implementation of SEL tools, but also on the coordinated functioning of inter-level conditions: in particular, at the level of the educational and developmental environment, professional community and family.

Key words: socio-emotional skills, children with autism spectrum disorders, educational and developmental environment, socio-emotional learning, development, socio-emotional learning tools.

НАШІ АВТОРИ

АНГОЛЕНКО ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0001-6673-4494 v_angolenko@ukr.net
АРЯЄВ МИКОЛА ЛЕОНІДОВИЧ	член-кореспондент Національної академії медичних наук України, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри педіатрії, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0003-3181-7518 aryayev.nl@gmail.com
БЄЛКОВА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-9357-8941 belkovato@ukr.net
БІРЮКОВА НАДІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри географії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0009-0009-5079-739X nadiia.biriukova@vspu.edu.ua
БЛАЖКО ОЛЕГ АНАТОЛІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії та методики навчання хімії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0000-0003-2632-9210 blazhk.oleg@ukr.net
БОЙЧУК ВАЛЕНТИНА СЕРГІЙВНА	аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0002-5803-5316 v.boichuk.asp@kubg.edu.ua
БОНДАРЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Полтавський державний аграрний університет orcid.org/0009-0001-4643-941X viktor.bondarenko@pdau.edu.ua
БОСКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	доктор філософії PhD, асистент кафедри фізики та методики її навчання, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-2828-1954 averyanovanm@gmail.com
БУЛГАРУ НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку orcid.org/0000-0002-2190-9016 bugarunat@gmail.com
ВАРЯНИЦЯ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0000-0002-4355-1529 ludavaraniza@gmail.com
ВАСИЛЬЄВА НАТАЛІЯ ОЛЕГІВНА	кандидатка біологічних наук, доцентка кафедри фізичної терапії та ерготерапії, Херсонський державний університет orcid.org/0000-0002-7104-1737 nvasylieva@ksu.ks.ua
ВОЛОС АНАСТАСІЯ СТАНІСЛАВІВНА	старший викладач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-8108-0695 a.s.volos@udu.edu.ua
ГНАТОВСЬКА КАТЕРИНА СЕРГІЙВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. orcid.org/0000-0002-0991-7507 k.hnatovska@hnpu.edu.ua
ГРИГОРЕНКО ВІТАЛІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. orcid.org/0009-0001-6983-0884 v.a.hryhorenko@udu.edu.ua

ДЕНИСОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат технічних наук, доцент кафедри економіко-математичного моделювання, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця orcid.org/0000-0001-7254-0901 <i>tetiana.denysova@hneu.net</i>
ДИБЕЦЬ АНАСТАСІЯ ЛЕОНІДІВНА	студентка I курсу магістратури факультету дошкільної педагогіки та психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0009-0007-8691-7352 <i>dibecn@gmail.com</i>
ДИШЕЛЬ ГАННА ВАДИМІВНА	старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку orcid.org/0000-0003-1737-7907 <i>anna.dyshel@gmail.com</i>
ЕЛЬ ГУЕССАБ КАРИМ	доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0003-3555-1235 <i>karimk@ukr.net</i>
ЖУЛА НАТАЛІЯ АНАТОЛІІВНА	аспірантка кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-7491-9322 <i>natalizhula@gmail.com</i>
КАПЛІНА ЛАРИСА ЄВГЕНІВНА	кандидат медичних наук, доцентка кафедри педіатрії, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0002-1046-4955 <i>lkaplina@ukr.net</i>
КИРИЛЕНКО ОЛЕКСАНДР ІВАНОВИЧ	старший викладач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка orcid.org/0000-0002-6463-4200 <i>Aleksandrivanovich126@gmail.com</i>
КОЗИР АЛЛА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0003-3124-975X <i>kozyr7@ukr.net</i>
КРАВЦОВА ЮЛІЯ ВАЛЕНТИНІВНА	доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри слов'янських, романських і східних мов, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-9848-4909 <i>yu.v.kravtsova@udu.edu.ua</i>
КРАВЧЕНКО СЕРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, викладач ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» orcid.org/0000-0001-9008-8816 <i>kravchenko_ikollege@ukr.net</i>
КРУГЛИК ОКСАНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-9632-6579 <i>o.p.kruhlyk@udu.edu.ua</i>
КУДРЯВЦЕВА ОЛЕНА АЛЬБЕРТІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0003-1785-4064 <i>elenakudryavtseva@ukr.net</i>
КУПІНА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-3009-1604 <i>irinaregbyf@gmail.com</i>
ЛЕУТА ОЛЕКСАНДР ІВАНОВИЧ	доктор філологічних наук, професор, професор кафедри слов'янських, романських і східних мов, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0007-6125-6324 <i>o.i.leuta@udu.edu.ua</i>

