

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 103



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-ресурсів 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 № 8 від 30 січня 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, доцент; *Свтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Синьов В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; *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: реальність та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 103. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 166 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 103



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 8 January 30, 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, Associate Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Synov V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *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 103. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2025. – 166 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

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ НА БАЗІ ЦЕНТРУ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ

Фахівці із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб відіграють важливу роль у складному процесі реадптації ветерана від військової служби до цивільного життя. Саме тому сьогодні актуальним є інтерес до підготовки висококваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно допомогти ветеранам, та залучення Центрів ветеранського розвитку до процесу професійної підготовки таких фахівців із супроводу ветеранів.

У статті авторами розкрито роботу Центру ветеранського розвитку при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини щодо підготовки фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, відповідно до оновленого професійного стандарту.

У процесі дослідження авторами було використано метод аналізу психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми, методи порівняння та узагальнення. Проаналізовано ряд нормативно-правових документів: Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»; Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», «Класифікатор професій» ДК 003:2010; інші акти законодавства, які стосуються роботи фахівця із супроводу ветеранів і регулюють надання допомоги ветеранам та підтримку їх адаптації до цивільного життя.

Виокремлено проблеми, з якими стикаються ветерани при поверненні до цивільного життя. Проаналізовано основні вимоги до фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб відповідно до вимог професійного стандарту. Розкрито роль Центру ветеранського розвитку у підготовці сертифікованих фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, формування у них компетенцій, необхідних для здійснення заходів з підтримки ветеранів війни, демобілізованих осіб, членів їх сімей.

Ключові слова: ветерани війни, реінтеграція, фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, Центр ветеранського розвитку, нормативно-правовий аспект роботи з ветеранами, соціальний захист, психосоціальна підтримка, документообіг фахівця по роботі з ветеранами.

Тривалий характер збройної агресії проти України призвів до тривалих активних бойових дій, що спричинить збільшення кількості українських захисників, які отримають статус «ветеран війни», і їхня частка в суспільстві поступово зростатиме. На сьогодні в Україні налічують 1,2 мільйона ветеранів, а за попередніми прогнозами після закінчення війни кількість ветеранів може вже досягнути до 5–6 мільйонів [18].

Повернення ветеранів до цивільного життя є складним і тривалим процесом. Тому одне з головних завдань суспільства полягає у реінтеграції ветеранів та ветеранок через їх адаптацію до психологічних та соціальних змін.

Як зазначає українська науковиця Т. Захаріна, реінтеграція ветеранів війни є комплексним процесом і пов'язана з «відновленням духовного, економічного, культурного, психологічного потенціалу, фізичного здоров'я, повернення ветеранів до мирної життєдіяльності, яку перервала війна» [5, с. 267].

Важливе значення в реінтеграції ветеранів війни відіграє фахівець із супроводу ветеранів для допомоги у вирішенні економічних, соціальних, психологічних, правових та інших питань.

Питання реінтеграції ветеранів як проблеми дослідження є актуальним у наукових працях українських учених, серед них: питання реінтеграції ветеранів з інвалідністю (Н. Гусак, В. Олійник, А. Соцька та ін.); роль психологічної складової у процесі реінтеграції ветеранів війни (І. Жданова, В. Мозговий, В. Стасюк, О. Шахова); питання соціальної реінтеграції ветеранів російсько-української війни у закладах вищої освіти (Т. Захаріна); досвід зарубіжних країн щодо реінтеграції ветеранів до цивільного життя (Р. Величко, В. Грицанюк, Н. Калмикова, Е. Костишин, К. Ніжейко, Ю. Шевців та ін.); питання соціальної реабілітації та соціального супроводу ветеранів (Ю. Акименко, А. Вербицька, З. Кошулинська, М. Лукашенко, О. Харченко).

Роль ветеранських організацій у реінтеграції ветеранів війни в Україні представлено у наукових працях Т. Аніщенко, О. Кравченко, В. Швець, Н. Гусак. Питання діяльності Центрів ветеранського розвитку розкрито у працях О. Балдинюк, О. Кравченко, В. Квашука та ін.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження І. Мамаєва щодо доцільності інституту помічника ветерана, в якому автор розглядає сутність інституту помічника ветерана та його співвідношення з такими інструментами як гаряча лінія, е-карта послуг тощо [6].

Мета статті – висвітлити особливості підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб на прикладі Центру ветеранського розвитку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» визначено, що ветеранами війни є «особи, які брали участь у захисті Батьківщини чи в бойових діях на території інших держав, до яких належать: учасники бойових дій, особи з інвалідністю внаслідок війни та учасники війни» [14].

На основі досліджень, проведених Українським ветеранським фондом, можна виокремити проблеми, з якими можуть стикатись ветерани та ветеранки, а саме:

- емоційна нестабільність;
- проблеми з фізичним здоров'ям та труднощі з отриманням медичної допомоги;
- відсутність інклюзивного простору та адаптованого робочого місця для осіб з інвалідністю;
- проблеми з оформленням соціальних пільг;
- конфлікти у сім'ї, родині;
- відсутність роботи;
- невідповідність військового досвіду для цивільного життя;
- нерозуміння з боку суспільства;
- порушення законів, участь в злочинності;
- зловживання алкоголем чи наркотиками;
- самогубства [8].

Одним із пріоритетів державної політики є розвиток ветеранів, що спрямований на всебічну реалізацію їх можливостей та забезпечення соціального захисту. Виходячи з цього, Кабінетом Міністрів України у квітні 2023 року було схвалено Стратегію формування системи переходу від військової служби до цивільного життя на період до 2032 року. Зокрема, дана Стратегія передбачає:

- «оновлення законодавства України, що спрямоване на впровадження системи переходу від військової служби до цивільного життя;
- розроблення переліків послуг у системі переходу відповідно до категорії учасників цієї системи та порядків їх надання;
- формування системи моніторингу за якістю надання таких послуг та оцінки їх якості;
- впровадження новітніх інформаційних технологій накопичення та автоматизованого оброблення інформації у системі переходу та забезпечення взаємодії електронних реєстрів;
- підвищення рівня зацікавленості територіальних громад щодо використання потенціалу учасників системи переходу» [17].

Актуальним в умовах сьогодення було прийняття Міністерством соціальної політики Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей, в якому визначено «зміст, обсяг, умови та порядок надання соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей, показники її якості для надавачів цієї послуги усіх форм власності» [11].

Таким чином, питання реінтеграції ветеранів набуває ще більшої актуальності. Це, в свою чергу, зумовлює нагальну потребу у підготовці відповідних фахівців для забезпечення ефективної підтримки переходу ветеранів до цивільного життя.

Відповідно до Наказу Міністерства економіки України «Про затвердження Зміни № 12 до національного класифікатора ДК 003:2010» було запроваджено професію «фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» [12].

Наприкінці грудня 2024 року Наказом Міністерства у справах ветеранів України було затверджено професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» [15]. Відповідно до даного професійного стандарту, фахівцями із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб можуть бути спеціалісти, які «мають рівень освіти не нижче бакалавра за галузями знань: А «Освіта»; В «Культура, мистецтво та гуманітарні науки; С «Соціальні науки, журналістика та інформація»; D «Бізнес, адміністрування та право»; F «Інформаційні технології»; G «Інженерія, виробництво та будівництво»; I «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення»; J «Транспорт та послуги»; K «Безпека та оборона» [15].

Варто наголосити на тому, що між соціальним працівником та фахівцем із супроводу є певна різниця, зокрема:

- «фахівець має завдання роботи із конкретною аудиторією із їхніми потребами та питаннями, що виникають після повернення з війни. Соціальні працівники, зазвичай, надають загальні послуги соціальної підтримки, але не завжди мають глибоке розуміння специфіки потреб ветеранів та демобілізованих осіб;
- фахівець із супроводу володіє глибшими знаннями про психологічні травми, потреби в реабілітації та фокусні правові питання, які стосуються ветеранів;
- фахівець може надати більш індивідуальні послуги, що включають супровід під час адаптації, тоді як соціальний працівник часто працює з багатьма категоріями населення одночасно» [3].

Метою діяльності фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб є: «надання ветеранам війни, демобілізованим особам та членам їх сімей, членам сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членам сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України (далі – ветерани війни та члени їх сімей) та іншим особам, послуг з підтримки переходу від військової служби до цивільного життя щодо можливостей, прав, гарантій, пільг, отримання публічних (електронних публічних), соціальних, освітніх, реабілітаційних, психологічних та інших послуг, зокрема з питань оформлення документів для отримання таких послуг,

визначення пріоритетності потреб зазначених категорій осіб та допомога у пошуку найбільш оптимальних та ефективних інструментів їх реалізації» [15].

Виходячи зі стандарту, фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб повинен виконувати ряд трудових функцій, а саме:

- «організація і планування роботи;
- ведення обліку ветеранів війни та членів їх сімей в адміністративно територіальній одиниці/ територіальній громаді;
- проведення оцінювання потреб ветеранів війни та членів їх сімей;
- інформування з питань: правової, психологічної допомоги;
- забезпечення протезними виробами та допоміжними засобами реабілітації; медичної реабілітації; соціальної, професійної адаптації; сприяння зайнятості; отримання житла; забезпечення розвитку спорту ветеранів війни та членів їх сімей; вшанування пам'яті ветеранів війни;
- здійснення посередництва, представництва інтересів ветеранів війни та членів їх сімей;
- здійснення супроводу ветеранів війни та членів їх сімей, які потребують підтримки (допомоги);
- проведення інформаційно-просвітницької роботи, спрямованої на профілактику та призупинення розвитку психічних та поведінкових розладів, формування умінь самооцінки стану психічного здоров'я та навичок його підтримання;
- формування пропозиції щодо можливостей удосконалення діяльності територіальної громади в задоволенні потреб ветеранів війни та членів їх сімей, активного їх залучення до життя територіальної громади та з метою всебічної реалізації особистого потенціалу та відповідного внеску в розвиток територіальної громади, регіону та суспільства в цілому» [15].

Свою роботу фахівці із супроводу ветеранів війни розпочали з грудня 2024 року. Як зазначається у Міністерстві у справах ветеранів України, на сьогоднішній день вже працює понад 487 таких фахівців, на яких покладені такі посадові обов'язки як: «асистування, допомога у заповненні документів; координація та спрямування ветерана, роз'яснення та сприяння реалізації прав на пільги та послуги; допомога у вирішенні складних питань на рівні громади, міста, району, області, країни; здійснення постійного контролю потреб ветеранів» [2].

Так, у 2025 році обсяг субвенції, виділений з державного бюджету на Черкаську область на забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб та окремі заходи з підтримки осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України, становить 23111,9 тисяч гривень [4].

Станом на початок грудня 2024 року у комунальних закладах ОТГ Черкаської області вже почали здійснювати роботу 34 фахівці.

Відбір кандидатів на посади фахівців із супроводу проводиться у декілька етапів:

- прийом заяв та інших документів від кандидатів у електронній формі через платформу e-Ветеран;
- проведення психологічного тестування та тестування на знання законодавства. Опрацьовані результати поданої заявки Міністерство у справах ветеранів скеровувало до органів місцевого самоврядування для подальшого розгляду комісією;
- проведення співбесіди (інтерв'ю) кандидатів [9]. Відбір кандидатів на посаду фахівця із супроводу здійснювала комісія, «утворена місцевим органом, із залученням до її складу керівника комунальної бюджетної установи (закладу) або комунального некомерційного підприємства» [4]. До складу таких комісій для забезпечення загального психологічного оцінювання при розгляді кандидатур на посаду фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб в Черкаській області увійшли психологи Центру ветеранського розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Виходячи з підписаного Меморандуму про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів та Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини [7], а також Положення про Центр ветеранського розвитку [10], одним із завдань Центру є: «...навчання та перекваліфікація ветеранів; підготовка майбутніх помічників ветеранів...» [10].

Згідно із Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [14], постанов Кабінету Міністрів України «Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» [4] та «Про затвердження Порядку та умов забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць» [13], перші 15 ветеранів, їхні рідні та члени сімей загиблих Захисників і Захисниць із Черкаської та Кіровоградської областей пройшли навчання на фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб на базі Центру ветеранського розвитку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Фахівці із супроводу «покращили свої знання щодо взаємодії з цільовою аудиторією, визначення потреб та пошуку партнерів. Вони ознайомилися з особливостями роботи на рівні громад, додатковими інструментами реінтеграції ветеранів війни до цивільного життя» [1].

Підготовка слухачів здійснювалась в рамках освітньої програми підвищення кваліфікації за напрямом «Організація роботи фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» загальним обсягом у 90 годин (три кредити ЄКТС).

Програма містить три модулі, які орієнтовані на актуальні питання соціально-правового захисту ветеранів, кейс-менеджменту, консультування та інформування у роботі з цільовою аудиторією, психологічної діагностики та терапії.

Розглянемо детальніше кожен з модулів. Перший блок спрямований на аналіз соціально-правового захисту ветеранів війни, демобілізованих осіб та членів їх сімей. Під час вивчення першого модуля слухачі опрацьовували такі теми:

1. *Державна ветеранська політика України* (система державної ветеранської політики; соціальні статуси ветеранів війни, демобілізованих осіб та членів їх родин; структура та функції органів публічного управління в питаннях надання державної підтримки ветеранам війни; надання статусу УБД; порядок відновлення втраченого чи пошкодженого посвідчення УБД; посвідчення та нагрудні знаки).

2. *Система соціального захисту ветеранів війни, демобілізованих осіб та членів їх сімей, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, Захисників та Захисниць України, сімей полонених, безвісти відсутніх* (виплати та їх види; надання пільг та грошових компенсацій; надання соціальних допомог; особливості видів реабілітації: медичної, фізичної, психологічної, професійної та соціальної).

3. *Правова допомога ветеранам війни, демобілізованим особам та членам їх сімей, сім'ям загиблих (померлих) ветеранів війни, Захисників та Захисниць України, сім'ям полонених, безвісти відсутніх* (порядок звільнення з військової служби за станом здоров'я; процедура проходження медико-соціальної експертної комісії; оскарження рішень підприємств, установ та організацій, що надають пільги; оскарження невідання або відмови у видачі довідки про обставини травми).

4. *Матеріально-соціальне забезпечення ветеранів війни, демобілізованих осіб та членів їх сімей, сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, Захисників та Захисниць України, сімей полонених, безвісти відсутніх* (забезпечення житлом; підстави для поліпшення житлових умов; порядок постановки на квартирний облік; виплати компенсацій за житлові приміщення).

5. *Пенсійне забезпечення ветеранів війни* (основні поняття та принципи пенсійного забезпечення в Україні; види пенсій: пенсія за віком; пенсія по інвалідності та у зв'язку з втратою годувальника; правовий статус ветеранів війни та їх пенсійне забезпечення; види пенсій та пенсійні виплати для ветеранів війни в Україні; особливості пенсійного забезпечення ветеранів війни, які проживають за кордоном).

При роботі над другим модулем увага слухачів акцентувалась на кейс-менеджменті у роботі з ветеранами війни, демобілізованими особами та їх сім'ями. Також важливе місце при вивченні матеріалу відводилось особливостям ведення професійної документації та підготовки звітів.

На цьому модулі зосереджувались на розгляді наступних тем:

- Технологія кейс-менеджменту: загальні підходи до розуміння, алгоритм, документування.
- Вивчення ресурсу громади. Формування і реалізація регіональних програм.
- Налагодження співпраці, взаємодії із суб'єктами надання публічних послуг. Перенаправлення.
- Соціальні послуги у територіальній громаді та особливості їх отримання.
- Документообіг. Формування документів в державних органах та органах місцевого самоврядування.
- Основні принципи нормування та планування роботи, формування поточних та довготривалих планів.

Звітність. Ведення реєстру ветеранів війни.

Третій модуль присвячений питанням психосоціальної підтримки ветеранів війни, демобілізованих осіб та членів їх сімей; адаптації ветерана війни до умов цивільного життя.

При опрацюванні даного модуля слухачі працювали над такими темами:

– Особливості комунікації з ветеранами війни, демобілізованими особами та членами їх сімей. Етичні аспекти.

- Професійна адаптація ветеранів війни у громаді.
- Вплив бойових дій на особистість, поняття бойової травми, її наслідки.
- Перша психологічна допомога ветеранам війни та їх сім'ям і самопоміччя. Взаємодія з ветеранами війни, що мають поведінкові розлади.

– Взаємодія з родинами зниклих безвісти та алгоритм дій з представниками відповідних органів.

По завершенню навчання фахівці із супроводу отримали свідоцтва державного зразка та відповідні сертифікати.

Висновки. Таким чином, під час проходження навчання у Центрі ветеранського розвитку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, у слухачів було сформовано загальні та фахові компетентності, передбачені професійним стандартом «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», необхідні для здійснення заходів з підтримки ветеранів війни, демобілізованих осіб, членів їх сімей, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, Захисників та Захисниць України в рамках їх реінтеграції у територіальну громаду та забезпечення доступу до ресурсів задля покращення якості їх життєдіяльності [16]. Дослідження підтвердило, що після проходження навчання, фахівці із супроводу матимуть змогу в повній мірі здійснювати супровід та консультування ветеранів війни та членів їх сімей щодо

отримання пільг, виплат, медичної допомоги, адміністративних, соціальних, освітніх та інших послуг; надавати психологічну, консультаційну підтримку, допомогу в оформленні документів тощо.