ЛОТИШ НАДІЯ ГРИГОРІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри педіатрії, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0002-0569-5855 <i>nglotysh@gmail.com</i>
М'ЯКОТА ОЛЕКСАНДР ГРИГОРОВИЧ	викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Полтавський державний аграрний університет orcid.org/0009-0006-5570-1455 <i>oleksandr.miakota@pdau.edu.ua</i>
МАЗІН ВАСИЛЬ МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри фізичного виховання і спорту, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0001-5247-1507 <i>nivis73@gmail.com</i>
МАЙБОРОДА ОЛЕКСАНДР ВАЛЕРІЙОВИЧ	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та математики, Національний університет у кораблебудування імені адмірала Макарова orcid.org/0000-0001-9206-4316 <i>aoks82.09.25@gmail.com</i>
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>l.l.makarenko@npu.edu.ua</i>
МАТВЄЄВА СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА	доктор філологічних наук, професор, професор кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-8357-9366 <i>s.a.matveyeva@udu.edu.ua</i>
МИРГОРОД ВІОЛЕТТА ОЛЕГІВНА	викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет orcid.org/0000-0001-8742-1892 <i>violettamirgorod@gmail.com</i>
НОВІК СЕРГІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка orcid.org/0000-0001-8718-6271 <i>novik.s1983@gmail.com</i>
ОВЧИННІКОВА ІРИНА ІГОРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янських, романських і східних мов, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0000-3132-2406 <i>i.i.ovchinnikova@udu.edu.ua</i>
ОРЖИЦЬКИЙ РОМАН ЛЕОНІДОВИЧ	вчитель фізичної культури і спорту, шкільне об'єднання Ватвиль-Крінау, Ватвиль, Швейцарія orcid.org/0009-0009-5813-7273 <i>romanorzh@gmail.com</i>
ОРЛЕНКО ІРИНА МИКОЛАЇВНА	доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0002-6322-0217 <i>irinaorlenko901@gmail.com</i>
ПЕЧЕРИЦЯ НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-9219-2294 <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
ПИЛИПЧУК ЛЮДМИЛА ЛЬВІВНА	кандидат біологічних наук, доцент кафедри хімії та фармації, Херсонський державний університет orcid.org/0000-0002-0644-0635 <i>lpylypchuk@ksu.ks.ua</i>
ПОПОВИЧ ТЕТЯНА АНАТОЛІВНА	кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та фармації, Херсонський державний університет orcid.org/0000-0001-7449-9949 <i>chemist@ksu.ks.ua</i>
РАССКАЗОВА ОЛЬГА ІГОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач Лабораторії СЕН ГО «ЕдКемп Україна», професорка кафедри соціальної роботи Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-6431-0206 <i>olgarasskazov69@gmail.com</i>

РЕШНОВА СВІТЛАНА ФЕДОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та фармації, Херсонський державний університет orcid.org/0000-0002-9475-529X sreshnova@ksu.ks.ua
РИБАЛКО АНТОНІНА ПАВЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри прикладної математики, Харківський національний університет радіоелектроніки orcid.org/0000-0002-2253-1393 antonina.rybalko@nure.ua
РОМАНЧУК НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та математики, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова orcid.org/0000-0002-3225-6428 nataliiaromanchuk11@gmail.com
РОМАНЮК РУСЛАНА КОСТЯНТИНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-6306-7427 Romaniuk-R@zu.edu.ua
РУДИК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-1121-4963 ru58@ukr.net
РЯБЕЦЬ ДІАНА ВАСИЛІВНА	студент IV курсу педагогічного факультету, Мукачівський державний університет orcid.org/0000-0002-9612-0837 dianaryabec97@gmail.com
САДОВЕНКО СВІТЛАНА ГЕННАДІВНА	доктор філософії, методист, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» orcid.org/0000-0003-3758-2051 svetlana.sad71@gmail.com
СЕЛЕЗНЬОВА НАДІЯ ПЕТРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-0849-3092 nadijasel@gmail.com
СЕНЬКІВСЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри педіатрії, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0003-0098-9317 eyrena20@gmail.com
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5175-3104 slabko61@gmail.com
СЛЮСАРЕНКО МИКОЛА АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики її навчання, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0000-0003-0288-5482 mykola.sliusarenko@kdpu.edu.ua
СМОЛЯКОВА ІРИНА АНДРІВНА	завідувач технолого-механічного відділення, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» orcid.org/0009-0005-0120-9070 smoli0295@gmail.com
СМОЛЯКОВА ІРИНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту, Національний університет «Одеська політехніка» orcid.org/0000-0002-8500-5817 irina.smolyakova@ukr.net
СОЛОНА ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри медицини, Херсонський державний університет orcid.org/0000-0001-5181-8177 yusolona@ksu.ks.ua
СТЕПАНОВА КАТЕРИНА ВАДИМІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна orcid.org/0000-0003-2294-155X e.v.stiepanova@karazin.ua

СУКАЧ ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Полтавський державний аграрний університет orcid.org/0009-0008-7339-8837 oleksandr.sukach@pda.u.edu.ua
ТАРАНЕНКО ІРИНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка orcid.org/0000-0001-5009-964 Irinavada.tar.ko@gmail.com
ТАРАСЕНКО НЕЛЛІ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-3990-1813 nelliashka@gmail.com
ТКАЧ МАРІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії музики та естрадного мистецтва, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5538-975X m.m.tkach@npu.edu.ua
ТОПЧІЄВА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0009-9958-0474 i.o.topchiyeva@npu.edu.ua
УСЕНКО ДАР'Я ВЯЧЕСЛАВІВНА	доктор філософії, доцентка кафедри педіатрії, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0003-4143-2099 dariav.usenko@gmail.com
ФАСТОВ ІВАН ВОЛОДИМИРОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0009-0002-8787-7261 fastoff7770@ukr.net
ЦОКУР ЄВГЕН ГЕОРГІЙОВИЧ	доктор політичних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри політології, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0002-7605-0114 thcokur2004@ukr.net
ЧАЙКА ІРИНА ЮРІВНА	доктор філософських наук, професор кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0003-2315-7724 proforientksfu@ukr.net
ЧЕРНЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Центральнотукарїнський державний університет імені Володимира Винниченка orcid.org/0000-0001-7012-1797 Chernenko_O.Vfp@gmx.com
ЧУПАНДІНА ГАЛИНА ВАСИЛІВНА	аспірантка, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0009-0000-4132-4018 nelliashka@gmail.com
ШОКОЛ ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	магістр, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0009-0004-4234-233X shokolos@gmail.com