Використана література:

- 15 фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб завершили програму з підвищення кваліфікації. URL : <https://surl.li/qhfsda>.
- В Україні триває відбір фахівців із супроводу ветеранів війни за оновленими стандартами. URL : <https://surl.li/kblxzu>.
- Відповіді на ключові питання щодо впровадження у громадах фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. URL : <https://surl.li/cgyhox>.
- Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб : Постанова Кабінету Міністрів України від 24 січня 2025 р. № 67. URL : <https://surl.li/egfhsm>.
- Захаріна Т. Реінтеграційний потенціал ветеранів як чинник успішної їх реінтеграції в соціум. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, № 3. С. 263–275.
- Мамаєв І. О. До питання функціонування інституту помічника ветерана/фахівця із супроводу. *Економічна безпека: міжнародний і національний рівень* : збірник наукових праць НДІ ПЗІР НАПрН України за матеріалами III-ї науково-практичної конференції 16 липня 2024 р. Харків : НДІ ПЗІР НАПрН України, 2024. С. 76–86.
- Меморандум про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів та Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини. Умань, 2024. 5 с. URL : <https://surl.li/vrjukk>.
- Образ ветеранів в українському суспільстві. URL : <https://surl.li/rodhud>.
- Платформа е-Ветеран. URL : <https://surl.li/qmdhct>.
- Положення про Центр ветеранського розвитку. Умань. 2023. 7 с. URL : <https://surl.li/eirkdy>.
- Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей та внесення зміни до Класифікатора соціальних послуг : Наказ Міністерства соціальної політики від 11.04.2024 р. № 175-Н. URL : <https://surl.li/bldetz>.
- Про затвердження Зміни № 12 до національного класифікатора ДК 003:2010 : Наказ Міністерства економіки України від 23.06.2023 р. № 6312. URL : <https://surl.li/bsglzj>.
- Про затвердження Порядку та умов забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць : постанова Кабінету Міністрів від 21.06.2017 № 432. URL : <https://surl.li/fnfbwd>.
- Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22 жовтня 1993 р. № 3551-XII. Верховна Рада України. URL : <https://surl.li/snjsaz>.
- Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб». URL : <https://surl.li/aaykgv>.
- Рекомендації щодо розроблення освітніх програм підвищення кваліфікації фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. URL : <https://surl.li/gbzpcz>.
- Уряд запустив стратегічний проєкт Мінвeterанів переходу від військової служби до цивільного життя. URL : <https://surl.li/aqwqrm>.
- Уряд прогнозує збільшення кількості ветеранів до 5–6 мільйонів після кінця війни. URL : <https://surl.li/pvkgnd>.

References:

- 15 fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib zavershyly prohramu z pidvyshchennia kvalifikatsii [15 specialists in supporting war veterans and demobilized persons completed a training program]. URL : <https://surl.li/qhfsda> [in Ukrainian].
- V Ukraini tryvaie vidbir fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny za onovlenymy standartamy [In Ukraine, the selection of specialists for the support of war veterans according to updated standards is underway]. URL : <https://surl.li/kblxzu> [in Ukrainian].
- Vidpovidi na kliuchovi pytannia shchodo vprovadzhennia u hromadakh fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib [Answers to key questions regarding the introduction of specialists in communities to support war veterans and demobilized persons]. URL : <https://surl.li/cgyhox> [in Ukrainian].
- Deiaki pytannia zabezpechennia diialnosti fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Some issues of ensuring the activities of specialists in supporting war veterans and demobilized persons: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 24 sichnia 2025 r. № 67. URL : <https://surl.li/egfhsm> [in Ukrainian].
- Zakharina T. (2023). Reintehratsiyni potentsial veteraniv yak chynnyk uspishnoi yikh reintehratsii v sotsium. *Social Work and Education*. Vol. 10, № 3. S. 263–275. [in Ukrainian].
- Mamaiev I. O. (2024). Do pytannia funktsionuvannia instytutu pomichnyka veterana/fakhivtsia iz suprovodu. *Ekonomiczna bezpeka: mizhnarodnyi i natsionalnyi riven: zbirnyk naukovykh prats* [On the issue of the functioning of the institute of veteran assistant/support specialist. *Economic security: international and national level: collection of scientific works*] r. Kharkiv : NDI PZIR NAPrN Ukrainy, S. 76–86. [in Ukrainian].
- Memorandum pro spivpratsiu mizh Ministerstvom u spravakh veteraniv ta Umanskym derzhavnym pedahohichnym universytetom imeni Pavla Tychyny (2024). [Memorandum of Cooperation between the Ministry of Veterans Affairs and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman. 5 s. URL : <https://surl.li/vrjukk> [in Ukrainian].
- Obraz veteraniv v ukrainskomu suspilstvi [The image of veterans in Ukrainian society]. URL : <https://surl.li/rodhud> [in Ukrainian].
- Platforma e-Veteran [e-Veteran platform]. URL : <https://surl.li/qmdhct> [in Ukrainian].
- Polozhennia pro Tsentr veteranskoho rozvytku (2023). [Regulations on the Veterans Development Center]. Uman. 7 s. URL : <https://surl.li/eirkdy> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu sotsialnoi posluhy sotsialnoi adaptatsii veteraniv viiny ta chleniv yikhnikh simei ta vnesennia zminy do Klasyfikatora sotsialnykh posluh: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky [On approval of the State Standard of Social Services for Social Adaptation of War Veterans and Their Family Members and Amendments to the Classifier of Social Services: Order of the Ministry of Social Policy] vid 11.04.2024 r. № 175-N. URL : <https://surl.li/bldetz> [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Zminy № 12 do natsionalnoho klasyfikatora DK 003:2010: Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy [On approval of Amendment No. 12 to the national classifier DK 003:2010: Order of the Ministry of Economy of Ukraine]. 23.06.2023 r. № 6312. URL : <https://surl.li/bsglzj> [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov zabezpechennia sotsialnoi ta profesiinoi adaptatsii osib, yaki zvilniaiutsia abo zvilneni z viiskovoi sluzhby, z chysla veteraniv viiny, osib, yaki maiut osoblyvi zasluhy pered Batkivshchynoiu, chleniv simej takykh osib, chleniv simej zahyblykh (pomerlykh) veteraniv viiny, chleniv simej zahyblykh (pomerlykh) Zakhysnykiv ta Zakhysnyts: postanova Kabinetu Ministriv [On approval of the Procedure and conditions for ensuring social and professional adaptation of persons discharged or released from military service, war veterans, persons with special merits before the Motherland, family members of such persons, family members of deceased war veterans, family members of deceased Defenders: Resolution of the Cabinet of Ministers] vid 21.06.2017 № 432. URL : <https://surl.li/fnfbwd> [in Ukrainian].
14. Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu: Zakon Ukrainy [On the status of war veterans, guarantees of their social protection: Law of Ukraine] vid 22 zhovtnia 1993 r. № 3551-XII. URL : <https://surl.li/snjsaz> [in Ukrainian].
15. Profesiyni standart «Fakhivets iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib» [Professional standard «Specialist in the support of war veterans and demobilized persons»]. URL : <https://surl.li/aaykgv> [in Ukrainian].
16. Rekomendatsii shchodo rozroblennia osvithnikh proham pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsia iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib [Recommendations for the development of educational programs for advanced training of specialists in the support of war veterans and demobilized persons]. URL : <https://surl.li/gbzpcz> [in Ukrainian].
17. Uriad zapustyv stratehichnyi proekt Minveteraniv perekhodu vid viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhyttia [The government launched a strategic project of the Ministry of Veterans Affairs for the transition from military service to civilian]. URL : <https://surl.li/aqwqrm> [in Ukrainian].
18. Uriad prohnozuie zbilshennia kilkosti veteraniv do 5–6 milioniv pislia kintsia viiny [The government predicts an increase in the number of veterans to 5–6 million after the end of the war]. URL : <https://surl.li/pvkgnd> [in Ukrainian].

Baldyniuk O., Matros O. Training of specialists in accompanying war veterans and demobilized persons on the basis of the veteran development center

Specialists in the support of war veterans and demobilized persons play an important role in the complex process of veteran readaptation from military service to civilian life. That is why today there is an urgent interest in training highly qualified specialists who can effectively help veterans, and in involving Veteran Development Centers in the process of professional training of such specialists in the support of veterans.

In the article, the authors reveal the work of the Veteran Development Center at the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University in training a specialist in the support of war veterans and demobilized persons, in accordance with the updated professional standard.

A number of regulatory and legal documents were analysed: the Law of Ukraine «On the Status of War Veterans, Guarantees of Their Social Protection»; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of ensuring the activities of specialists in the support of war veterans and demobilized persons»; Professional standard «Specialist in the support of war veterans and demobilized persons»; other acts of legislation that relate to the work of a specialist in the support of veterans.

The problems that veterans face when returning to civilian life are identified. The main requirements for a specialist in the support of war veterans and demobilized persons are analysed in accordance with the requirements of the professional standard. The role of the Veteran Development Center in the training of certified specialists in the support of war veterans and demobilized persons, the formation of their competencies necessary for the implementation of measures to support war veterans, demobilized persons, and their family members is revealed.

Key words: war veterans, reintegration, specialist in supporting war veterans and demobilized persons, Veteran Development Center, regulatory and legal aspects of working with veterans, social protection, psychosocial support, document flow of a specialist in working with veterans.

УДК 811.111:378.147:82-93+821.134.2](082.21)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.02>

Баняс В. В.

**ТРИ СЕМІНАРИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ
(РОЗГЛЯДАЮЧИ РАЗОМ ІЗ СТУДЕНТАМИ ЗНАМЕНІТІ КНИЖКИ:
«ПІТЕР І ВЕНДІ», «ЧЕРВОНА ШАПОЧКА», «ДОН КІХОТ»)**

Запропонована стаття містить сценарії (синопсиси) трьох семінарів для студентів першого курсу вишів, які вивчають англійську мову. За їхньою допомогою можна урізноманітнити курс, окрім іншого, ввівши до нього нові пласти лексики.

Тема першого семінару – повість для дітей «Пітер і Венді» шотландського автора Джеймса Метью Баррі. Це одна з найпопулярніших книжок для дітей усього світу за останнє століття. Втім, на семінарі пропонується поглянути на неї з іншого боку, акцентуючи насамперед на її «недитячості», на очевидній присутності в ній прихованих мотивів та смислових пластів, а також на явній прив'язаності твору з непростими історично-суспільними реаліями Великої Британії другої половини XIX – початку XX ст.

У другому семінарі розглянуто твір, відомий усім із дитинства: мова про казку «Червона шапочка». На базі двох основних версій – француза Шарля Перро та німців братів Грім – показано, що уважне прочитання казки в дорослому віці розкриває її в зовсім неочікуваному, порівняно з дитячим сприйняттям, світлі.

Третій семінар присвячено роману «Дон Кіхот» письменника епохи бароко Мігеля де Сервантеса Сааведри. Точніше, розглядається лише один розділ книжки – восьмий, який містить чи не найвідоміший його епізод – напад головного героя на вітряні млини. Студентам запропоновано зосередити увагу на тому, що як у книгах різних авторів, так і в міфології багатьох народів світу млини (і вітряні зокрема) асоціюються з місцями «нечистої сили», й це можна пов'язати з книжкою іспанського письменника.

Проведення трьох семінарів за окресленими вище темами викликало певний інтерес у студентів, давши їм змогу опанувати новий лексичний матеріал. Інший важливий результат – заняття такого типу розвивають мислення, створюючи базу для вміння критично оцінювати будь-які життєві явища, ставлячи під сумнів наперед задані уявлення про них.

Ці три семінари можуть бути використані викладачами різних вузів, які ведуть предмет «Практика англійської мови» для студентів-першокурсників.

Ключові слова: книга, письменник, «дитячі ферми», казка, сім'я, мораль, мотив, вітряк, інтерпретація.

Для першокурсників, які навчаються на кафедрі філології ЗУІ, базовим підручником предмету «Практика англійської мови» є Upstream. Поза сумнівом, методика, запропонована у посібниках цієї серії, є однією з найкращих. Однак навчальний процес – річ дуже багатогранна. Як видається, періодично його слід урізноманітнювати додатковими методиками. Іншими словами – проводити заняття (семінари), які не входять до програми Upstream. Адже для вивчення іноземної мови чи не головне – практика, при цьому набір тем не є чимось надто принциповим. Один із найцікавіших та найперспективніших напрямків пошуку тем – видатні літературні твори, які так чи інакше є частиною свідомості кожної людини з дитинства. Отже, студенти до початку заняття вже мають певну думку про обрану викладачем книгу й можуть нею поділитися.

Таким чином мета статті – на прикладі трьох художніх книжок продемонструвати перспективність розширення курсу «Практика англійської мови» шляхом залучення альтернативних методик і джерел.

Під час проведення занять на запропоновані теми спостерігалась у цілому помірна активність студентів – очевидно, для більшості з них «неортодоксальна» інтерпретація творів, знайомих із дитинства, викликала певний подив і навіть шок. Утім, після аналізу їхніх домашніх робіт, базованих на темах семінарів, можна резюмувати, що такі заняття все ж мали ефект, адже збурили багатовимірний інтерес – до світової літератури, до використання оригінальних джерел замість їхніх трактувань, врешті-решт, до ревізії уявлень, які вважаються загальноприйнятими.

SEMINAR SYNOPSIS – PETER AND WENDY – A NOVEL

Before the seminar

Homework for preparation

Students, you have to watch the cartoon Peter Pan (1953) by the Walt Disney Studio. It's easy to find on YouTube (Peter Pan Movie, 1953).

Secondly, you must read (or listen to) two chapters of James Barrie's novel, I and V.

Seminar, part I

A paradox situation

The Walt Disney Studios film distorts the perception of James Barrie's book around the world. In fact, the novel, as you have seen for yourself, is quite different. What are your feelings and thoughts about the book and the movie?

Seminar, part II

Some facts from the life of James Barrie

The Scottish writer had an older brother John who died tragically a day or two before his 14th birthday. Literary researchers note that this is probably where the motif of «eternal childhood» comes from. Peter and Wendy's author worried that his brother would be remembered as a child, i.e. the person who had not become an adult.

It is proved that James Barrie had no sexual life with his wife. That was the reason they divorced later. Also, there is an opinion that Peter and Wendy's creator was a homosexual or even a pedophile. But in his book, James Barrie redirected his asexuality to Mrs. Darling (we read about it in the first paragraphs of the novel).

Seminar, part III

A historic content

At the beginning of the book (paragraphs 7 and 12), it is mentioned that when Wendy was born, her parents thought about whether to leave her or not, because it was «a new mouth»; then, when two other children were born, the parents thought the same way each time – to leave them or not. My question is: where did the parents want to send their newborn children?

The Victorian era officially ended in 1901 with the death of Queen Victoria. The play Peter Pan by James Barrie was published in 1904, and the novel Peter and Wendy in 1911. At that time, Great Britain was undoubtedly still living in the realities of the Victorian era; at the very least, the book is a memory of that epoch.

One of the darkest pages of the Victorian era is the «baby farms», special shelters where poor parents left their newborn babies. Thousands of children die in such shelters every year. Maybe this is where Mr. Darling and Mrs. Darling wanted to send their children. The biggest criminal among the owners of «baby farms» was Amelia Dyer, there is a short film about her (Murder Maps, 2023).

Perhaps this explains the cruelty of the book. On the island of Neverland, someone is constantly, killing or hunting, or tracking someone. And the cruelest is Peter Pan. Characteristic point: if one of the Lost Boys grows up, Peter Pan gets rid of him and replaces him with another kid; at such moments he says that he «thins the herd».

Seminar, part IV

A literary part

The specifics of the English language. For example, the tautologies (massive use of the words «he», «she», «was», «the», etc.), which... are not considered tautologies by native speakers.

Here is one of the most famous beginnings in the history of world literature (quote): «All children, except one, grow up».

James Barrie considered himself a pupil of Charles Thackeray, and he tried to implement the teacher's creative principle in his novel. Which one exactly? In the novel *Vanity Fair* by Charles Thackeray, there are no absolutely positive or absolutely negative characters – just like in the novel of James Barrie. For example, Peter Pan is a narcissist and a cruel killer, Wendy is not very smart, and the fairy Tinker Bell is very vindictive.

Continuing the theme of the fairy Tinker Bell. It is not an exaggeration to say that she is one of the strongest images of a fatal woman in world literature. She is so jealous that she can send another person to death. The image of the fairy Tinker Bell has the level of Medea's character (plays by Euripides, Seneca, and Pierre Corneille).

Seminar, part V

Some conclusion

Is it correct to call James Barrie's work a «book for kids»? It seems that Peter and Wendy can hurt the psyche of even an adult...

Seminar, part VI

P.S. or Another view

«I just started reading Peter and Wendy and am delighted by James Matthew Barrie's writing style. I believe he wrote for adults as well as children. The specific line you alluded to about how the Darlings decided to keep their children was, I believe, an example of his brilliant sense of humor. No one decides whether to keep or put a child in the orphanage based on a few dollars! Notice how Mrs. Darling is patient with her husband as he is sweating through his simple calculations. There was never a doubt that they were keeping them! I also think it delineated the roles of the sexes in a marriage. The father was the breadwinner, and the mother managed the household accounts.

The idea of a dog for a nanny is ludicrous but delightful! I'll bet that many more middle-class families added dogs to their families.

I believe his audience was made of middle- to upper-class educated people, and he did an excellent job catering to them...» (from researcher Karon Simoni's e-letter).

SEMINAR SYNOPSIS – LITTLE RED RIDING HOOD – A FAIRY TALE

Intro

New words and phrases

custard = заварний крем

Gaffer = начальник

fagot-maker = лісоруб

bobbin = шпулька або ручка

latch = засув

to obey = підкорятися

apron = фартух

hedge = огорожа

hazel = ліщина

parlor = вітальня

pelt = шкура

belly = живіт

to devour = пожирати

infertility = безпліддя

retribution = розплата

veiled = завуальований

not to leave the path = не сходити з доріжки

Seminar, part I

Introduction

Please share your childhood memories, your emotions, and thoughts about this fairy tale, Little Red Riding Hood. Specify whether you have read the Charles Perrault or the Grimm Brothers version.

Seminar, part II*Reading*

We will read two fairy tales entitled Little Red Riding Hood. They are two main versions of an old folklore motif by the authors Charles Perrault and the Grimm Brothers. What are the differences? The French writer ends his story on a sad note – Little Red Riding Hood is eaten. The German storytellers transformed the plot giving it a happy ending. Another observation: in the Grimm Brothers variation, Little Red Riding Hood's cap is made by her grandmother, and in the Charles Perrault variant, it is made by her mother. It is hard to say whether there is a symbolic element here, so I simply point it out.

Seminar, part III*Family and age*

Can we say that Little Red Riding Hood is a tale about three generations of women in one family? Grandmother, mother (daughter) and daughter (granddaughter).

How old is Little Red Riding Hood? Is she a child or a teenager? In the beginning, Charles Perrault said that she was a «little girl», but in the appendix to the fairy tale, where its essence is revealed, it is indicated that Little Red Riding Hood was «well-formed». (Here it should be noted that all the compositions of this French author end with such appendices, which he called «Morals».) So it can be assumed that the main character of the story is a teenager.

Another observation! Why is there no grandfather or father in this fairy tale? Why are men presented as negative (wolves) or secondary (lumberjacks) characters? I have no answer...

Seminar, part IV*The color red and adult life*

If the heroine is a teenager, then we can assume that the color of her cap was not chosen randomly. What does the color red usually symbolize? Yes, blood. And what type of blood can the red color symbolize in this tale? I hypothesize that the red cap symbolizes the girl becoming an adult. «Lady in red» means a woman or a girl who wants attention drawn to herself.