OUR AUTHORS

ANHOLENKO VALENTYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0001-6673-4494 <i>v_angolenko@ukr.net</i>
ARYAYEV MYKOLA	Corresponding member of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Pediatrics, Odesa National Medical University orcid.org/0000-0003-3181-7518 <i>aryayev.nl@gmail.com</i>
BIRIUKOVA NADIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Geography, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University orcid.org/0009-0009-5079-739X <i>nadiia.biriukova@vspu.edu.ua</i>
BLAZHKO OLEH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-2632-9210 <i>blazhk.oleg@ukr.net</i>
BOICHUK VALENTYNA	Postgraduate Student at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0000-0002-5803-5316 <i>v.boichuk.asp@kubg.edu.ua</i>
BONDARENKO VIKTOR	Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Poltava State Agrarian University orcid.org/0009-0001-4643-941X <i>viktor.bondarenko@pdau.edu.ua</i>
BOSKO NATALIA	Doctor of Philosophy, PhD, Assistant Lecturer at the Department of Physics and Methods of its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-2828-1954 <i>averyanovanm@gmail.com</i>
BULHARU NATALIYA	Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages, State University of Intelligent Technologies and Telecommunications orcid.org/0000-0002-2190-9016 <i>bugarunat@gmail.com</i>
BIELKOVA TETYANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral student at the Department of Pedagogy, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-9357-8941 <i>belkovato@ukr.net</i>
CHAIKA IRYNA	Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University orcid.org/0000-0003-2315-7724 <i>proforientksfu@ukr.net</i>
CHERNENKO OLEKSANDR	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student, Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko orcid.org/0000-0001-7012-1797 <i>Chernenko_O.V.jp@gmx.com</i>
CHUPANDINA GALINA	Postgraduate specialties, Communal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0009-0000-4132-4018 <i>nelliashka@gmail.com</i>
DENYSOVA TETIANA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Higher Mathematics and Economic-Mathematical Methods, Symon Kuznets Kharkov National Economic University orcid.org/0000-0001-7254-0901. <i>tetiana.denysova@hneu.net</i>
DYBETS ANASTASIIA	1st year master's student at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0009-0007-8691-7352 <i>dibecn@gmail.com</i>
DYSHEL GANNA	Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages, State University of Intelligent Technologies and Telecommunications orcid.org/0000-0003-1737-7907 <i>anna.dyshel@gmail.com</i>

EL GUESSAB KARIM	Doctor of Philosophical Sciences, Associated Professor at the Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University orcid.org/0000-0003-3555-1235 <i>karimk@ukr.net</i>
FASTOV IVAN	Postgraduate student of the 3rd year of study, Luhansk Taras Shevchenko National University orcid.org/0009-0002-8787-7261 <i>fastoff7770@ukr.net</i>
HNATOVSKA KATERYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0002-0991-7507 <i>k.hnatovska@hnpu.edu.ua</i>
HRYHORENKO VITALIY	Postgraduate student at the Department of Extracurricular Education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0001-6983-0884 <i>v.a.hryhorenko@udu.edu.ua</i>
KAPLINA LARYSA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Pediatrics, Odesa National Medical University orcid.org/0000-0002-1046-4955 <i>lkaplina@ukr.net</i>
KOZYR ALLA	Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Choral Conducting of Theory and Methodology of Music Education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-3124-975X <i>kozyr7@ukr.net</i>
KRAVCHENKO SERGIY	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Educational Laboratory SSS "Dnipro Professional College of Engineering and Pedagogical of the Ukrainian State University of Science and Technology" orcid.org/0000-0001-9008-8816 <i>kravchenko_ikollege@ukr.net</i>
KRAVTSOVA YULIIA	Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Slavic, Romance and Oriental Languages, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-9848-4909 <i>yu.v.kravtsova@udu.edu.ua</i>
KRUHLYK OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Deaf Pedagogy and Deaf Psychology named after M. D. Yarmachenko, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-9632-6579 <i>o.p.kruhlyk@udu.edu.ua</i>
KUDRIAVTSEVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0003-1785-4064 <i>elenakudryavtseva@ukr.net</i>
KUPINA IRYNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3009-1604 <i>irinaregbyf@gmail.com</i>
KYRYLENKO OLEKSANDR	Senior Lecturer at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University orcid.org/0000-0002-6463-4200 <i>Aleksandrivanovich126@gmail.com</i>
LEUTA OLEKSANDR	Doctor of Philology, Professor, Professor at the Department of Slavic, Romance and Oriental Languages, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0007-6125-6324 <i>o.i.leuta@udu.edu.ua</i>
LOTYSH NADIYA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Pediatrics, Odesa National Medical University orcid.org/0000-0002-0569-5855 <i>nglotysh@gmail.com</i>
MAIBORODA OLEKSANDR	Candidate of Economical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics, Admiral Makarov National University of Shipbuilding orcid.org/0000-0001-9206-4316 <i>aoks82.09.25@gmail.com</i>

MAKARENKO LESIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>l.l.makarenko@npu.edu.ua</i>
MATVYEYEVA SVITLANA	Doctor of Philology, Professor, Professor at the Department of Applied Linguistics, Comparative Linguistics and Translation, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-8357-9366 <i>s.a.matvyeyeva@udu.edu.ua</i>
MAZIN VASYL	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Physical Education and Sports, Zaporizhzhia Polytechnic National University orcid.org/0000-0001-5247-1507 <i>nivis73@gmail.com</i>
MIAKOTA OLEKSANDR	Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Poltava State Agrarian University orcid.org/0009-0006-5570-1455 <i>oleksandr.miakota@pdau.edu.ua</i>
MYRHOROD VIOLETTA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University orcid.org/0000-0001-8742-1892 <i>violettamirgorod@gmail.com</i>
NOVIK SERHII	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University orcid.org/0000-0001-8718-6271 <i>novik.s1983@gmail.com</i>
ORLENKO IRYNA	Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor at the Special Department and Inclusive Education and Rehabilitation, Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky orcid.org/0000-0002-6322-0217 <i>irinaorlenko901@gmail.com</i>
ORZHYTSKYI ROMAN	Physical Education and Sports Teacher, Watwil-Krinau School Association, Watwil, Switzerland orcid.org/0009-0009-5813-7273 <i>romanorzh@gmail.com</i>
OVCHYNNIKOVA IRYNA	Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Slavic, Romance and Oriental Languages, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0000-3132-2406 <i>i.i.ovchynnikova@udu.edu.ua</i>
PECHERYTSIA NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Department of Social Work, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-9219-2294 <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
POPOVYCH TETIANA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry and Pharmacy, Kherson State University orcid.org/0000-0001-7449-9949 <i>chemist@ksu.ks.ua</i>
PYLYPCHUK LIUDMYLA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Chemistry and Pharmacy, Kherson State University orcid.org/0000-0002-0644-0635 <i>lpylypchuk@ksu.ks.ua</i>
RESHNOVA SVITLANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Chemistry and Pharmacy, Kherson State University orcid.org/0000-0002-9475-529X <i>sreshnova@ksu.ks.ua</i>
RIABETS DIANA	4th year student at the Faculty of Pedagogy, Mukachevo State University orcid.org/0000-0002-9612-0837 <i>dianaryabec97@gmail.com</i>
ROMANCHUK NATALIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics, Admiral Makarov National University of Shipbuilding orcid.org/0000-0002-3225-6428 <i>nataliaromanchuk11@gmail.com</i>
ROMANIUK RUSLANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Zoology, Biological Monitoring and Nature Protection, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0002-6306-7427 <i>Romaniuk-R@zu.edu.ua</i>