If it is true that Little Red Riding Hood is «well-formed», then she becomes attractive to men. Is that why the mother tells her daughter «not to leave the path» in the Brothers Grimm version? In the folklore version, another phrase is used: «Don't turn left».

Seminar, part V*«Man is an animal»*

The outstanding psychiatrist Erich Fromm wrote: «The man appears as a ruthless and treacherous animal, and the sexual act is described as an act of cannibalism, in which the man devours the woman. Women who like men and derive pleasure from having sexual relations with them disagree with such a depiction. It reflects a deep hostility toward men and sexual relations. Hatred and prejudice against men are especially evident at the end of the fairy tale. Here, as in the Babylonian myth, it is important to remember that a woman's superiority lies in her ability to bear children. How is the wolf made to look ridiculous? He is shown to trying to play the role of a pregnant woman with living beings in her belly. Red Riding Hood fills the wolf's belly with stones – symbols of infertility – and the wolf is defeated: he dies. Due to the ancient law of retribution, his actions are punished according to his guilt: he dies from the stones, symbolizing infertility, and his pretensions to the role of a pregnant woman are mocked» (Gardner Martin, 2000).

Seminar, part VI*«To live the life»*

Little Red Riding Hood has to travel through the forest to get to her grandmother's house. In mythologies of all nations, «to cross the forest» is one of the two most used metaphors (the other is «to cross the ocean/sea»), which means «to live the life».

Seminar, part VII*Who indeed was Charles Perrault?*

Charles Perrault was a writer at the court of the French king. He did not write his fairy tales for amusement: they were instructions for young girls in noble circles presented allegorically. He gathered young descendants of noble families and taught them the correct way to live. It was considered wrong to speak directly about certain subjects, so a veiled method was used – text in the form of a metaphor or an allegory.

Seminar, part VIII*Some conclusions*

Which version do you think is correct? The first: this fairy tale, like many others, was not intended for children. The second version is that cruel times make cruel tales, so perhaps a few centuries ago, such stories were considered acceptable even for children.

P.S.*Another fairy tale*

Blue Beard by Charles Perrault. Why did he hate women? Was he a homosexual? Read the second sentence: «But unhappily this man had a blue beard, which made him so ugly and so terrible that all the women and girls ran away from him». What is the point here? Only the representatives of the female sex considered him disgusting and scary...

P.P.S.

Song: Sam The Sham & The Pharaohs Lil' Red Riding Hood

Over time, a funny alternative view of that plot should appear. For a good example, let's listen to this composition (Sam The Sham & The Pharaohs, 1966).

Awooh!

Who's that I see walkin' in these woods?

Why, it's Little Red Riding Hood

Hey there, Little Red Riding Hood

You sure are lookin' good

You're everything a big, bad wolf could want

Listen to me

Little Red Riding Hood

I don't think little big girls should

Go walkin' in these spooky ol' woods alone

Awooh!

What big eyes you have

The kind of eyes that drive wolves mad

So just to see that you don't get chased

I think I ought to walk with you for a ways

What full lips you have

They're sure to lure someone bad

So until you get to Grandma's place

I think you ought to walk with me and be safe

I'm gonna' keep my sheep suit on

Until I'm sure that you've been shown

That I can be trusted, walking with you alone

Awooh

Little Red Riding Hood

I'd like to hold you if I could

But you might think I'm a big, bad wolf, so I won't

Awooh!

What a big heart I have

The better to love you with

Little Red Riding Hood

Even bad wolves can be good

I'll try to be satisfied

Just to walk close by your side

Maybe you'll see things my way

Before we get to Grandma's place

Little Red Riding Hood

You sure are lookin' good

You're everything that a big, bad wolf could want

Awooh! I mean baa

Baa? Baa

SEMINAR SYNOPSIS – DON QUIXOTE – A NOVEL

Intro

New vocabulary and phrases

millstones = жорна

sail = крило вітряка, виготовлене з парусини

buckler (shield) = невеликий круглий щит

lance (spear) = спис, піка

lance-point = вістря списа

to whirl (to spin) = крутити(ся)

sage = мудрець

vanquishing (winning) = перемагаючи

abundance = достаток

thoroughfare (wide road) = прохід

destitute (miserable) = знедолений

decree (order) = наказ

vagrants and beggars = бродяги й жебраки

straw = солома
 barn = сарай
 summoning = закликаючи
 patch = пов'язка на оці
 sorcerer = чорнокнижник, чаклун
 reed = очерет
 clay = глина
 silt = мул
 algae = водорості

Seminar, part I

One of the most famous literary motifs

Over the three millennia of world literature's evolution, writers have given humanity many motifs (themes, features), called «eternal». These are stories we have known from childhood; these are characters we perceive as living people.

One such motif can be found in the eighth chapter of Miguel de Cervantes Saavedra's novel Don Quixote. This story takes up about two pages of the book. Let's read these 11 paragraphs...

So the main character attacks some windmills. Usually, this scene is interpreted as follows: an elderly person has gone mad, and he sees monsters in ordinary household items. How can we explain this? Have you ever read a book by Cervantes?

Seminar, part II

Five main interpretations of the motif with windmills

Idealism vs. reality. Don Quixote sees the world not as it is, but as he wishes it to be.

Critique of chivalric romance. Cervantes mocks the unrealistic and exaggerated adventures portrayed in chivalric romances.

Human folly. Don Quixote's pursuit of his ideals is interpreted as a reflection of the line between human bravery and foolishness.

Metaphor of struggle. The windmills symbolize the great societal forces that individuals confront.

Existential reflection. Don Quixote's actions suggest that individuals often create their own challenges regardless of the truth.

Seminar, part III

Otfried Preussler: Krabat & The Satanic Mill

In Cervantes's novel, the mills are never mentioned again. But in some other books, mills take a central place.

Two such books were created by Otfried Preussler, a children's writer from Germany who lived in the second half of the 20th century. His most famous work is Krabat & The Satanic Mill. It tells the story of a Slavic young man named Krabat. He is enslaved by a sorcerer who runs a windmill. Let's read the first chapter of the book...

Seminar, part IV

Otfried Preussler: The Little Water Sprite

In another book by Preussler, all events are connected with a water mill. This beautiful work is called The Little Water Sprite. Now I will read two fragments of it (unfortunately, I could not find an English translation, so I am translating from Ukrainian (Пройслер Отфрід, 1983).

Chapter I: «...The water sprite took off his yellow boots and tiptoed into the house. His reed house stood deep at the bottom of the mill pond. The walls were plastered not with white clay, but with silt – after all, it was the water sprite's home. Otherwise, it was no different from village houses, except that it was much smaller. The house had a kitchen, pantry, living room, bedroom, and entrance hall. The floor was neatly sprinkled with white sand, and the windows were adorned with cheerful green curtains woven from algae and pondweed. And, of course, in all the rooms – the hall, kitchen, and pantry – the water rose right up to the ceiling...»

Chapter XI: «...And suddenly night fell. Thunder roared, gurgled, and hissed all around. Then the little water sprite felt himself flying. He flipped twice in the air and plunged somewhere deep.

The mill wheel had caught him.

No doubt about it – a bad situation! For a human boy, such a ride would surely have ended poorly. He would have broken all his ribs or even snapped his neck.

But a water sprite is a water sprite! It's not as easy for him to break his neck. So when he falls, he falls into the water. Where else could the little water sprite fall from the mill wheel? He fell from water into the water. And that was his good luck.

At first, of course, he was terrified. He couldn't understand what had happened to him. Being in a frenzy, the little one scrambled to the shore, right into the sunlight. «As long as I get away from that horror» – was his first thought.

And his second thought was that riding the mill wheel wasn't so bad after all. Quite the opposite! It turned out to be great fun...»

Seminar, part V

Mills as places of «evil spirit»?

What do we have? Not only in Preussler's books, but also in the folklore of many nations of Europe, particularly Ukrainians, mills of all types (wind, water, etc) are associated with «evil spirit». This idea was so deeply embedded in the popular consciousness that its echoes penetrated even into cartoons. As an example, let's watch some episode of the famous Ukrainian animated series about the Cossacks (Як козаки на весіллі гуляли, 1984).

Seminar, part VI

«Bone mills»

How do you think this can be clarified? How can you explain that mills have long had a negative connotation? It would seem that this is absurd because a mill is a good thing, where grain is ground into flour, which is then baked into bread.

I could not understand this until I heard a terrible historical fact: even before the beginning of the 20th century, there were so-called «bone mills» in Europe, where it was not grain that was ground into flour, but... bones. Primarily animal bones, but some mills (and they were not rare!) specialized in human skeletons.

Many bone mills were on the east coast of the United Kingdom. The most famous among them is the water mill in the town of Narborough. I found one short video about that mill (Nar Bone Mill Circular Walk, Norfolk, 2021) (an interesting part starts at 6:20).

You ask why the bones of animals and people were ground into powder. Historians explain that this powder was used as fertilizer or medicine.

Here is a quote: «...The mill was built in the early part of the 19th century... At one time the bone-rendering watermill was used for a rather gruesome practice. The exhumed remains of cemeteries and burial grounds from the northern German city of Hamburg were shipped to King's Lynn and taken to the mill to be processed into agricultural fertilizer. At the time no one questioned the ethics of the trade, as it was said that «One ton of German bone dust saves the importation of ten tons of German corn»... In 1915 the watermill was still standing, but the buildings were demolished the next few years... In 2015 a milestone was reached as the wheel turned for the first time in over 100 years...» (Narborough Bone Mill, 2025).

Seminar, part VII

Without conclusions

For years now, when I think about Cervantes's novel, I ask myself if there is a link between the part with the attack on the windmills and the existence of the bone mills. Perhaps Don Quixote is not crazy, but is actually smarter than the rest of us because he sees the true essence of things. Maybe he attacked true monsters?

Висновки. Для студентів, які вивчають іноземні мови, чи не ключовим фактором швидкого фахового зростання є практика. Безумовно, одним із найефективніших засобів для цього є організація занять, які певним чином відхиляються від основної програми курсу і спонукають здобувачів освіти до своєрідної мовленнєвої «імпровізації», тобто до необхідності акумулювати наявні знання для належної відповіді на запит викладача.

Згорі наведено сценарії трьох семінарів курсу «Практика англійської мови», базованих на таких літературних творах: «Пітер і Венді» (автор – Джеймс Метью Баррі), «Червона шапочка» (Шарль Перро / брати Грім), «Дон Кіхот» (Мігель де Сервантес Сааведра). В усіх трьох випадках мав місце загалом схожий «сценарій» реакції студентів: попереднє очікування «рутинного» заняття на основі відомого твору – певний подив від почутого (інший кут зору на знайомий мотив/сюжет) – сприйняття або не сприйняття інформації (це легко простежувалося при читанні домашніх робіт). Загалом же семінари такого стибу показали ефективність принаймні у двох вимірах – вони спонукають здобувачів освіти до мовленнєвої практики і так чи інакше розширюють їхній кругозір.

Використана література:

1. Peter Pan Full Movie. 2013. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=m03xb2p07cw>.
2. Amelia Dyer. Murder Maps S05E06. True Crime. 2023. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=k60BRjl2x20>.
3. Gardner Martin. Little Red Riding Hood. *Notes of a fringe-watcher*. 2000. P. 14–16. URL : <https://cdn.centerforinquiry.org/wp-content/uploads/sites/29/2000/09/22164849/p14.pdf>.
4. Sam The Sham & The Pharaohs Lil' Red Riding Hood (with lyrics). 1966. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=YGdRUG-0vNc>.
5. Проїслер Отфрід. Водяничок (пер. українською Василюк В.). URL : https://xn--80aaukc.xn--j1amh/vodjanichok.htm-l#google_vignette.
6. Як Козаки На Весіллі Гуляли. URL : https://www.youtube.com/watch?v=Fh58HBxXw8w&list=PLCXhUp6tnTYuQ_UDU-oTp5_tc6E29R6MMa&index=7.
7. Nar Bone Mill Circular Walk, Norfolk. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=EG0xEL04TVk>.
8. Narborough Bone Mill. URL : <https://bonemill.org.uk/>

References:

1. Peter Pan Full Movie. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=m03xb2p07cw>.
2. Amelia Dyer. Murder Maps S05E06. True Crime. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=k60BRjl2x20>.
3. Gardner Martin. Little Red Riding Hood. *Notes of a fringe-watcher*. P. 14–16. URL : <https://cdn.centerforinquiry.org/wp-content/uploads/sites/29/2000/09/22164849/p14.pdf>.
4. Sam The Sham & The Pharaohs Lil' Red Riding Hood (with lyrics). URL : <https://www.youtube.com/watch?v=YGdRUG-0vNc>.

5. Preußler Otfried. Vodianychock [Grindylyow] (per. ukrainskoïu Vasyliuk V.). URL : https://xn--80aaucx.xn--j1amh/vodjanichok.html#google_vignette.
6. Yak Kozaky Na Vesilli Hulialy. [How the Cossacks Celebrated at the Wedding.] URL : https://www.youtube.com/watch?v=Fh-58HBxXw8w&list=PLCXhUp6tnTYuQ_UDUoTp5_tc6E29R6MMa&index=7. [in Ukrainian]
7. Nar Bone Mill Circular Walk, Norfolk. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=EG0xEL04TVk>.
8. Narborough Bone Mill. URL : <https://bonemill.org.uk/>.

Banias V. Three English language seminars based on literary works. (Examining with students famous books: Peter and Wendy, Red Riding Hood, and Don Quixote)

The proposed article contains scenarios (synopses) of three seminars for first-year university pupils studying English. With their help, you can diversify the course by introducing new layers of vocabulary.

The topic of the first seminar is the children's story Peter and Wendy by the Scottish author James Matthew Barry. This is one of the most popular books for children worldwide over the last century. However, at the seminar, it is suggested to look at it from a different angle, focusing primarily on its «non-childishness», on the obvious presence of hidden motives and meaning in it, as well as on the clear attachment to the difficult historical and social realities of Great Britain in the second half of the 20th century – the beginning of the 19th century.

In the second seminar, a work known to everyone from childhood was considered: it is the fairy tale Little Red Riding Hood. Based on the two main versions – the French Charles Perrault and the German Grimm Brothers – it is shown that careful reading of the fairy tale in adulthood reveals it in a completely unexpected light, compared to children's perception.

The third seminar is devoted to the novel Don Quixote by the Baroque-era writer Miguel de Cervantes Saavedra. More precisely, only one chapter of the book is considered – the eighth, which contains perhaps its most famous episode – the main character's attack on the windmills. Students are asked to focus on the fact that both in the books of various authors and in the mythology of many nations, mills (and windmills in particular) are associated with places of «unholy power», so this can be connected with the book of the Spanish writer.

Three seminars on the outlined topics aroused some interest among students, allowing them to master new vocabulary. Another important result is that classes of this type develop thinking, creating a basis for the ability to evaluate critically all life phenomena and question preconceived ideas about them.

These three seminars can be used by professors of various universities who teach the subject «Practice of the English language» for first-year students.

Key words: book, writer, «baby farms», fairy tale, family, moral, motive, windmill, interpretation.

УДК 37.04:378:342.7

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.03>

Бородіна О. С., Кузьменко В. Й.

ПРАВОВІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ЧИННОГО ЗАКОНОДАВСТВА

Інклюзивне навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) є важливим аспектом сучасної освітньої політики, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). У статті розглядаються нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання у ЗВО України, що включають міжнародні та національні правові документи, такі як Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», а також відповідні постанови Кабінету Міністрів України.

Здійснено аналіз ключових положень цих документів, що регулюють права осіб з ООП на здобуття вищої освіти, створення доступного освітнього середовища, підтримку студентів з інвалідністю через адаптацію освітнього процесу, безбар'єрний доступ до інфраструктури та використання спеціальних навчальних методик і технологій. Окремо висвітлено положення Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», що визначає механізми підтримки інклюзивного освітнього середовища у ЗВО.

Розглянуто принципи універсального дизайну та розумного пристосування у сфері освіти відповідно до норм ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд». Проаналізовано вплив Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року на формування інклюзивної освітньої політики в Україні.

Дослідження базується на системному підході до аналізу правових основ забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО, використано загальнонаукові методи, зокрема порівняльний аналіз законодавчих і науково-методичних джерел. Висновки статті підкреслюють необхідність удосконалення нормативно-правового регулювання інклюзивного навчання, адаптації освітнього середовища та розвитку механізмів підтримки студентів з ООП для реалізації принципу рівного доступу до вищої освіти в Україні.

Ключові слова: інклюзивне навчання, здобувач вищої освіти, особливі освітні потреби, заклад вищої освіти, інклюзивне освітнє середовище, законодавство України.

В сучасному світі інклюзивна складова стала невід'ємною частиною всіх сфер життєдіяльності людини, в тому числі і освіти. Першими у процесі провадження інклюзивного навчання стали загальноосвітні навчальні заклади та дошкільні заклади освіти, до яких свого часу доєдналися і заклади вищої освіти (ЗВО). Цілком логічним є, що після успішного завершення навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, випускники з особливими освітніми потребами (ООП) матимуть бажання продовжити навчання в ЗВО для отримання вищої освіти з відповідного фаху. Здобуття якісної вищої освіти (актуальні теоретичні знання, практичні навички), в тому числі і випускником з ООП, дає більше можливостей для працевлаштування, кращу конкурентоздатність на ринку праці.

Дослідження інклюзивного навчання в ЗВО здійснено в наукових працях – Аріщенко А. [1], Шевчук Г. [15] та ін. Питання щодо законодавчої складової інклюзивного навчання в ЗВО досліджено в публікаціях – Малишевської І. [5], Семенець А. [13], Хомишин І. [14] та ін. Враховуючи той факт, що в законодавстві регулярно відбуваються зміни (редагування, доповнення, втрата чинності, поява нових документів), питання вивчення та аналізу правових основ забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО в Україні залишається актуальним.

Також, принципи універсальності та доступності освіти, в тому числі і вищої, закріплені в низці міжнародних документів, ратифікованих Україною – Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права [6], Конвенція про права дитини [3], Конвенція про права осіб з інвалідністю [11]. Останній, зокрема, акцентує увагу на таких важливих аспектах, як створення умов для доступу до освіти, повної інтеграції людей з інвалідністю в суспільне життя, а також підкреслює важливість їхнього розвитку.

Метою статті є висвітлення нормативно-правового підґрунтя інклюзивного навчання в ЗВО України, що забезпечує створення доступного освітнього середовища для осіб із ООП.