RUDYK TETIANA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» orcid.org/0000-0003-1121-4963 <i>ru58@ukr.net</i>
RYBALKO ANTONINA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics, Kharkiv National University of Radio Electronics. orcid.org/0000-0002-2253-1393 <i>antonina.rybalko@nure.ua</i>
SADOVENKO SVITLANA	PhD in Education, Methodologist SSS “Dnipro Professional College of Engineering and Pedagogical of the Ukrainian State University of Science and Technology” orcid.org/0000-0003-3758-2051 <i>svetlana.sad71@gmail.com</i>
SELEZNOVA NADIYA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» orcid.org/0000-0003-0849-3092 <i>nadijasel@gmail.com</i>
SENKIVSKA LIUDMYLA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Pediatrics, Odesa National Medical University orcid.org/0000-0003-0098-9317 <i>eyrena20@gmail.com</i>
SHOKOL OLEKSANDR	Master, Kryvyi Rih Pedagogical University orcid.org/0009-0004-4234-233X <i>shokolos@gmail.com</i>
SLABKO VOLODYMYR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5175-3104 <i>slabko61@gmail.com</i>
SLUSARENKO MYKOLA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics and Methods of its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-0288-5482 <i>mykola.sliusarenko@kdpu.edu.ua</i>
SMOLIAKOVA IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports, Odessa Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-8500-5817 <i>irina.smolyakova@ukr.net</i>
SMOLYAKOVA IRYNA	Head of the Technological and Mechanical Department SSS «Dnipro Professional College of Engineering and Pedagogical of the Ukrainian State University of Science and Technology» orcid.org/0009-0005-0120-9070 <i>smoli0295@gmail.com</i>
SOLONA YULIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Medicine, Kherson State University orcid.org/0000-0001-5181-8177 <i>yusolona@ksu.ks.ua</i>
STIEPANOVA KATERYNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D., Associate Professor at the Department of Applied Mathematics, V.N. Karazin Kharkiv National University orcid.org/0000-0003-2294-155X <i>e.v.stiepanova@karazin.ua</i>
SUKACH OLEKSANDR	Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Poltava State Agrarian University orcid.org/0009-0008-7339-8837 <i>oleksandr.sukach@pdau.edu.ua</i>
TARANENKO IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University orcid.org/0000-0001-5009-964 <i>Irinavad.tar.ko@gmail.com</i>
TARASENKO NELLI	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-3990-1813 <i>nelliashka@gmail.com</i>

TKACH MARIIA	PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory of Music and Pop Art, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5538-975X <i>m.m.tkach@npu.edu.ua</i>
TOPCHIEVA IRYNA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Choral Conducting of Theory and Methodology of Music Education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0009-9958-0474 <i>i.o.topchiyeva@npu.edu.ua</i>
TSOKUR YEVHEN	Doctor of Political Sciences, Acted Head at the Department of Politology of Zaporizhzhia National University orcid.org/0000-0002-7605-0114 <i>thcokur2004@ukr.net</i>
USENKO DARIA	PhD, Associate Professor at the Department of Pediatrics, Odesa National Medical University orcid.org/0000-0003-4143-2099 <i>dariav.usenko@gmail.com</i>
VARIANYTSIA LIUDMYLA	PhD in Pedagogy (equivalent to Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor at the Department of Early and Preschool Childhood Development, State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University». <i>luda.varaniza@gmail.com</i> orcid.org/0000-0002-4355-1529
VASYLIEVA NATALIYA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Therapy and Ergotherapy, Kherson State University orcid.org/0000-0002-7104-1737 <i>nvasylieva@ksu.ks.ua</i>
VOLOS ANASTASIIA	Senior Lecturer at the Department of Deaf Pedagogy and Deaf Psychology named after M. D. Yarmachenko, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-8108-0695 <i>a.s.volos@udu.edu.ua</i>
ZHULA NATALIYA	PhD Student at the Department of Social Work, Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-7491-9322 <i>natalizhula@gmail.com</i>

ЗМІСТ

Анголенко В. В., Печериця Н. М., Рассказова О. І., Тарасенко Н. В. РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РАС У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК.....	5
Аряєв М. Л., Сеньківська Л. І., Лотиш Н. Г., Усенко Д. В., Капліна Л. Є. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНТЕРНАТУРІ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПЕДІАТРІЯ».....	8
Белкова Т. О. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОЇ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	14
Бойчук В. С. ІНТЕРАКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	19
Булгару Н. Б., Дишель Г. В. ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	24
Варяниця Л. О. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ СТАНІВ: РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ.....	28
Григоренко В. А. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ РОБОТОТЕХНІЦІ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ.....	34
Жула Н. А. ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	39
Козир А. В., Ткач М. М., Топчієва І. О., Слабко В. М. ПІДГОТОВКА АСПІРАНТІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	44
Кравченко С. О., Садовенко С. Г., Смолякова І. А. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	50
Круглик О. П., Волос А. С. СВІТОВИЙ ДОСВІД STEM-ОСВІТИ ТА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	55
Кудрявцева О. А., Дибець А. Л. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	59
Купіна І. О., Гнатовська К. С. ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ.....	63
Миргород В. О. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	68
Новік С. М., М'якота О. Г., Бондаренко В. П., Сукач О. В. СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	73
Овчиннікова І. І., Леута О. І., Кравцова Ю. В., Матвєєва С. А., Макаренко Л. Л. МОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ДИСКУРСУ: КОГНІТИВНІ, КОМУНІКАТИВНІ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ.....	77
Оржицький Р. Л., Мазін В. М. БОКС ПОКРАЩУЄ SOFT SKILLS.....	82
Орленко І. М. СПРИЙНЯТТЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГАМИ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ АСПЕКТ.....	89

<i>Reshnova S., Vasylieva N., Popovych T., Pylypchuk L., Solona Yu.</i> ANALYSIS AND ASSESSMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE POTENTIAL FOR IMPROVING AND AUTOMATING THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE LEARNING.....	94
<i>Романюк Р. К., Блажко О. А., Бірюкова Н. В.</i> МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	100
<i>Romanchuk N., Maiboroda O.</i> STRUCTURE, CRITERIA, AND INDICATORS OF SCIENCE AND RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS.....	106
<i>Рудик Т. О., Селезньова Н. П.</i> ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ФАКТОРІВ ОПТИМІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	112
<i>Рябець Д. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	117
<i>Слюсаренко М. А., Боско Н. М., Шокол О. С.</i> ЯКІСНІ ФІЗИЧНІ ЗАДАЧІ: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ ТА ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	122
<i>Смолякова І. Д.</i> СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПЕДАГОГІВ-ТРЕНЕРІВ.....	126
<i>Стєпанова К. В., Денисова Т. В., Рибалко А. П.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОДАТКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ.....	130
<i>Тараненко І. В., Кириленко О. І.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	136
<i>Фастов І. В.</i> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	140
<i>Чайка І. Ю., Ель Гуессаб К., Цокур Є. Г.</i> СОЦІАЛЬНЕ ІНСПЕКТУВАННЯ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: МОЖЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ МОДЕЛІ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	146
<i>Черненко О. В.</i> ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ, НАКОПИЧЕНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	152
<i>Чупандіна Г. В.</i> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС В ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	157
НАШІ АВТОРИ.....	162