Важливою складовою у забезпеченні ефективного інклюзивного навчання є розроблена і впроваджена на державному рівні нормативно-правова база. Саме законодавство у сфері інклюзивного навчання є необхідним підґрунтям у його безпосередній реалізації та обов'язковим у виконанні всіма учасниками освітнього процесу в ЗВО з метою створення інклюзивного освітнього середовища.

Правові основи забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО в Україні відображені в наступних документах, а саме: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд».

У статті 24 Конституції України зазначено про рівність конституційних прав та свобод, а отже і відсутність та заборона, щодо обмежень за ознаками, такими як: раса, колір шкіри, переконання (політичні, релігійні тощо), гендер, походження (етнічне, соціальне), майновий стан, місце проживання, мова тощо [4]. Відповідно в статті 53 Конституції України йдеться про те, що рівність прав і свобод включає право кожного громадянина, в тому числі осіб з ООП, на безоплатне отримання вищої освіти в навчальних закладах державної та комунальної форм власності основі на конкурсу [4].

У статті 1 Закону України «Про освіту» дано визначення ряду понять (інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, особа з ООП, розумне пристосування, універсальний дизайн у сфері освіти), що безпосередньо стосуються інклюзивного навчання, в тому числі і в ЗВО [9]. Згідно зі статтею 6 державна політика у сфері освіти ґрунтується на таких ключових принципах, як людиноцентризм і гарантування рівного доступу до отримання освіти – без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі з ознакою інвалідності [9].

Стаття 20 Закону України «Про освіту» конкретизує підхід до інклюзивного навчання. Що передбачає створення умов для рівного залучення всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи врахування різноманітності та індивідуальних потреб кожного. Основою такого навчання є недискримінація, повага до унікальності кожної людини та ефективна інтеграція в освітнє середовище [9].

Державна політика у сфері вищої освіти, згідно Закону України «Про вищу освіту», спрямована на створення рівних можливостей для всіх, зокрема для осіб з ООП. Це забезпечується шляхом надання додаткової підтримки в освітньому процесі, включаючи психолого-педагогічний супровід, а також створення безбар'єрного доступу до інфраструктури закладів освіти, в тому числі і ЗВО [8]. Відповідно до статті 4 право на вищу освіту для осіб з ООП реалізується через створення закладами освіти умов, що враховують їхні індивідуальні потреби, для отримання якісної освіти [8].

Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю» визначає принципи, які гарантують рівноправність і соціальну інтеграцію осіб з інвалідністю. Стаття 1 закріплює, що люди з інвалідністю мають повний спектр прав і свобод, передбачених Конституцією України, законами країни та міжнародними договорами. У статті 4 наголошується на обов'язку органів влади сприяти повноцінній інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство на рівні з іншими громадянами [10].

У статті 22 цього ж закону увага акцентується на праві осіб з інвалідністю на освіту. Заклади освіти всіх рівнів, в тому числі і ЗВО, зобов'язані створювати необхідні умови для доступного та якісного навчання. Повноцінним засобом комунікації та навчання для осіб із порушеннями слуху, підкреслюючи її державний захист, у статті 23 визнається жестова мова. Після закінчення навчання, у статті 24 цього ж закону,

передбачено для осіб з інвалідністю право вибору місця роботи з доступних варіантів, а також можливість вільного працевлаштування відповідно до їхніх побажань [10]. Ці норми закону спрямовані на усунення бар'єрів і створення умов для активної участі осіб з інвалідністю в усіх сферах життя.

Більш детально процес впровадження інклюзивного навчання в ЗВО викладено в Постанові Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», документ спрямований на забезпечення права осіб із ООП на здобуття якісної освіти. Основна мета документа – адаптація освітнього процесу до індивідуальних потреб і можливостей здобувачів освіти з ООП, незалежно від форми власності чи підпорядкування закладу [7].

Ключовими визначеннями постанови є: здобувачі освіти з ООП (особи, які навчаються у ЗВО та потребують адаптації навчального процесу) та інклюзивна група (навчальний колектив, де разом із іншими студентами здобувають освіту особи з ООП) [7].

Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» ЗВО повинні забезпечувати рівні можливості доступу до навчання без дискримінації за будь-якими ознаками. Навчальний процес в ЗВО адаптується з урахуванням індивідуальних потреб, рекомендацій програми реабілітації або висновків інклюзивно-ресурсного центру [7].

Основними заходами для забезпечення інклюзивного середовища в ЗВО, відповідно постанови є: створення безбар'єрного доступу до території, будівель та приміщень закладу освіти відповідно до норм і стандартів; використання універсального дизайну для забезпечення зручності всіх учасників освітнього процесу; надання доступу до навчально-методичних матеріалів і технологій, включаючи спеціалізовані засоби (жестова мова, шрифт Брайля); організація ресурсних кімнат для консультацій, відпочинку, медичного обслуговування та фізичної реабілітації [7].

Згідно цієї ж постанови для координації інклюзивного навчання можуть створюватися спеціальні навчально-реабілітаційні підрозділи або групи психолого-педагогічного супроводу, що: працюють над адаптацією навчального процесу до індивідуальних потреб; організовують підвищення кваліфікації педагогів і соціальних працівників; ведуть просвітницьку роботу для формування толерантного ставлення до осіб із ООП [7].

В Постанові Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» зазначено, що створення індивідуального навчального плану відбувається за участю здобувача освіти, з урахуванням рекомендацій реабілітаційних програм і оцінок, і затверджується керівником закладу. А також визначено, що вразі необхідності супровід здобувача вищої освіти можуть здійснювати уповноважені особи, волонтери, соціальні працівники або батьки [7].

Отже, Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» забезпечує комплексний підхід до створення інклюзивного освітнього середовища та сприяє залученню осіб із ООП до повноцінного навчання в ЗВО.

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (далі – Національна стратегія) передбачає створення ефективної системи державної політики, яка забезпечить якісну освіту кожній людині відповідно до її індивідуальних потреб [12]. Національна стратегія спрямована на вирішення таких проблем [12]: недостатня інклюзивність освітнього середовища, яке не забезпечує умов для якісної освіти, соціалізації, підготовки до самостійного життя та професійної діяльності; обмежений доступ до якісного інклюзивного навчання у територіальних громадах, що стримує самореалізацію осіб з ООП; низьке сприйняття багатоманітності у суспільстві, що перешкоджає їхній інтеграції у спільноту.

Мета Національної стратегії полягає у створенні умов для доступу кожної людини до якісної освіти з урахуванням її індивідуальних можливостей. Це передбачає наступні дії, що безпосередньо стосуються ЗВО: розробку змін до нормативних актів щодо оплати праці асистентів викладачів; удосконалення мотиваційних механізмів для педагогічних працівників, які працюють з особами з ООП; запровадження практико-орієнтованого наставництва, супервізії та інтернатури; створення інформаційно-ресурсної платформи для підтримки працівників освіти; налагодження співпраці між ресурсними центрами підтримки інклюзії та закладами освіти, в тому числі і ЗВО [12].

Очікуваними результатами Національної стратегії є [12]: формування дієвої політики інклюзивного навчання; підвищення поінформованості суспільства щодо інклюзії; створення інклюзивного освітнього середовища, яке сприяє розвитку потенціалу кожної людини; забезпечення педагогів необхідними компетентностями; підтримка осіб з ООП на всіх рівнях освіти.

Реалізація Національної стратегії спрямована на формування суспільства, яке цінує багатоманітність та сприяє рівному доступу до освіти (в тому числі і ЗВО) для всіх (в тому числі і для осіб з ООП).

Однією з проблем з якою доволі часто стикаються здобувачі вищої освіти з ООП є фізична недоступність ЗВО. В свою чергу ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд» надає важливі рекомендації для створення доступного середовища, яке відповідає потребам усіх груп населення. Документ має законодавчу силу та є обов'язковим для виконання. Окремі аспекти цього документа є особливо цінними для організації інклюзивного навчання у ЗВО.

Основні положення, які варто враховувати при організації інклюзивного навчання у ЗВО [2]: фізична доступність будівель та споруд (забезпечення доступу до навчальних приміщень через безбар'єрне

середовище є одним із ключових аспектів, що включає: пандуси з правильними кутами нахилу та поручнями; ліфти, що відповідають потребам людей, що пересуваються на кріслах колісних; зручні входи без порогів та шириною дверей, що дозволяють прохід з крісла колісному); організація внутрішнього простору (навчальні аудиторії, бібліотеки, їдальні та санітарно-гігієнічні приміщення повинні бути адаптованими: достатній простір для маневрування крісел колісних; розташування меблів, яке забезпечує зручність пересування для всіх здобувачів освіти; вбиральні, обладнані поручнями та іншими допоміжними засобами); інформаційна доступність (інформаційні таблички, покажчики, електронні системи навігації повинні бути зрозумілими та доступними для людей із порушеннями зору, слуху або когнітивними труднощами: використання шрифтів Брайля; аудіоінформатори; контрастні кольори та великі символи на вказівниках); безпека та евакуація (спеціальні заходи для евакуації осіб з інвалідністю: спеціальні місця для тимчасового перебування під час евакуації; системи оповіщення, що враховують особливості людей з порушеннями слуху та зору); комфорт та соціалізація (інфраструктура має сприяти соціалізації студентів: наявність місць для спільного відпочинку; організація просторів для групових занять, зручних для всіх учасників).

Корисними аспектами для впровадження в ЗВО та прописаними в ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд» є [2]: адаптація середовища для навчання (використання цих норм дозволяє створити умови, у яких всі здобувачі вищої освіти зможуть повноцінно брати участь в освітньому процесі); підвищення рівня інформованості персоналу (працівники ЗВО повинні бути ознайомлені з принципами інклюзивності, що сприятиме кращій підтримці здобувачів вищої освіти із ООП); планування розвитку інфраструктури (виконання норм ДБН В.2.2-40:2018 дає змогу забезпечити довготривалу придатність будівель для інклюзивного навчання).

Таким чином, ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд» є основою для створення доступного, зручного та безпечного середовища у ЗВО, що відповідає сучасним вимогам інклюзивності.

Діюче законодавство в Україні забезпечує умови для надання як постійної, так і тимчасової допомоги в освітньому процесі. Така підтримка надається з урахуванням індивідуальних освітніх потреб особистості, незалежно від того, чи має вона інвалідність.

Висновки. Отже, забезпечення інклюзивного навчання в ЗВО є невіддільною частиною державної політики України, що базується на принципах рівності, недискримінації та доступності. Нормативно-правова база сприяє ефективній реалізації інклюзії в освітньому середовищі ЗВО. Тому так важливо щоб всі причетні до організації і впровадження інклюзивного навчання у ЗВО регулярно оновлювали актуальну інформацію щодо правових основ забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО.

Використана література:

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381–389.
2. ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення». URL : https://e-construction.gov.ua/laws_detail/3192362160978134152?doc_type=2.
3. Конвенція про права дитини : поточна редакція від 16.11.2023 № 995_021. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
4. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#n4331>.
5. Малишевська І. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 27–34.
6. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права : ратифікація від 19.10.1973 № 995_042. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text.
7. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінет Міністрів України поточна редакція від 28.07.2021 р. № 635-2019-п. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>.
8. Про вищу освіту : Закон України поточна редакція від 17.11.2024 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B5#Text>.
9. Про освіту : Закон України поточна редакція від 15.11.2024 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
10. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України поточна редакція від 18.12.2024 р. № 875-XII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/875-12#n128>.
11. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї : Закон України поточна редакція від 30.09.2016 № 1767-VI. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
12. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : Розпорядження Кабінет Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-2024-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>.
13. Семенець А.І. Стан та перспективи розвитку нормативно-правових засад освіти осіб з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 114–119.
14. Хомишин І. Ю. Адміністративно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Юриспруденція*. 2017. С. 53–55.
15. Шевчук Г. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 2(3). С. 151–157.

References:

1. Arishchenko A. (2018). Inkluzivnyi osvittnyi prostor ZVO Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Inclusive educational space of higher education institutions of Ukraine: current state and development prospects]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 5. P. 381–389 [in Ukrainian].
2. DBN V.2.2-40:2018 «Inkluzivnist budivel i sporud. Osnovni polozhennia» [DBN V.2.2-40:2018 «Inclusivity of buildings and structures. Basic provisions»]. URL : https://e-construction.gov.ua/laws_detail/3192362160978134152?doc_type=2 [in Ukrainian].
3. Konventsiia pro prava dytyny : potochna redaktsiia vid 16.11.2023 № 995_021 [Convention on the Rights of the Child : current version dated 16.11.2023 № 995_021]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
4. Konstytutsiia Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 28 chervnia 1996 r. № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine : Law of Ukraine of June 28, 1996 № 254k/96-VR]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#n4331> [in Ukrainian].
5. Malyshevska I. (2015). Pravo na vyshchu osvitu osib z osoblyvymy osvittnimy potrebamy ta invalidnistiu u zakonodavstvi Ukrainy [The right to higher education for persons with special educational needs and disabilities in the legislation of Ukraine]. *Special child: education and upbringing*. № 2. 27–34 [in Ukrainian].
6. Mizhnarodnyi pakt pro ekonomichni, sotsialni i kulturni prava : ratyfikatsiia vid 19.10.1973 № 995_042 [International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: ratification by 19.10.1973 № 995_042]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text [in Ukrainian].
7. Poriadok orhanizatsii inkluzivnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity : Postanova Kabinet Ministriv Ukrainy potochna redaktsiia vid 28.07.2021 p. № 635-2019-п [Procedure for organizing inclusive education in higher education institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, current version dated 28.07.2021 p. № 635-2019-n]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
8. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy potochna redaktsiia vid 17.11.2024 r. № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine, current version, dated 11/17/2024, № 1556-VII]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B5#Text> [in Ukrainian].
9. Pro osvitu : Zakon Ukrainy potochna redaktsiia vid 15.11.2024 r. № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine, current version, dated 15.11.2024, № 2145-VIII]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
10. Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini : Zakon Ukrainy potochna redaktsiia vid 18.12.2024 r. № 875-XII [On the basics of social protection of persons with disabilities in Ukraine: Law of Ukraine, current version, dated 18.12.2024, № 875-XII]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/875-12#n128> [in Ukrainian].
11. Pro ratyfikatsiiu Konventsii pro prava osib z invalidnistiu i Fakultativnoho protokolu do nei : Zakon Ukrainy potochna redaktsiia vid 30.09.2016 №1767-VI [On the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol thereto: Law of Ukraine, current version from 30.09.2016 №1767-VI]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text> [in Ukrainian].
12. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkluzivnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiynoho planu zakhodziv z yii realizatsii na 2024–2026 roky : Rozporiadzhennia Kabinet Ministriv Ukrainy vid 07.06.2024 p. № 527-2024-p [On approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029 and approval of the Operational Plan of Measures for its Implementation for 2024–2026: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 07.06.2024 p. № 527-2024-p]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
13. Semenets A.I. (2024). Stan ta perspektyvy rozvytku normatyvno-pravovykh zasad osvity osib z osoblyvymy osvittnimy potrebamy [Status and prospects for the development of regulatory and legal frameworks for the education of persons with special educational needs]. *Innovative pedagogy*. Vip. 73. P. 114–119 [in Ukrainian].
14. Khomyshyn I.Yu. (2017). Administrative and legal regulation of inclusive education in Ukraine [Administrativno-pravove rehuvannia inkluzivnoi osvity v Ukraini]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Jurisprudence*. P. 53–55 [in Ukrainian].
15. Shevchuk G. Inkluzyvna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher education: challenges and prospects]. *Academic Studies. Pedagogy Series*. 2021. № 2 (3). P. 151–157 [in Ukrainian].

Borodina O., Kuzmenko V. Legal basis for ensuring inclusive education in higher education in Ukraine: analysis of current legislation

Inclusive education is one of the key areas of development of the modern education system, aimed at ensuring equal access to education for all citizens, in particular persons with special educational needs. The implementation of inclusive education at the level of a higher education institution requires a clear regulatory framework. An analysis of the legislative support for inclusive education in higher education institutions in Ukraine was carried out, which includes fundamental documents such as: the Constitution of Ukraine, the Laws of Ukraine – «On Education», «On Higher Education», «On the Fundamentals of Social Protection of Persons with Disabilities», the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Procedure for the Organization of Inclusive Education in Higher Education Institutions», as well as specialized documents, in particular DBN V.2.2-40:2018 «Inclusivity of Buildings and Structures».

It was found that the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029 forms long-term tasks for increasing the level of inclusion in education. The implementation of the strategy involves improving the regulatory framework, training teachers, developing infrastructure, and creating a public understanding of the value of inclusion, including in higher education institutions. It is noted that the DBN V.2.2-40:2018 Standards are mandatory for implementation in higher education institutions and include recommendations for adapting premises and creating a safe environment for all higher education applicants. These provisions are aimed at ensuring comfort, accessibility, and equal opportunities in the educational process, which is the basis for the development of modern inclusive education.

Key words: inclusive education, higher education student, special educational needs, higher education institution, inclusive educational environment, Ukrainian legislation.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО НМТ З МАТЕМАТИКИ

Завдання з параметром є невід'ємною частиною Національного мультипредметного тесту (НМТ) з математики, проте вони часто викликають труднощі навіть у тих учнів, які вивчають математику на поглибленому рівні. На наш погляд, основною причиною таких труднощів є відсутність системного підходу до розв'язання подібних задач, а також недостатня кількість часу, що виділяється на їх опрацювання у шкільному курсі математики. Саме тому важливо розробити ефективну систему підготовки до розв'язання задач із параметрами, що дозволить учням краще засвоїти цей матеріал і, відповідно, отримати високі результати з НМТ.

У даній роботі розглянуто як теоретичні, так і практичні аспекти розв'язання задач із параметрами. Розглянуто аналітичний метод, графічний метод та функціонально-графічний метод, які є ключовими при розв'язанні рівнянь із параметрами. Наведено конкретні приклади застосування цих методів до розв'язання типових завдань, що допомагає глибше зрозуміти особливості роботи з параметрами.

У процесі дослідження було проведено аналіз чинних навчальних програм із математики, а також програми НМТ, що дозволило визначити рівень представлення теми задач із параметрами у навчальному процесі. Крім того, було вивчено й узагальнено існуючі класифікації задач із параметрами та методи їх розв'язання, що сприяло систематизації підходів до вирішення таких завдань.

Розроблено комплексний підхід до підготовки школярів до розв'язування задач із параметрами, який поєднує системний аналіз, регулярні практичні тренування та розробку ефективних стратегій розв'язання. Визначено найбільш дієві методи навчання, що сприяють розвитку логічного мислення та вдосконаленню навичок роботи з параметрами. Упровадження такого підходу дозволяє не лише покращити розуміння теми, а й сприяє підвищенню загального рівня математичної культури учнів, що є важливим аспектом їхньої підготовки до складання НМТ.

Ключові слова: Національний мультипредметний тест, підготовки до складання НМТ, навчання учнів, навчання математики, розв'язання задач із параметрами, комплексний підхід, підвищення рівня математичної культури, ефективна система підготовки.

Задачі з параметрами відіграють ключову роль у розвитку логічного мислення та математичної культури, проте їх розв'язання часто викликає труднощі. Це пояснюється тим, що кожна така задача охоплює цілий клас звичайних задач, для кожної з яких необхідно знайти відповідний розв'язок.

Програма Національного мультипредметного тесту (НМТ) з математики, яка наразі відповідає програмі ЗНО 2019 року, передбачає, що учні повинні вміти застосовувати загальні методи та прийоми під час розв'язання рівнянь, нерівностей і їхніх систем, зокрема й завдань із параметрами [5].

З огляду на швидкі зміни в освіті та зростаючі вимоги до рівня знань учнів, важливо створити ефективну систему підготовки, що включає не лише теоретичні аспекти, а й практичне опрацювання задач із параметрами. Така система має відповідати вимогам НМТ та допомагати учням упевнено розв'язувати відповідні завдання під час тестування.

Метою нашого дослідження є підвищення рівня підготовки учнів до розв'язання задач із параметрами в межах НМТ шляхом створення системи підготовки, яка поєднує вивчення теоретичних основ із практичним відпрацюванням навичок на основі великої кількості типових завдань. Це сприятиме успішному складанню тесту та розвитку математичних компетентностей учнів [2].

Перш за все учням треба пояснити, що означається як завдання з параметрами.

Завдання з параметрами – це математичні задачі, умови яких містять додаткові змінні (параметри), що впливають на їх розв'язання та кінцевий результат. На відміну від стандартних задач, вони вимагають не лише знаходження розв'язку, а й аналізу впливу параметра на структуру та властивості цього розв'язку. Такі завдання розширюють межі звичайного розв'язання, оскільки передбачають дослідження множини можливих варіантів залежно від змінних значень параметра [1; 3; 4].

Особливістю завдань із параметрами є необхідність виявлення загальних закономірностей і залежностей між змінними, що розвиває аналітичне мислення та навички узагальнення. Вони широко застосовуються в тестових системах, таких як НМТ, для оцінки рівня математичної підготовки учнів та їхньої здатності працювати з варіативними умовами [4; 5].

Серед завдань із параметрами особливу групу становлять рівняння з параметрами. Вони містять не тільки невідомі змінні, але й параметри, що впливають на кількість, характер і властивості коренів. На відміну від звичайного рівняння, яке має фіксований розв'язок або множину розв'язків, рівняння з параметрами визначає цілий спектр можливих відповідей залежно від значень параметра. Це означає, що учень має не лише знайти корені, а й визначити, за яких значень параметра рівняння має єдиний, множинний або ж жодного розв'язку [1; 3; 4].

Отже, завдання з параметрами охоплюють широкий клас математичних задач, серед яких рівняння з параметрами є особливим випадком, що вимагає глибшого аналізу взаємозв'язку між параметрами та коренями рівняння.

Важливо зрозуміти ключовий аспект: параметр у задачах з параметрами є фіксованим, але невідомим числом, і це надає йому подвійну природу, що слід розглядати з двох точок зору:

1. Фіксованість параметра. Параметр виступає як конкретне значення, яке залишається незмінним у процесі розв'язання рівняння чи задачі. Для кожного такого фіксованого значення параметра рівняння набуває вигляду звичайної математичної задачі, яку можна вирішити стандартними методами. У цьому контексті параметр можна розглядати як постійну величину, яка визначає характер задачі (наприклад, кількість або властивості її розв'язків).

2. Невідомість параметра. На відміну від змінних, параметр є невідомою величиною, яку не потрібно знаходити безпосередньо. Замість цього аналізується вплив параметра на властивості задачі, наприклад, залежність множини розв'язків від його значень. Ця невідомість відкриває можливість для дослідження задачі в загальному вигляді, що вимагає аналізу всіх можливих варіантів значень параметра.

Отже, подвійна природа параметра полягає в його одночасній **локальній фіксованості** (параметр залишається незмінним під час вирішення конкретного випадку задачі) і **глобальній змінності** (параметр може приймати різні значення в межах заданих умов) [1; 3; 4].

Цей підхід дозволяє використовувати параметри як інструмент узагальнення задачі, що значно розширює можливості її аналізу, допомагає виявляти закономірності й досліджувати різноманітні сценарії розв'язків.

Можна виділити основні типи задач із параметрами:

Тип 1. Задачі, які передбачають розв'язання для всіх можливих значень параметра або для значень із певного проміжку. Якщо в умові задачі потрібно розв'язати рівняння, необхідно для кожного значення параметра визначити його розв'язки та знайти корені для кожного випадку.

Приклад 1 [6]. Для всіх значень параметра a знайти розв'язки рівняння

$$\sqrt{\cos(\pi x) - 1} = x^2 + 8x - ax - 8a.$$

Розв'язання. Спочатку визначимо область допустимих значень (ОДЗ) рівняння. Маємо:

$$\cos(\pi x) - 1 \geq 0 \Leftrightarrow \cos(\pi x) \geq 1 \Leftrightarrow \cos(\pi x) = 1$$

$$\pi x = 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$$

$$x = 2n, n \in \mathbb{Z}$$

Отже, обидві частини рівняння повинні дорівнювати нулю. Розглянемо праву частину рівняння,

$$x^2 + 8x - ax - 8a = 0;$$

$$x^2 - x(a - 8) - 8a = 0;$$

$$D = (a - 8)^2 - 4(-8a) = (a + 8)^2;$$

$$x_1 = \frac{a - 8 + a + 8}{2} = a,$$

$$x_2 = \frac{a - 8 - a - 8}{2} = -8.$$

З урахуванням результатів для правої та лівої частин рівняння, маємо:

$$\begin{cases} x = 2n, n \in \mathbb{Z} \\ \begin{cases} x = a \\ x = -8 \end{cases} \end{cases}$$

Відповідь: Якщо a є парним, то рівняння має два розв'язки a і; якщо a непарне, то рівняння має один розв'язок.

Тип 2. Задачі, у яких необхідно встановити кількість розв'язків залежно від значення параметра. Якщо в умові потрібно лише визначити число коренів рівняння для всіх можливих значень параметра, то знаходити самі корені не обов'язково.

Приклад 2 [1]. Знайти кількість розв'язків рівняння $\sin(x) = a$, в залежності від значень параметра a на відрізку $[-\frac{\pi}{2}; \frac{3}{2}\pi]$.

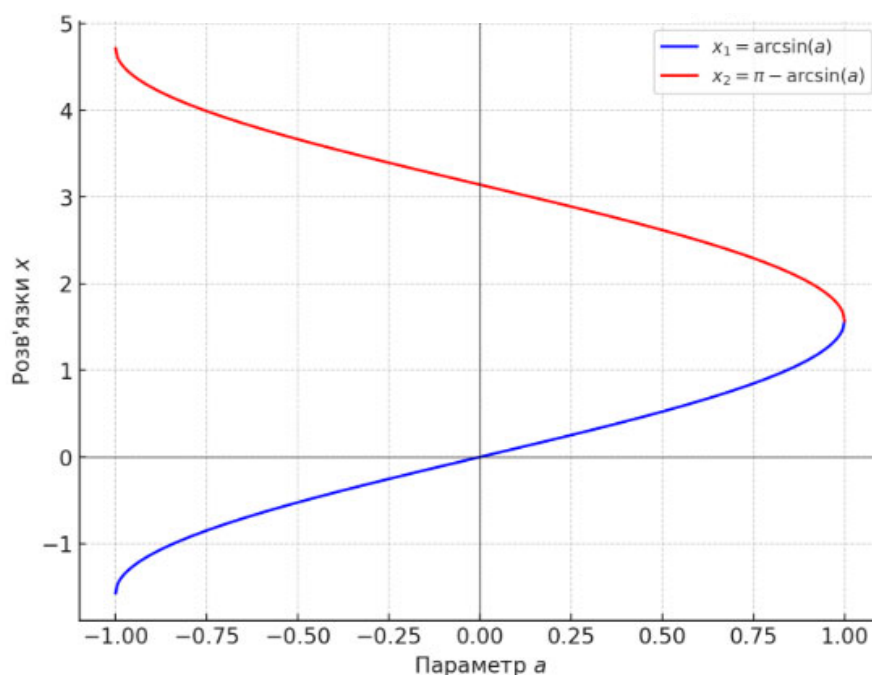


Рис. 1. Графік розв'язків рівняння в залежності від параметра a

Розв'язання: Рівняння $\sin(x) = a$ є розв'язним тільки у випадку $-1 \leq a \leq 1$.

Отже, при $-1 < a < 1$ рівняння має рівно два розв'язки на $[-\frac{\pi}{2}; \frac{3}{2}\pi]$.

У випадках $a = 1$ або $a = -1$, маємо по одному розв'язку на $[-\frac{\pi}{2}; \frac{3}{2}\pi]$. При $a = -1$ або $a = 1$ розв'язків немає.

Тип 3. Задачі, у яких необхідно визначити значення параметра, при яких завдання має вказану кількість розв'язків.

Приклад 3 [6]. При якому найменшому значенні параметра a рівняння має хоча б один корінь?

Розв'язання. Спочатку визначимо ОДЗ рівняння:

ОДЗ: $x - 3 \geq 0 \Leftrightarrow x \geq 3$.

Виконаємо перетворення:

У результаті рівняння перетворюється на:

$$\sqrt{x-3} + 1 + (14-2a)\sqrt[4]{x-3} + 32 = 6a.$$

Зробимо заміну: $\sqrt[4]{x-3} = t, \quad t \geq 0$. Отримаємо квадратне рівняння:

$$t^2 + (14-2a)t + 33 - 6a = 0;$$

$$D = 4(a-4)^2;$$

У випадку $D = 0$, маємо $(a-4)^2 = 0$; $a = 4$ та єдиний корінь $t = \frac{-2(7-a)}{2} = -7+a = -7+4 = -3$ – не задоволь-

няє умові $t \geq 0$, а тому є стороннім.

У випадку $D > 0$, маємо $(a-4)^2 > 0 \Leftrightarrow a \in (-\infty; 4) \cup (4; \infty)$.

Корені квадратного рівняння:

$$t_{1,2} = a - 7 \pm \sqrt{(4-a)^2} = a - 7 \pm |4-a|$$

Якщо $a > 0$, $t_1 = a - 7 + 4 - a = -3$ то – сторонній корінь, а другий корінь $t_2 = a - 7 - 4 + a = 2a - 11$ є коренем при $2a - 11 \geq 0 \Leftrightarrow a \geq 5,5$.

При $a < 4$, один з коренів $t_1 = a - 7 + 4 - a = -3$ – сторонній, другий корінь $t_2 = a - 7 - 4 + a = 2a - 11$ є коренем при $2a - 11 \geq 0 \Leftrightarrow a \geq 5,5$.

Отже, найменше значення параметра, при якому рівняння має корені становить $a = 5,5$.

Відповідь: $a = 5,5$.

Тип 4. Задачі, у яких потрібно визначити значення параметра, за яких множина розв'язків задовольняє певні умови. Наприклад, знайти значення параметра, за яких корені рівняння:

- належать певному проміжку;
- сума квадратів коренів дорівнює заданому числу;
- корені мають певну залежність один від одного;
- рівняння має визначену кількість коренів тощо.

Приклад 4 [6]. При якому значенні параметра a корінь рівняння належить проміжку $\left(\frac{3}{2}; 2\right)$:

$$\lg(\sin 5\pi x) = \sqrt{16+a-x}.$$

Розв'язання. Спочатку знайдемо ОДЗ рівняння:

$$\begin{cases} \sin 5\pi x > 0, \\ \lg(\sin 5\pi x) \geq 0; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \sin 5\pi x > 0, \\ \lg(\sin 5\pi x) \geq \lg 1; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \sin 5\pi x > 0, \\ \sin 5\pi x \geq 1. \end{cases}$$

Отже, рівняння має зміст тільки при

$$\sin 5\pi x = 1 \Leftrightarrow 5\pi x = \frac{\pi}{2} + 2\pi n, n \in \mathbb{Z} \Leftrightarrow x = \frac{1}{10} + \frac{2n}{5}, n \in \mathbb{Z}.$$

Ми шукаємо розв'язки на проміжку $\left(\frac{3}{2}; 2\right)$, тому

$$\begin{aligned} \frac{3}{2} \leq \frac{1}{10} + \frac{2n}{5} \leq 2 &\Leftrightarrow \frac{3}{2} \leq \frac{1+4n}{10} \leq 2 \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow 15 \leq 1+4n \leq 20 \Leftrightarrow 3\frac{1}{2} \leq n \leq 4\frac{3}{4}. \end{aligned}$$

Отже, $n = 4$, тоді $x = \frac{1}{10} + \frac{2 \cdot 4}{5} = 1,7$.

Визначимо відповідне значення параметра. Оскільки ліва частина рівняння дорівнює нулю, то і права частина дорівнює нулю, тобто,

$$\begin{aligned} \sqrt{16+a-x} &= 0 \Leftrightarrow 16+a-x=0 \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow x=16+a \Leftrightarrow 16+a=1,7 \Leftrightarrow a=-14,3. \end{aligned}$$

Відповідь: $a = -14,3$.

Можна виділити три основні підходи до розв'язання задач з параметрами: аналітичний, графічний та функціонально-графічний [1; 2].

Аналітичний метод

Аналітичний метод є одним із найбільш розширених підходів до розв'язання задач із параметром. Його сутність уможливорює використання математичного аналізу, алгебраїчних та логічних прийомів для вивчення без розв'язків задачі в залежності від параметра. Цей метод базується на системному аналізі й дослідженні рівняння або системи рівняння, нерівності або системи нерівностей тощо з урахуванням різних можливих значущих параметрів [3].

Етапи аналітичного методу:

1. Аналіз умов задачі:

- визначається тип завдання (рівняння (лінійне, квадратне, трансцендентне тощо) або нерівність тощо);
- виділяються параметри, а також їх допустимі значення, якщо вони вказані в умовах.

2. Побудова області визначення:

- розглядаються обмеження, накладені на змінні й параметри;
- знаходиться область допустимих значень змінних і параметрів (ОДЗ). Область зміни параметра розділена контрольними значеннями параметра, між якими задача досліджується окремо.

3. Розв'язання рівняння для фіксованого параметра:

- для кожного конкретного значення параметра розв'язується завдання;
- використовуються стандартні методи, залежно від типу завдання (розкладання на множники, метод заміни, піднесення до степеня тощо).

4. Дослідження залежності розв'язків від параметра:

- виявляється, як змінюються властивості розв'язків при зміні параметра;
- використовуються методи аналізу функцій: знаходження критичних точок, дослідження монотонності, визначення областей природи розв'язків.

5. Систематизація результатів:

- розв'язки записуються у вигляді залежно від параметра або у вигляді умов, які виконуються для створення певних розв'язок;
 - створюється загальна картина розв'язків завдання для всіх допустимих значень параметра.
- Приклади 1, 3 та 4 були розв'язані аналітичним методом.

Графічний метод

Графічний метод розв'язання задач із параметром є одним із найзручніших і наочних способів аналізу залежності між параметрами та змінними у рівняннях чи нерівностях. Основна ідея методу полягає в тому, щоб зобразити залежності графічно та знайти точки перетину графіків, що відповідають розв'язку задачі.

Розглянемо більш детально графічний метод для розв'язання рівнянь з параметром.

Графічний метод розв'язання рівнянь з параметрами зручно використовувати для знаходження кількості розв'язків рівняння для різних значень параметра a (зручніше використовувати для рівнянь з одним параметром)

Етапи застосування графічного методу

1. Постановка задачі

Нехай задано рівняння $F(x; a) = 0$ де a – параметр. Нехай у цьому рівнянні можна виділити дві частини, які можна інтерпретувати як окремі функції $f(x) = g(x; a)$.

Наприклад, рівняння $x^2 + px - 1 = 0$ можна записати як $x^2 - 1 = -px$, при цьому виділити дві функції

$$y_1 = x^2 - 1, y_2 = -px.$$

2. Побудова графіків

Побудуємо графіки функцій $y_1 = f(x)$, $y_2 = g(x, p)$

Наприклад, для рівняння $x^2 + px - 1 = 0$

$y_1 = x^2 - 1$ – це парабола, вершина якої розташована в точці $(0, -1)$.

$y_2 = -px$ – це пряма, яка проходить через початок координат, нахил якої залежить від параметра p .

3. Визначення точок перетину графіків

Абсиси точок перетину графіків $y_1 = f(x)$, $y_2 = g(x, p)$ при фіксованому значенні параметра p відповідають розв'язкам вихідного рівняння.

За графіками можна визначити, для яких значень параметра p графіки перетинаються, а також кількість таких точок.

Приклад: залежно від нахилу прямої $y_2 = -px$, вона може перетинати параболу $y_1 = x^2 - 1$ у двох точках, одній точці або не перетинати її зовсім.

4. Аналіз залежності кількості розв'язків від параметра

Цей етап передбачає аналіз взаємного розташування графіків залежно від параметра p : скільки точок перетину стільки розв'язків має рівняння.

5. Формулювання відповіді

На цьому етапі вказується кількість розв'язків (та за потреби ще й самі розв'язки) для кожного значення параметра p .

Приклад 6 [6]. Обчислити добуток тих значень параметра a , при яких система
$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 16, \\ (x - a)^2 + y^2 = 1 \end{cases}$$
 має

єдиний розв'язок.

Розв'язання. Побудуємо графік кожного рівняння системи. Графіком першого рівняння є коло з центром у початку координат та радіусом 4. Графіком другого рівняння є коло з центром у точці $(a; 0)$ та радіусом 1. Система має єдиний розв'язок, якщо графіки мають єдину спільну точку, тобто, кола дотикаються внутрішнім чи зовнішнім чином (рис. 2).

Відповідь: 225.