CONTENTS

V. Anholenko, N. Pecherytsia, O. Rasskazova, N. Tarasenko. The role of non-formal education of social and pedagogical support specialists in the development of social and emotional skills of children with autism spectrum disorders.....	5
M. Aryayev, L. Senkivska, N. Lotysh, D. Usenko, L. Kaplina. Implementation of interactive teaching methods during internship in the specialty of Pediatrics.....	8
T. Bielkova. Ensuring sustainable positive motivation for professional training of future physical rehabilitation specialists aimed at forming a health-preserving educational environment.....	14
V. Boichuk. Interactive English training toolkit in the context of forming intercultural competence of adolescents.....	19
N. Bulharu, G. Dyshel. Infographics as a Means of Developing Foreign Language Communicative Competence in Higher Education Students.....	24
L. Varianytsia. Modern Ukrainian literature for preschool children as a means of comprehending existential states: the role of the educator's pedagogical mastery.....	28
V. Hrygorenko. Latest trends in teaching robotics in extracurricular education institutions in the context of workshop.....	34
N. Zhula. Digital educational platforms as a tool for non-formal education of subjects providing socio-pedagogical support to children with autism.....	39
A. Kozyr, M. Tkach, I. Topchieva, V. Slabko. Training of postgraduate students in musical art in the context of implementing the sustainable development goals.....	44
S. Kravchenko, S. Sadoenko, I. Smolyakova. Prerequisites for forming the personal brand of future teachers: challenges and opportunities in the context of professional development.....	50
O. Kruhlyk, A. Volos. World Experience of STEM-Education and Its Implementation in Ukraine for Children with Hearing Impairment.....	55
O. Kudriavtseva, A. Dybets. The problem of developing physical qualities of children of senior preschool age.....	59
I. Kupina, K. Hnatovska. Enriching the vocabulary of senior preschool children by means of expressive vocabulary.....	63
V. Myrhorod. The speech culture of a lecturer as a component of their pedagogical mastery.....	68
S. Novik, O. Miakota, V. Bondarenko, O. Sukach. Sports Games as an Effective Tool for Developing Social Competence in University Students.....	73
I. Ovchynnikova, O. Leuta, Yu. Kravtsova, S. Matvyeyeva, L. Makarenko. Language education in the context of modern discourse: cognitive, communicative and linguocultural dimensions.....	77
R. Orzhytskyi, V. Mazin. Boxing improves social skills.....	82
I. Orlenko. Perception and implementation of inclusive education by teachers: a research aspect.....	89
S. Reshnova, N. Vasylieva, T. Popovych, L. Pylypchuk, Yu. Solona. Analysis and assessment of artificial intelligence potential for improving and automating the development of methodological support for the educational process in distance learning	94
R. Romaniuk, O. Blazhko, N. Biriukova. The Model of Professional Training of Science Teachers to Work in the System of Profession-Oriented Secondary Education.....	100
N. Romanchuk, O. Maiboroda. Structure, criteria, and indicators of science and research competence of future engineers.....	106
T. Rudyk, N. Seleznova. Problem-based learning as one of the factors of optimization of mathematical training of students at the technical university.....	112
D. Riabets. Pedagogical conditions of readiness of future primary school teachers to apply facilitative technology.....	117
M. Slusarenko, N. Bosko, O. Shokol. Qualitative physical tasks: essence, functions and didactic potential in modern education.....	122

I. Smoliakova. Sports Games as a Means of Forming Moral Relationships in Future Physical Education Teachers and Coaches.....	126
K. Stiepanova, T. Denysova, A. Rybalko. Increasing the efficiency of using online applications in distance learning.....	130
I. Taranenko, O. Kyrylenko. Optimization of swimming teaching methodology in general secondary education institutions: modern approaches and innovative technologies.....	136
I. Fastov. Self-educational activity of students as a condition for high-quality studying and professional preparation of future teachers.....	140
I. Chaika, El Guessab K., Ye. Tsokur. Social inspection in foreign countries: possibilities of projection a model for Ukraine.....	146
O. Chernenko. Quality of higher education in Ukraine: analysis of problems, accumulated experience, and development prospects.....	152
G. Chupandina. Development of social-emotional skills of children with autism spectrum disorders in an educational and developmental environment using social-emotional learning tools.....	157
OUR AUTHORS	162

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 104

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Н. С. Корцигіна

Верстка – Т. О. Клименко

Підписано до друку 28.03.2025

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 20,69. Обл.-вид. арк. 23,23.

Замов. № 0625/510. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони +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.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 104

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – N. Kortsyhina

Layout designer – T. Klimenko

Signed for publication 28.03.2025

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 20,69. Published sheets. 23,23.

Order No. № 0425/321. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

6/1 Inglezi, Odesa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022