Функціонально-геометричний метод

Функціональними методами розв'язування задач з параметрами є: використання неперервності функції (метод інтервалів, метод раціоналізації), з використанням обмеженості функції (метод оцінювання, невід'ємність

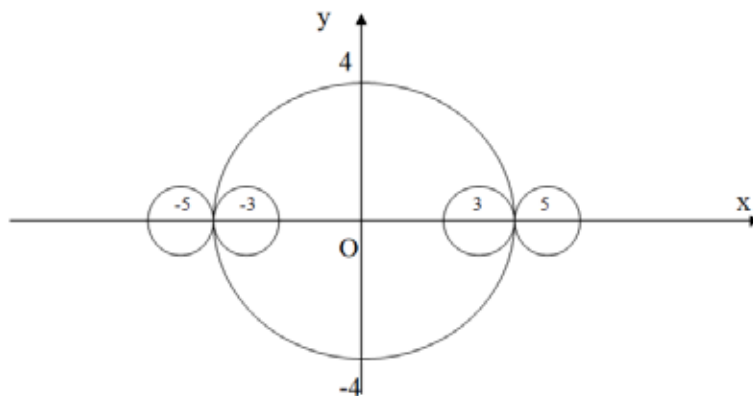


Рис. 2. Розглядаючи всі можливі способи дотику кіл, маємо чотири значення параметру a , а саме -5 ; -3 ; 3 ; 5 . Їх добуток дорівнює 225

функції, найбільше і найменше значення), використовуючи монотонність (на множині дійсних чисел, на інтервалі), а також за допомогою функції похідної.

У багатьох завданнях на вивчення рівняння або нерівності з параметр a можна записати як $f(x;a) \vee g(x;a)$, де $\vee$ замінює один із знаків $=$, $>$, $<$, $\geq$, $\leq$. Залежно від ролі параметра в задачі (параметр – фіксоване число або параметр – змінна), запис $f(x;a)$ розглядається або як сім'я функцій зі змінною x , або як вираз із двома змінними x та a .

Відповідно до цього використовуються два основних функціонально-графічні методи розв'язування задач з параметрами – побудова графічного зображення задачі на координатній площині в системі «змінна-змінна», або на площині в системі «змінна-параметр».

Приклад 7 [3]. При якому значенні параметра a функція

$$y = (a+2)x^3 - 3ax^2 + 9ax - 2$$

спадає при всіх $x \in \mathbb{R}$?

Розв'язання. Область визначення функції – множина всіх дійсних чисел. Обчислимо похідну:

$$f'(x) = 3(a+2)x^2 - 6ax + 9a.$$

Для того, щоб знайти область спадання поставимо умову на знак похідної, $f'(x) < 0 \Leftrightarrow 3(a+2)x^2 - 6ax + 9a < 0$.

Графіком функції $y = 3(a+2)x^2 - 6ax + 9a$ є параболою при $a \neq -2$. З геометричної точки зору парабола не перетинає вісь абсцис, а вершини напрямлені вниз, тому дискримінант тричлена $3(a+2)x^2 - 6ax + 9a$ від'ємний, перший коефіцієнт також від'ємний. Маємо систему:

$$\begin{cases} a+2 < 0, \\ \frac{D}{4} < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a+2 < 0, \\ a^2 - 3a(a+2) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a < -2, \\ a - 3(a+2) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a < -2, \\ a < -3. \end{cases} \Leftrightarrow a < -3$$

При $a = -2$ маємо $f'(x) = 12x - 18$. При $x = 1,5$ маємо точку екстремуму, похідна змінює знак, тому $a = -2$ не є розв'язком.

Висновки. У процесі виконання дослідження було здійснено низку важливих кроків. Проведено аналіз чинних програм із математики та програми НМТ з метою виявлення рівня представлення тем, пов'язаних із розв'язуванням задач із параметрами. Вивчено й узагальнено існуючі класифікації задач із параметрами, а також методи їх розв'язання, що дозволило систематизувати підходи до розв'язання таких завдань. У роботі наведені приклади завдань з НМТ та шкільного курсу математики згідно вказаної класифікації задач та методів. Системний підхід до розв'язання таких задач дасть змогу успішно їх розв'язувати, зокрема, скласти НМТ з математики на високий бал.

Використана література:

1. Апостолю Г. В., Ясінський В. В. Перші зустрічі з параметрами. Київ : Факт, 2008. 324 с.
2. Буза О. В., Чепок О. О. Системний підхід до розв'язування задач з параметрами під час підготовки до НМТ з математики. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» : Зб. наук. праць. Переяслав, 2024. Вип. 100. С. 29–33.
3. Горнштейн П. І., Полонський В. Б., Якір М. С. Задачі з параметрами. Тернопіль : Підручники та Посібники, 2004. 255 с.
4. Нелін Є. П. Рівняння та нерівності з параметрами. Математика в школах України (газета для освітян). 2003. № 2(14). С. 7–12.
5. Програма НМТ з математики 2025. URL : <https://testportal.gov.ua/progmth/>.
6. Тести ЗНО/НМТ онлайн з математики. URL : <https://zno.osvita.ua/mathematics/>.

References:

1. Apostolova, H.V. & Yasynskyi, V.V. (2008). Pershi zustrichi z parametramy [First encounters with parameters]. Kyiv: Fakt. [in Ukrainian].
2. Buza, O. V. & Chepok, O. O. (2024). Systemnyi pidkhid do rozv'iazuvannya zadach z parametramy pid chas pidhotovky do NMT z matematyky [A systematic approach to solving problems with parameters during preparation for the National Mathematical University Examination.]. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku»: Zb. nauk. prats. Pereiaslav. Vyp.100. S. 29–33 [in Ukrainian].
3. Hornshtein, P. I., Polonskyi, V. B. & Yakir, M. S. (2004). Zadachi z parametramy [Problems with parameters]. Ternopil: Pidruchnyky ta Posibnyky. [in Ukrainian].
4. Nelin, Ye.P. (2003). Rivniannia ta nerivnosti z parametramy [Equations and inequalities with parameters]. Matematyka v shkolakh Ukrainy (gazeta dlia osvityan). № 2(14). S. 7–12. [in Ukrainian].
5. Prohrama NMT z matematyky 2025 [NMT Mathematics Program 2025.]. URL : <https://testportal.gov.ua/progmth/> (ostannie zvernennia: 16.09.2024) [in Ukrainian].
6. Testy ZNO/NMT onlain z matematyky [Online external assessment/national evaluation tests in mathematics]. URL : <https://zno.osvita.ua/mathematics/> (ostannie zvernennia: 10.09.2024). [in Ukrainian]

Buza O., Chepok O. Methodological features of preparation for solving problems with parameters during preparation for NM in mathematics

Problems with a parameter are an integral part of the National Multi-Subject Test (NMT) in mathematics, but they often cause difficulties even for those students who study mathematics at an advanced level. In our opinion, the main reason for such difficulties is the lack of a systematic approach to solving such problems, as well as the insufficient amount of time allocated for their study in the school mathematics course. That is why it is important to develop an effective system of preparation for solving problems with parameters, which will allow students to better master this material and, accordingly, obtain high results in the NMT.

This work considers both theoretical and practical aspects of solving problems with parameters.

In the course of the study, an analysis of current mathematics curricula, as well as the NMT program, was conducted, which made it possible to determine the level of presentation of the topic of problems with parameters in the educational process. In addition, existing classifications of problems with parameters and methods for solving them were studied and generalized, which contributed to the systematization of approaches to solving such problems.

A comprehensive approach to preparing schoolchildren to solve problems with parameters was developed, which combines systemic analysis, regular practical training and the development of effective solution strategies. The most effective teaching methods that contribute to the development of logical thinking and improvement of skills in working with parameters were identified. The implementation of such an approach allows not only to improve understanding of the topic, but also contributes to increasing the overall level of mathematical culture of students, which is an important aspect of their preparation for the NMT.

Key words: National multi-subject test, preparation for the NMT, student education, mathematics education, solving problems with parameters, comprehensive approach, increasing the level of mathematical culture, effective training system.

УДК 53:378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.05>

Гарєєва Ф. М., Чурсанова М. В., Матвєєва Т. В.

АНАЛОГІЯ ОБЧИСЛЕННЯ МОМЕНТУ ІНЕРЦІЇ ТА НАПРУЖЕНОСТІ ЕЛЕКТРИЧНОГО ПОЛЯ ДЛЯ ТОЧКОВОГО ТА ЛІНІЙНИХ ОБ'ЄКТІВ

В роботі розглянуто питання організації підходу до методики навчання розв'язуванню задач з курсу загальної фізики в університеті з використанням методу аналогії. Розкрито значення аналогії для набуття навичок розв'язування задач з різних розділів фізики, використання знань з вищої математики на заняттях з фізики. Визначено послідовність виконання основних дій розв'язування задач з використанням методу аналогії. Проаналізовано технологію формування вмінь та навичок застосування методу аналогії, в якому необхідно правильно вибрати параметри порівняння елементів та фізичних величин. Наведено приклади застосування методу аналогії під час навчання розв'язуванню задач з електростатики на підставі навичок розв'язування задач з механіки.

Вміння розв'язувати задачі з фізики вимагають від студентів застосування апарату вищої математики та використання отриманих знань, вмінь та навичок у нових умовах. Отже, нами запропоновано підхід, який базується на комплексному використанні технології застосування методу аналогії (розділи механіка та електростатика), методі диференціювання та інтегрування (Метод ДІ) та методиці поетапного підвищення складності при формуванні фізичних понять, яка використовує відомі значення величини у простішому випадку для знаходження цієї величини у більш складному випадку. Схема встановлює алгоритм дій для логічних послідовностей розв'язування задач від об'єкта простої геометричної форми (точковий об'єкт: матеріальна точка) до більш складної геометричної форми (лінійний об'єкт: тонкий стрижень / тонка нитка). Опанування студентами запропонованого комплексного підходу сприяє більш глибокому розвитку вмінь та навичок розв'язувати задачі. Універсальність запропонованого комплексного підходу розширює уявлення студентів про використання вищої математики та аналогії для розв'язку задач з різних областей фізики.

Ключові слова: фізика, аналогія, параметр порівняння, пошук подібностей, перенесення рішень, методика поетапного формування фізичних понять, метод диференціювання та інтегрування, ДІ-метод, механіка, електростатика.

Метод аналогії описано у низці методичних розробок українських дослідників, таких, як Жидкова Н. М. [2], Кметь Г. М. [3], Галатюк Ю. М. [4], Трущ Н. [6], Наружна І. [5] та ін. Вищезазначені автори використовували метод аналогії що допомогло підвищити у навчанні наочність, полегшити усвідомлення суті багатьох фізичних законів, явищ, понять, а також розвинути логічне та креативне мислення учнів для поглиблення знань та розширення їх наукового світогляду. Більшість дослідників використовували метод аналогії для створення фізичних моделей, які допомагали учням глибше зрозуміти фізичну картину світу. Наша методика заснована на навчанні студентів використовувати набуті навички для розв'язування задач з різних областей фізики. Отже, дана робота є актуальною.

Мета дослідження полягає у розгляді технології використання методу аналогії під час розв'язування задач з курсу загальної фізики.

Вміння розв'язувати задачі з фізики вимагає від студентів застосування не тільки знань з фізики та вищої математики, але й необхідності оперування різноманітними методами, способами, прийомами та підходами, які допомагають знайти правильний та оптимальний розв'язок задачі.

Метод аналогії – це метод мислення, що відбувається в перенесених знаннях або принципах, вивчених в одній галузі, на іншу, для вирішення проблеми, аналізу чи створення нових ідей. Він заснований на виявленні схожості між різними об'єктами, явищами чи процесами.

Наведене визначення методу аналогії є узагальненим, воно не належить конкретному автору, часто використовується в науково-популярній літературі, філософії науки, педагогіці та інших галузях. Такий підхід до визначення методу аналогії показує загальну сутність цього методу.

Розглянемо деякі особливості методу аналогії.

Основні характеристики:

1. Пошук подібностей: знаходяться спільні риси між різними об'єктами або ситуаціями.

2. Перенесення рішень: готові рішення або підходи застосовуються в іншому контексті.

3. Генерація ідей: використовується в творчих процесах для створення нових концепцій або продуктів.

Сфери застосування:

1. Наука та техніка: наприклад, створення літаків за аналогією з польотом птахів.

2. Освіта: використання прикладів і паралелей для пояснення складних понять.

3. Медицина: вивчення функцій організму за аналогією з механічними або електронними системами.

4. Мистецтво: пошук ідей у природі або інших культурах для створення чогось нового.

5. Бізнес: аналіз ринку або конкурентів за аналогією з успішними моделями.

Види аналогій:

– **прямі:** аналогія будується на реальних спільних характеристиках (наприклад, функція людського серця порівнюється з насосом);

– **особисті:** пошук аналогій через власний досвід або асоціації;

– **символічні:** використання образів чи метафор;

– **фантазійні:** використання вигаданих або абстрактних аналогій для стимулювання нових ідей.

Отже, метод аналогії є потужним інструментом для розвитку у студентів креативного мислення, винахідництва та вирішення проблем.

Розглянемо приклади використання методу аналогії під час розв'язування задач з електростатики на базі знань, умінь та навичок, які отримали студенти під час розв'язування задач з механіки.

Розв'язок запропонованих нами задач базується на комплексному використанні технології застосування методу аналогії (розділи механіка та електростатика), методі інтегрування та диференціювання (Метод ДІ) та методики поетапного підвищення складності при формуванні поняття напруженості електричного поля. Більш детально метод ДІ описано в роботах [1; 7; 8]. Ми пропонуємо студентам згадувати методику розв'язування задач на знаходження моменту інерції для тіл різної геометричної форми з використанням методу ДІ та на підставі методу аналогії визначати напруженість електричного поля, створюваного зарядженими тілами такої ж геометричної форми. Метод ДІ дозволяє використовувати відомі значення величини (наприклад, моменту інерції) у випадку простої геометричної форми для знаходження цієї ж величини для тіла більш складної геометричної форми. Схема розв'язування задач встановлює алгоритм дій для логічних послідовностей ускладнення геометричної форми об'єкту: матеріальна точка $\rightarrow$ тонкий стрижень/тонка нитка (вісь обертання перпендикулярна площині стрижня і проходить через його центр).

Розглянемо приклади використання запропонованого нами комплексного підходу.

Характеристики методу аналогії, які ми пропонуємо студентам використовувати:

1. Пошук подібностей: знаходяться спільні риси між різними об'єктами або ситуаціями. У нашому випадку – це схожі об'єкти для різних фізичних ситуацій (механіка та електростатика).

2. Перенесення рішень: готові рішення або підходи застосовуються в іншому контексті. У нашому випадку – це застосування навичок знаходження моменту інерції для знаходження напруженості електричного поля для тіл однакової геометричної форми.

Нами була обрана така технологія використання методу аналогії:

– знайти **подібність в математичному підході до інтегрування**;

– побачити **спільність підходу для різних фізичних ситуацій**;

– застосовувати **подібні методи обчислення**.

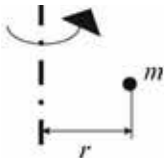
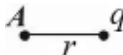
У таблиці 1 наведено порівняння подібностей при розгляді точкового об'єкту у механіці та електростатиці, а у таблиці 2 – при розгляді лінійного об'єкту. Метод аналогії обґрунтовується тим, що фізичні явища або задачі з різних областей фізики мають *схожі математичні описи*. У нашому випадку задачі, пов'язані з механікою (моментом інерції) та електростатикою (напруженістю електричного поля), мають *подібні підходи до розв'язання через використання загальних принципів інтегрування нескінченно малих величин*.

Використання методу аналогії для цих завдань має такі дії:

1. Визначення порівняльних (аналогічних) величин. У механіці момент інерції I описується через масу dm , яка розподілена на певній позиції r від осі обертання. В електростатиці напруженість електричного поля E описується через заряд dq , який розташований на певній відстані r від точки спостереження A .

Таблиця 1

Точковий об'єкт. Порівняльна таблиця

Умова	Нескінченно мале тіло (матеріальна точка) знаходиться на відстані r від осі обертання і має масу m . Знайти момент інерції цього тіла відносно осі обертання	Нескінченно мале тіло (матеріальна точка) має заряд q , знаходиться на відстані r від точки А. Знайти напруженість електричного поля у точці А
Параметр порівняння	Механіка (момент інерції)	Електростатика (напруженість поля)
Загальна формула	момент інерції $I = \int_{(m)} r^2 dm$	напруженості електричного поля $E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$
Рисунок		
Порівняльні (аналогічні) величини	Маса dm Відстань r від осі обертання	Заряд dq Відстань r від точки спостереження А
Кінцева формула після інтегрування загальної формули	$I = mr^2$	$E = k \cdot \frac{q}{r^2}$

2. Використання загальної формули. Для моменту інерції точкової маси: $I = \int_{(m)} r^2 dm$. Для напруженості електричного поля: $E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$.

3. Використання аналогічних підходів.

- А) Роль маси і заряду: Маса dm у задачах механіки є аналогом заряду dq у задачах електростатики;
- Б) Відстань r від осі обертання в задачах механіки відповідає відстані r від точки спостереження в задачах електростатики;
- В) Інтегрування. У кожному разі потрібно знайти інтеграл, який враховує внесок кожного нескінченно малого елемента (маси або заряду) в загальний момент інерції або напруженості електричного поля.

4. Приклад розв'язання:

- А) Для моменту інерції: $I = \int_{(m)} r^2 dm$. Після інтегрування для конкретного розподілу маси отримується остаточна формула моменту інерції;
- Б) Для напруги: $E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$. Після інтегрування для конкретного розподілу заряду отримується кінцева формула для напруги електричного поля.

цева формула для напруги електричного поля.

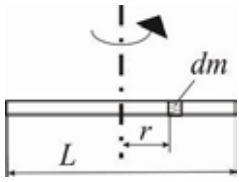
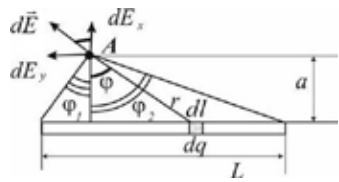
5. Роль рисунків. Для обох завдань важливо мати схему/рисунок, що ілюструє розташування точкової маси (або заряду), відстань r , вісь обертання або точку спостереження А. Це додатково візуалізує взаємозв'язок між величинами.

6. Кінцеві формули після інтегрування:

- А) Для моменту інерції $I = mr^2$;
 - Б) Для напруженості (наприклад, для точкового заряду q на відстані r): $E = k \cdot \frac{q}{r^2}$.
- Далі студентам пропонується розв'язати задачу більш складної умови (знаходження моменту інерції та напруженості електричного поля тіл лінійної геометричної форми, див. таблицю 2), використовуючи метод аналогії.

Таблиця 2

Лінійний об'єкт. Порівняльна таблиця

Умова	Тонкий стрижень довжини L та маси M . Вісь обертання перпендикулярна стрижню та проходить через його середину. Визначити момент інерції	Тонка нитка довжини L , заряджена рівномірно до заряду Q . Точка A розташована на відстані a від нитки. Визначити напруженість електричного поля у точці A
Параметр порівняння елементів та фізичних величин	Механіка (момент інерції)	Електростатика (напруженість поля)
Загальна формула	момент інерції $I = \int_{(m)} r^2 dm$	напруженість електричного поля $E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$
Рисунок		
Нескінченно малий елемент	1. Нескінченно малий елемент маси dm 2. Відстань r від осі обертання	1. Нескінченно малий елемент довжини dl і заряду dq 2. Відстань r від точки A
Порівняльні (аналогічні) елементарні величини	$dm = \lambda dl = \frac{M}{L} \cdot dr$	$dq = \lambda dl = \frac{Q}{L} dl$
Формула для елементарних величин	$dI = r^2 dm = r^2 \cdot \frac{M}{L} \cdot dr$	$dE_n = k \cdot \frac{dq}{r^2} \cdot e_n = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{dl}{r^2} \cdot e_n = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{d\varphi}{a} \cdot e_n$ $e_x = \cos \varphi; e_y = \sin \varphi$
Розрахункова формула	$I = \int_{-L/2}^{L/2} \frac{M}{L} \cdot r^2 dr$	$E_x = \int_{\varphi_1}^{\varphi_2} k \frac{Q}{L} \cdot \frac{\cos \varphi}{a} d\varphi;$ $E_y = \int_{\varphi_1}^{\varphi_2} k \frac{Q}{L} \cdot \frac{\sin \varphi}{a} d\varphi;$ $E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}$
Результат інтегрування (частинні випадки)	$I = \frac{1}{12} MR^2$	1) $\varphi_1 = -\pi/2$ ($L \rightarrow \infty$) $E = 2k \frac{\lambda}{a}$ 2) $\varphi_1 = 0$ ($L \rightarrow \infty$) $E = \sqrt{2} k \frac{\lambda}{a}$ 3) $\varphi_1 = -\varphi_0$ $\varphi_2 = \varphi_0$ $\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{L}{2a}$ $E = 2k \frac{Q}{La} \sin \varphi_0$ 4) $\varphi_1 = 0$ $\varphi_2 = \varphi_0$ $\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{L}{a}$ $E = 2k \frac{Q}{La} \sin \frac{\varphi_0}{2}$

Загальна технологія використання методу аналогії:

1. *Обрати нескінченно малий елемент:*

– у задачі на момент інерції розглядається нескінченно малий елемент маси dm , що знаходиться на відстані r від осі обертання;

– у задачі на напруженість поля розглядається нескінченно малий елемент заряду dq .

2. *Визначити аналогічну (порівняльну) фізичну величину:*

– маса dm порівнюється з зарядом dq ;

– відстань r до осі обертання порівнюється з відстанню до точки А.

3. *Записати загальні формули:*

– для моменту інерції: $I = \int_{(m)} r^2 dm$;

– для напруги електричного поля: $E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$.

4. *Записати розрахункові формули* для моменту інерції стрижня та для напруженості електричного поля зарядженої нитки.

5. *Записати результати інтегрування.*

Для кращого розуміння етапів 1–5 технології застосування методу аналогії, пропонуємо розглянути таблицю 3.

Користуючись таблицею 3, можна знайти *подібність в математичному підході до інтегрування*:

– в обох випадках розглядається інтегрування елементів системи (маси dm чи заряду dq) з урахуванням відстані. Це дозволяє побачити спільність підходу для різних областей фізики (у нашому випадку це механіка та електростатика);

– обидва інтеграли мають однакову математичну структуру, що дозволяє застосовувати подібні методи обчислення.

Такий підхід спрощує розуміння розв’язування задач та обчислень, а також дозволяє використовувати один підхід для завдань із різних галузей фізики, спрощуючи аналіз та пошук розв’язків.

Висновок. Метод аналогії дозволяє спростувати розв’язання завдань у різних галузях фізики, таких як механіка та електростатика, завдяки математичній подібності опису явищ. Для наведених прикладів аналогія простежується між знаходженням моменту інерції для тонкого стрижня та визначенням напруженості електричного поля зарядженої тонкої нитки.

Опанування студентами запропонованого підходу комплексного використання методу ДІ та методу аналогії сприяє:

– більш глибокому розвитку вмінь та навичок розв’язувати задачі;

– усвідомленню універсальності методу ДІ (диференціювання та інтегрування) та методу аналогії;

– можливості застосування методу ДІ та методу аналогії для розв’язання нових задач більш високого рівня складності;

– розширює уявлення студентів про використання математики та методики навчання для розв’язку задач з фізики;

– сприяє розвитку комплексного мислення, несе елемент творчості та розвиває науково-фізичне мислення.

Метод аналогії дозволяє простіше розв’язувати задачі, переносячи знання з однієї галузі на іншу. Зокрема, він допомагає:

Таблиця 3

Порівняння елементів та фізичних величин

Параметр порівняння елементів та фізичних величин	Механіка (момент інерції)	Електростатика (напруженість поля)
Нескінченно малий елемент	$dm = \lambda dl = \frac{M}{L} \cdot dr$	$dq = \lambda dl = \frac{Q}{L} dl$
Лінійна густина	$\lambda = \frac{M}{L}$	$\lambda = \frac{Q}{L}$
Радіус (відстань)	$r=l$ (від осі)	$r = \frac{a}{\cos \varphi}$, $l = a \cdot \operatorname{tg} \varphi$
Загальна формула	$I = \int_{(m)} r^2 dm$	$E_n = k \int_{(q)} \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$

- краще розуміти фізичні явища;
- скорочувати час на пошук математичних підходів;
- генерувати нові ідеї в задачах зі схожими структурами.

Отже, метод аналогії є ефективним у вивченні фізики, оскільки багато явищ різних розділів фізики мають схожі математичні описи. Такий підхід до навчання підвищує розвиток креативного мислення, винахідництва та шляхи вирішення проблем.

Використана література:

1. Гарєєва Ф. М., Чурсанова М. В., Матвєєва Т. В., Дрозденко О. В. Поетапне формування поняття моменту інерції за допомогою ДІ-метода. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Випуск 4. С. 108–116.
2. Жидкова Н.М. Метод аналогії у дослідницькій діяльності учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Theory and practice of science: key aspects* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Рим, 19–20 липня 2021 р. № 67. Рим, 2021. С. 88–107.
3. Кметь Г. М., Сільвейстр А. М., Толмачов Д. М. Формування наукового світогляду учнів з використанням методу аналогій на уроках фізики. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти* : зб. наук. пр. Вінниця, 2011. Вип. 8. С. 328–332.
4. Методи розв'язування фізичних задач. Методи моделювання та аналогії / Ю. М. Галатюк та ін. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 144 с.
5. Наружна І. Метод аналогій у фізиці. *Фізика*. 2003. № 30. С. 1–3.
6. Трушч Н. Використання методу аналогій під час вивчення окремих питань курсу фізики. *Фізика та астрономія в школі*. 2007. № 5-6. С. 24–26.
7. Чурсанова М. В., Гарєєва Ф. М., Матвєєва Т. В., Дрозденко О. В. Використання міжпредметних зв'язків під час формування поняття «напруженість електричного поля». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2023. Випуск 91. С. 248–253.
8. Matvieieva T.V., Chursanova M.V., Gareeva F.M. Solving problems in electrostatics : textbook for foreign students of higher educational institutions. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2022. 153 p.

References:

1. Gareeva F.M., Chursanova M.V., Matveeva T.V., Drozdenko O.V. (2022). Vykorystannya mizhpredmetnykh zv'yazkiv pid chas formuvannya ponyattya «napruzhnist' elektrychnoho polya» [Step-by-step formation of the moment of inertia concept using the DI method]. *Academic studies. Series "Pedagogy"*. Issue 4. P. 108–116. [in Ukrainian]
2. Zhidkova N.M. (2021). Metod analohiyi u doslidnyts'kii diyal'nosti uchniv na urokakh suspil'stoznachykh predmetiv [The method of analogy in the research activity of students in the lessons of social science disciplines]. *Theory and practice of science: key aspects* : materials of the IV int. scientific-practical conference, Rome, July 19–20, 2021. No. 67. P. 88–107. [in Ukrainian]
3. Kmet G.M., Sylveystr A.M., Tolmachov D.M. (2011). Formuvannya naukovooho svitohlyadu uchniv z vykorystannyam metodu analohiy na urokakh fizyky [Formation of the scientific worldview of students using the method of analogies in physics lessons]. *Current problems of mathematics, physics and technological education* : collection of scientific works. Vinnytsia. Issue 8. P. 328–332. [in Ukrainian]
4. Metody rozv'yazuvannya fizychnykh zadach. Metody modelyuvannya ta analohiyi [Methods of solving physical problems. Methods of modeling and analogies] / Yu.M. Galatyuk et al. Kharkiv: "Osnova" publishing group, 2007. 144 p. [in Ukrainian]
5. Naruzhna I. (2003). Metod analohiyi u fizytsi [The method of analogies in physics]. *Physics*. No. 30. P. 1–3. [in Ukrainian]
6. Trushch N. (2007). Vykorystannya metodu analohiy pid chas vyvchennya okremykh pytan' kursu fizyky [The use of the method of analogies when studying individual questions in the physics course]. *Physics and astronomy at school*. No. 5-6. P. 24–26. [in Ukrainian]
7. Chursanova M.V., Gareeva F.M., Matveeva T.V., Drozdenko O.V. (2023). Vykorystannya mizhpredmetnykh zv'yazkiv pid chas formuvannya ponyattya «napruzhnist' elektrychnoho polya» [The use of interdisciplinary relations during the formation of the "Electric field vector" concept]. *Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Polytechnic University. Series 5. Pedagogical sciences : realities and prospects*. Issue 91. P. 248–253. [in Ukrainian]
8. Matvieieva T.V., Chursanova M.V., Gareeva F.M. (2022). Solving problems in electrostatics : textbook for foreign students of higher educational institutions / Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. 153 p.

Gareeva F., Chursanova M., Matvieieva T. Analogy of calculation of moment of inertia and electric field value for point and linear objects

The article addresses the issue of organizing an approach to the methodology of teaching solving problems in the general physics course at a university using the method of analogy. The significance of analogy for acquiring skills in solving problems in different sections of physics and the appliance of higher mathematics knowledge in physics classes are revealed. The sequence of the main steps during solving problems with the use of the analogy method is determined. The technology of forming skills in application of the analogy method is analyzed, where it is necessary to correctly select the parameters of comparing elements and physical quantities. Examples of using the analogy method when teaching solving problems in electrostatics appealing to the skills of solving problems in mechanics are given.

The ability to solve problems in physics requires students to use the apparatus of higher mathematics and to implement the acquired knowledge and skills in new conditions. Thus, we have proposed an approach based on the integrated use of the technology of applying the analogy method (between sections of mechanics and electrostatics), the differentiation and integration method (DI method) and the method of step-by-step increasing complexity in the formation of physical concepts, which uses known values of the quantity in a simpler case to find this quantity in a more complex case. The scheme establishes an algorithm of actions for logical sequences of solving problems, starting from an object of simple geometric shape (a point object: material point) to a more complicated geometric shape (a linear object: thin rod / thin thread). Mastering the proposed

complex approach by students contributes to a deeper development of skills and abilities to solve problems. The versatility of the proposed complex approach expands students' ideas about the application of higher mathematics and analogy to solve problems in various areas of physics.

Key words: *physics, analogy, comparison parameter, search for similarities, transfer of solutions, method of step-by-step formation of physical concepts, method of differentiation and integration, DI method, mechanics, electrostatics.*

УДК 377.8

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.06>

Гомонюк О. М.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито шляхи удосконалення практичної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти. Закцентовано, що для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти важливо перебудувати змістове наповнення педагогічної практики. Доведено, що настановча конференція, проведена у формі конкурсу майстерності майбутнього педагога, стимулює студентів до підвищення свого рівня професійної компетентності. Доцільними також є інші форми знайомства з досвідом педагога – майстра, як-от: ознайомлення з методичним кабінетом, його обладнанням, фондом, відвідування уроків та позаурочних заходів із їх наступним колективним аналізом, індивідуальні бесіди з проблем, що виникають в процесі практичної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Уточнено, що такі форми роботи сприяють активізації творчій діяльності студентів, формуванню їх педагогічної позиції та стилю діяльності, виробленню професійних умінь. Одержані матеріали можуть бути використані на підсумкових конференціях з педагогічної практики, в процесі проведення навчальних занять із «Загальної педагогіки», «Педагогіки», для виконання курсових робіт.

Узагальнено, що необхідно вводити нові форми роботи, які б сприяли «насиченню» педагогічної практики майбутніх фахових молодших бакалаврів початкової освіти елементами творчості: конференції з педагогічної практики в творчій формі, зокрема, конкурс майстерності майбутніх педагогів, «круглий стіл»; робота творчої майстерні педагога безпосередньо в закладах освіти; диференційовані консультації з різних аспектів формування професійної компетентності педагога для студентів із різним рівнем підготовки, педагогічними здібностями, особистісними якостями; творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутні фахові молодші бакалаври, початкова освіта, професійна компетентність, підготовка.

Педагогічна практика є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти. Вона виконує ключову функцію у процесі формування їхньої професійної компетентності, адже дає змогу поєднати теоретичні знання з практичними вміннями та навичками.

Під час практики студенти одержують можливість зануритися у реальне шкільне середовище, спостерігати за досвідченими педагогами, проводити власні уроки, спілкуватися з дітьми, батьками і колегами. Це сприяє розвитку їх педагогічного мислення, комунікативних здібностей, організаторських якостей і рефлексивних умінь.

Значення та роль педагогічної практики у професійному становленні майбутнього педагога розкрито у наукових працях М. Євтуха, І. Зязюна, Л. Кравець, Н. Уйсімбаєва та ін. Проте в дослідженнях, присвячених висвітленню ролі педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти, мало звертається уваги на умови підвищення її ефективності.

Програми педагогічної практики майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти дає можливість зрозуміти, наскільки ефективно вона підготовлена й організована. На жаль, часто все зводиться до предметних результатів практики, до того, що повинен виконати студент, а не відображає сучасний рівень вимог до педагога початкової освіти.

Мета статті – розкрити роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти.

Загальні вимоги до важливих якостей педагога початкової освіти відображають цілісне уявлення про те, яким має бути сучасний учитель молодших класів. Ці вимоги формуються відповідно до державних стандартів, потреб дітей, суспільства й освітнього середовища. Серед них важливе місце посідає професійна компетентність як знання методик навчання різних предметів, уміння розробляти конспекти уроків, адаптувати матеріал до рівня учнів, навички оцінювання, організації навчального процесу.

Ці вимоги формують образ «ідеального» вчителя, до якого мають прагнути майбутні учителі початкових класів. Вони також є орієнтиром для розроблення освітніх програм і системи педагогічної практики.

Для того, щоб визначити уміння та навички, що потребують студенти, які йдуть на практику, ми запропонували випускникам Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії університету назвати труднощі, з якими вони зустрілися в період практики у закладах освіти.

Нами одержано такі відповіді: «труднощів не було» – 17,5%; «недостатній рівень знань зі спеціальності» – 15,0%; «труднощі в організації виховної роботи» – 35,0%; «проблеми у спілкуванні з вихованцями, колегами» – 15,0%.

На питання «Чи виправдали Ви очікування своїх учнів?» стверджувальна відповідь була у 37,5% майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти, 15,0% дали негативну відповідь, а інші відповіли – «не зовсім». У певній мірі, ці труднощі в роботі студентів є наслідком недоліків в організації та проведенні педагогічної практики.

Вивчення проблеми показало, що необхідна конкретизація цільових установок практики. «Студент повинен бачити той кінцевий результат, задля якого організується сама практика як продовження навчально-виховного процесу в вузі: чому він навчиться, про що дізнається глибше, які якості педагога буде розвивати у себе... та оцінка результатів педагогічної практики повинна здійснюватися не за кількістю і назвами виконаних заходів, а за знаннями, уміннями та якостями особистості студента як педагога» [5]. Відсутність конкретних орієнтирів дуже часто призводить до того, що «підсумки практики оцінюються таким чином: провести заходи, оформити звітну документацію тощо, тобто за завданнями практики не видно її цілей» [Там само].

Тому потрібно вводити нові форми роботи, які б сприяли «насиченню» педагогічної практики елементами творчості: конференції з педагогічної практики в творчій формі, зокрема, конкурс майстерності майбутніх педагогів, «круглий стіл»; робота творчої майстерні педагога безпосередньо в закладах освіти та виховання; диференційовані консультації з різних аспектів формування професійної компетентності педагога для студентів з різним рівнем підготовки, їх педагогічними здібностями, особистісними якостями; творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

Для того, щоб перевірити, чи корисні наші пропозиції, нами проведено дослідження, в якому приймало участь дві групи студентів IV курсу ХГПА. Здійснювався він на базі ліцею №4 імені Павла Жука м. Хмельницького та проходив у декілька етапів.

На першому етапі вивчався рівень сформованості у студентів названих умінь (оцінювали експерти за 5-бальною системою). Одержано такі результати в експериментальній та контрольній групах (відповідно): уміння планувати виховну роботу з урахуванням інтересів та потреб колективу – 3,3 та відповідно 3,2 бали; проводити уроки – 3,9 та 3,7 бали; використовувати в роботі досвід народної педагогіки – 3,6 та 2,3 бали; створювати ситуацію успіху 3,6 та 2,7 бали; вивчати та раціонально використовувати передовий педагогічний досвід – 3,6 та 3,5 бали.

Виявлений достатньо низький рівень вказаних умінь та навичок показав необхідність організації спеціальної роботи зі студентами. На наступному етапі проаналізовано результати експертної оцінки, здійснено їх порівняння із самооцінкою студентів і визначено шляхи їх подальшого удосконалення. Тому нами було організовано психолого-педагогічний мікропрактикум, у процесі якого була зроблена спроба актуалізувати знання студентів.

Початком реалізації дослідження стало проведення конференції з педагогічної практики у формі конкурсу майстерності майбутнього педагога, мета якої – дати студентам установку на творчість, на гуманістичний стиль спілкування та розкриття своїх потенційних можливостей. Дві команди студентів показали свої знання та ерудицію; уміння спланувати навчальну і виховну роботу відповідно до завдань, що висунені перед дитячим колективом, за його характеристикою, та провести гру з дітьми; відобразили свою педагогічну позицію, комунікативні й організаторські здібності, артистизм у розв'язанні педагогічних ситуацій; продемонстрували прикладні уміння та можливість застосування у виховній роботі досвіду народної педагогіки.

На нашу думку, настановча конференція, що проводиться у такій формі, стимулює студентів до підвищення свого рівня професійної компетентності, розвиває прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Результативною формою в нашій експериментальній роботі стала творча майстерня педагога високої професійної компетентності. Заняття в майстерні проводили досвідчені педагоги початкової освіти.

До початку занять ми попросили студентів подумати, чого би вони хотіли навчитися в творчій майстерні. Було вирішено зупинитися на проблемах: культура взаємостосунків педагога та учнів; навчальні та виховні можливості уроків; виховна робота з дітьми; педагогічна творчість учителя початкових класів.

Лекція учителя – майстра супроводжувалась демонстрацією матеріалів із «педагогічної копилки», «програванням» найбільш вдалим прийомів роботи у спілкуванні з дітьми, способів встановлення контактів з учнями та їх батьками.

Студенти задавали питання, розповідали про складні педагогічні ситуації, з якими їм довелося зустрітися, та спільно шукали позитивні шляхи їх розв'язання; ділились першими педагогічними знахідками. Важливо зазначити, що провідні фахівці нашої майстерні були дуже різними за стилем своєї діяльності, за характером і темпераментом, що, на наш погляд, допомагало майбутнім фахових молодших бакалаврів з початкової освіти у пошуку та виробленні власного, індивідуального стилю діяльності. Творчість, високий професіоналізм, інтелігентність, відданість справі педагогів стали зразком високої професійної компетентності для майбутніх учителів початкових класів.

Крім «аудиторних» занять творчої майстерні використовувались та інші форми знайомства з досвідом педагога – майстра: ознайомлення з методичним кабінетом, його обладнанням, фондом; відвідування уроків та позаурочних виховних справ з їх наступним колективним аналізом; індивідуальні бесіди з проблем, виникаючих в процесі практичної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Спостереження показали, що ця форма роботи сприяє активізації творчій діяльності студентів, формуванню їх педагогічної позиції та стилю діяльності, виробленню професійних умінь, закріплює впевненість у правильності вибору професії.

Виправдала себе також інша форма – консультації з різних аспектів професійної компетентності педагога для студентів з різним рівнем підготовки, педагогічними здібностями, особистісними якостями.

Ця робота проводилась зі студентами після відвідування уроків та виховних заходів, що проводились ними: з тими, у кого відсутнє окреме уміння, слабо розвинуті особистісні, професійно значущі якості, а також на прохання самих студентів, в яких виникли труднощі у педагогічній діяльності. Так, виникла необхідність в проведенні тренінгів з удосконалення культури та техніки мови, з удосконалення вмінь задавати учням питання; тримати в полі зору весь клас; правильно користуватися технічними засобами навчання та наочною; робити зауваження учням, які б не сприяли виникненню конфліктних ситуацій, та ін.

Консультації для студентів з високим рівнем професійної компетентності полягали у стимулюванні їх на підготовку та пошук нових форм позакласної виховної роботи, які були б цікаві та корисні школярам. Популярністю у дітей користувались інтелектуальні ігри на розвиток ерудиції.

Спільний разом із учнями пошук матеріалів і проведення справ сприяли культурному росту і самих майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти. Крім проведення цікавих за змістом і формою виховних заходів, усі студенти в період практики здійснювали науково-дослідну роботу, а також виконували творчі завдання з проблеми дослідження. Одержані матеріали використовувались на підсумкових конференціях з педагогічної практики, в процесі проведення навчальних занять із «Загальної педагогіки», «Педагогіки», і стали основою для виконання курсових робіт.

Тематика творчих завдань була дуже різноманітна:

- Учитель високої професійної компетентності в моїй студентській практиці.
- Радість на уроці.
- Етика вчителя.
- Творча лабораторія педагога.

На останньому етапі педагогічної практики були підведені її підсумки. Перераховані нами форми роботи виправдали себе. Проаналізувавши матеріали анкетування, ми отримали такі дані при відповіді студентів експериментальної групи на питання: «У чому виявились у вас елементи творчості в період практики?» – «У викладі матеріалу», – відповіли 69,1% студентів; «у розв'язанні складних педагогічних ситуацій» – 48,6%; «в підготовці та проведенні виховних справ» – 59,6%; «в проведенні виховних заходів» – 54,8%; «не виявились» – ніхто не відповів «так».

Ми розглядаємо створення ситуації успіху не тільки як уміння, але й як елемент творчості майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти. Проаналізувавши дані про створення ситуації успіху, зрозуміли, що вони проявляються в таких діях студентів: незвичний початок – 16,1%; використання цікавого додаткового матеріалу – 80%; похвала, заохочення – 74,2%; доброзичливий тон спілкування – 87,1% опора на позитивне в дитині – 67,2% авансований успіх – 45,2%; включення учня в ситуацію творчості – 48,4%.

Одержані дані свідчать про позитивний вплив використаних в процесі проведення педагогічної практики цікавих форм роботи з метою формування професійної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти., спрямованих, зокрема, на розвиток творчих здібностей студентів.

Так, зміст занять із «Загальної педагогіки» був спрямований на формування гуманістичної педагогічної позиції майбутнього педагога як одного із основних компонентів педагогічної культури.

Нами вивчались такі особливості виявлення гуманістичної педагогічної позиції майбутніми педагогами:

- специфіка сприйняття та розуміння внутрішнього світу дитини;
- особливості бачення перспектив його розвитку;
- ставлення педагога до нетипової поведінки дитини в звичайних ситуаціях та поведінки в нетипових ситуаціях;
- репертуар та співвідношення директивних та не директивних впливів.

У процесі дослідження ми запропонували майбутнім фаховим молодшим бакалаврам з початкової освіти, в класі, де вони проходили практику, диференціювати дітей за будь-якою ознакою, подібністю, причому, підґрунтя для диференціації студенти повинні були обрати самі. Результати показали, що для майбутніх учителів початкових класів, що стоять на директивній, авторитарній позиції, характерна бідна та обмежена система суб'єктивних категорій сприйняття дітей. Вони обмежувались дуже короткими та однобічними характеристиками мікрогруп дітей, що характеризували властивості темпераменту або особливостей інтелектуальної сфери («повільні», «добре мислять», «порушують дисципліну» та т.п.).

Дати характеристику окремому учню з урахуванням його особистісних якостей зазвичай їм було складно. Цікаво відзначити той факт, що, згідно з нашими спостереженнями, подібні характеристики своїм учням зазвичай дають і працюючі педагоги, що притримуються не гуманістичної позиції. І навпаки, студенти з гуманістичною позицією давали своїм учням нешаблонні, часто детальні, з урахуванням їх особистісних особливостей, характеристики – як мікрогрупам, так і окремим учням. Для них характерні інтерес до особистості дитини, її внутрішньому світу та відсутність байдужості до нього.

Так, до числа характеристик мікрогруп учнів в експериментальній групі було віднесено: «дуже чуттєві та вразливі, із загостреним сприйняттям оточуючого», «непогані по натурі, але здатні «йти на поводу», «допитливі, з різнобічними інтересами», «педагогічно запущені вчителями, що створили їм погану репутацію, яку вони тепер прагнуть виправдати», «щирі, веселі, акумулюючи біля себе обстановку доброзичливості» та т.п.

Отже, одержані результати свідчать про наявність суттєвої різниці у сприйнятті та розумінні внутрішнього світу дитини майбутніми педагогами з різними педагогічними позиціями.

Також ми намагались прослідкувати бачення перспектив розвитку особистості дитини залежно від типу педагогічної позиції. Для цього запропонували студентам оцінити дітей, з якими вони працювали, за моральними та діловими якостями і попросили їх знову оцінити цих же дітей (для зручності брали невеличку групу дітей в кількості десяти чоловік) – «якими вони стануть в майбутньому».

Дані дослідження показали, що студенти з гуманістичною позицією, як правило, прогнозували у дітей суттєве набуття позитивних якостей поряд з деяким подоланням негативних, тобто підходили до учня з «оптимістичною гіпотезою». Студенти, що дотримувались протилежної педагогічної позиції, частіше висловлювали песимістичний погляд на майбутнє дитини. Дітей неординарних, які вимагають від педагога особливого підходу та уваги, з якими вони не змогли встановити контакт в процесі своєї педагогічної діяльності, такі студенти бачили в майбутньому навіть гірше, ніж вони уявлялись їм тепер.

На нашу думку, студенти з гуманістичною позицією не сприймають вчинки дитини (неслухняність) як замах на їх авторитет або їх спокій та зручності. Спочатку вони аналізують можливі причини певних проявів дитини, тільки після цього підбирають репертуар впливу на нього, обов'язково з урахуванням його особистісних властивостей. За допомогою методу спостереження, бесід з педагогами, в яких студенти проходили практику, а також анкетування, нами одержано дані, що студенти з авторитарною позицією використовували форму наказу, залякування, а з гуманістичної – форму прохання, поради, заохочення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, потрібна більш цілеспрямована робота, і не тільки викладачів педагогічних дисциплін, але всієї команди освітнього закладу, щоб підвищити рівень професійної компетентності студентів. Адже вона формується як результат саме всебічності підготовки, орієнтованої на професійну майстерність, високий рівень загальної культури особистості. Ці умови створюють оптимальне середовище для розвитку професійних знань, умінь, педагогічної етики та самосвідомості майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду практичної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з початкової освіти.

Використана література:

1. Євтух М. Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 2019. Vol. 2. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. P. 140–143. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143_Тези_М.Б.%20Євтуха.pdf.
2. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. № 55. С. 80–86. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1255/1/Kravets.pdf>.
3. Сидоренко В., Кулішов В., Торба Н. Інноваційні підходи до організації видів практик здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. Вісник Національної академії наук Україна заг. наук. журнал. № 5, 2023. С. 1–15. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/349>.
4. Товканець Г. Майбутній учитель початкової школи в контексті реформування освітньої галузі: стратегія підготовки до професійної діяльності. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / За заг. ред. Товканець Г. В. Мукачєво: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. С. 11–28. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717652/1/Мукачєво_Монографія%20колективна%2010.09.18.pdf.
5. Уйсїмбаєва Н. Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога наукові записки. Серія: *Педагогічні науки*. Випуск 121(II). С. 276–280. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035621.pdf>.

References:

1. Ievtukh M. B. Rol pedahohichnoi praktyky u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia. Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. [The role of pedagogical practice in the preparation of a future teacher. Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. URL : https://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143_Тезы_М.Б.%20Евтуха.pdf [in Ukrainian].
2. Kravets L. (2012) Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia. [Pedagogical practice as a factor in the professional formation of a future teacher] / Pedahohichni nauky. 2012. № 55. S. 80–86. Pedagogical Sciences. No. 55. P. 80–86. [in Ukrainian].
3. Sydorenko V., Kulishov V., Torba N. (2023) Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii vydiv praktyk zdobuvachiv vyshchoi osvity v period voiennoho stanu. [Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii vydiv praktyk zdobuvachiv vyshchoi osvity v period voiennoho stanu]. Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukraina zah. nauk. zhurnal. №5, S. 1–15. URL : <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/349> [in Ukrainian].
4. Tovkanets H. (2018) Maibutnii uchytel pochatkovoi shkoly v konteksti reformuvannia osvitnoi haluzi: stratehiia pidhotovky do profesiinoi diialnosti. Pedahohichna osvita i profesiina pidhotovka v suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi: monohrafiia / Za zah. red. [Future primary school teacher in the context of reforming the education sector: a strategy for preparing for professional activity. Pedagogical education and professional training in the modern socio-cultural environment] Tovkanets H. V. Mukachevo : Redaktsiino-vydavnychiy tsentr MDU, S. 11–28 [in Ukrainian].
5. Ulsimbaeva N. Vplyv pedahohichnoi praktyky na formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha naukovy zapysky. [The influence of pedagogical practice on the formation of the professional competence of the future teacher scientific notes] Seriia: Pedahohichni nauky. Vypusk 121(II). S. 276–280 [in Ukrainian].

Homoniuk O. The role of pedagogical practice in the formation of professional competence of future professional junior bachelor's degrees in primary education

The article reveals ways to improve the practical training of future professional junior bachelors in primary education.

General requirements for important qualities of a primary education teacher reflect a holistic idea of what a modern primary school teacher should be like. These requirements are formed in accordance with state standards, the needs of children, society and the educational environment. Among them, an important place is occupied by professional competence as knowledge of teaching methods for various subjects, the ability to develop lesson plans, adapt material to the level of students, assessment skills, and organization of the educational process. These requirements form the image of an «ideal» teacher to whom future teachers should strive. They are also a guideline for the development of educational programs and a system of pedagogical practice. It is proven that an orientation conference, held in the form of a competition for the skill of a future teacher, stimulates students to increase their level of professional competence, develops a desire for self-improvement and self-realization.

The effective form was the creative workshop of a teacher of high professional competence, in which classes were conducted by experienced primary education teachers.

Students asked questions, talked about difficult pedagogical situations that they had to face, and together looked for positive ways to solve them; shared their first pedagogical findings. It is important to note that the leading specialists of our workshop were very different in their style of activity, in character and temperament, which, in our opinion, helped future professional junior bachelors in primary education in finding and developing their own, individual style of activity. Creativity, high professionalism, intelligence, dedication to the work of teachers became a model of high professional competence for future primary school teachers.

In addition to the «auditorium» classes of the creative workshop, other forms of acquaintance with the experience of a teacher – a master were also appropriate: familiarization with the methodological office, its equipment, fund; attending lessons and extracurricular educational activities with their subsequent collective analysis; individual conversations on problems arising in the process of practical activity of future primary school teachers.

Observations have shown that this form of work contributes to the activation of students' creative activity, the formation of their pedagogical position and style of activity, the development of professional skills, and strengthens confidence in the correctness of the choice of profession. The materials obtained were used at the final conferences on pedagogical practice, in the process of conducting training sessions on «General Pedagogy», «Pedagogy», and became the basis for completing coursework.

Therefore, it is necessary to introduce new forms of work that would contribute to the «saturation» of pedagogical practice with elements of creativity: conferences on pedagogical practice in a creative form, in particular, a competition of skills of future teachers, a «round table»; the work of a creative workshop of a teacher directly in educational and upbringing institutions; differentiated consultations on various aspects of the formation of a teacher's professional competence for students with different levels of training, their pedagogical abilities, and personal qualities; creative tasks for students on the problem under consideration.

Thus, the professional competence of future junior bachelors in primary education is formed as a result of comprehensive training focused on professional skills, a high level of general personality culture. These conditions create an optimal environment for the development of professional knowledge, skills, pedagogical ethics and self-awareness of students.

Key words: pedagogical practice, future professional junior bachelors, primary education, professional competence, training.

УДК 377:378.1:37.013.42-364:376

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.07>

Горліченко М. Г., Гонімар В. І., Ореховська Н. О.

ОСВІТА БЕЗ БАР'ЄРІВ: СТВОРИТИ МАЙБУТНЄ ДЛЯ КОЖНОГО

У статті розглядаються сучасні підходи та ключові аспекти впровадження інклюзивної освіти в закладах освіти. Основна увага приділяється створенню доступного та безбар'єрного навчального середовища для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Аналізуються основні моделі інклюзивного навчання, включаючи повну, часткову інтеграцію та спеціалізовані програми, застосовуються їхні переваги та виклики впровадження. Особлива увага приділяється адаптації навчальних програм, використанню технологій компетентнісного навчання та допоміжних технологій, які сприяють забезпеченню рівного доступу до знань. Розглядаються успішні практики інклюзії у фаховій передвищій та вищій освіті, підкреслюється важливість розробки методичних рекомендацій, диференційованих завдань та цифрових ресурсів для підтримки здобувачів освіти з особливими потребами. Аналізується роль педагогів у створенні інклюзивного освітнього середовища, їх підготовка та підвищення кваліфікації. Також досліджуються виклики, з якими стикаються навчальні заклади під час впровадження інклюзивних підходів, зокрема необхідні модернізація матеріально-технічної бази, розробки нормативно-правових документів та впровадження ефективних методик навчання. Окремо висвітлюються перспективи розвитку інклюзивної освіти в контексті цифровізації навчального процесу, використання онлайн-платформи, інтерактивних навчальних матеріалів та віртуальної реальності для розширення можливостей інклюзивного навчання. Важливим аспектом є забезпечення психологічної підтримки здобувачів освіти, створення толерантного середовища, що сприяє їх соціалізації та адаптації до навчального процесу. У підсумку, підкреслюється необхідний комплексний підхід до реалізації інклюзивної освіти, що включає співпрацю державних установ, освітніх закладів, громадських організацій та роботодавців. Створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти сприяє їх професійній самореалізації та активній участі в суспільному житті.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, освітній процес, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, доступність, індивідуалізація, рівні можливості.

Інклюзивна освіта – це створення рівних можливостей та поваги до різноманітності в навчальному середовищі. Вона враховує індивідуальні потреби здобувачів освіти, особливо з особливими освітніми потребами. Проте, існують бар'єри, такі як недостатня адаптація програм та інфраструктури, а також обмежена підготовка педагогів.

Інклюзія передбачає створення доступного та прийняттого середовища, де кожен здобувач може реалізувати свій потенціал. Вперше термін «інклюзивна освіта» був використаний у Саламанській декларації в 1994 році, а інноваційні підходи щодо здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями, які прийняті освітньою спільнотою, були окреслені в «Рамках дій стосовно освіти осіб з особливими потребами». Основні принципи інклюзивної освіти включають доступність, рівність, участь та індивідуалізацію. За умов інклюзивної освіти важливо не адаптувати здобувачів освіти до існуючих вимог, а реформувати заклади освіти та шукати нові педагогічні підходи.

Інклюзивна освіта має кілька важливих аспектів, які роблять її значущою в сучасному освітньому процесі. По перше, це права людини та соціальна справедливість, які забезпечують рівні можливості та сприяють подоланню дискримінації (така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини). По-друге, це особистий розвиток, який допомагає учням реалізувати свій потенціал та розвинути впевненість у собі. По третє, соціальна інтеграція та співпраця, які формують толерантне суспільство, де всі почуваються цінними та прийнятими. По четверте, підвищення якості освіти, бо інклюзія стимулює впровадження інноваційних методів навчання. По п'яте, економічні та соціальні переваги, сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців та зменшує витрати на спеціалізовану освіту.

Інклюзивна освіта – це створення комфортного та доступного освітнього середовища, де кожен здобувач освіти може розвиватися відповідно до своїх можливостей. Вона сприяє соціальній інтеграції, самореалізації та професійному зростанню, особливо для осіб з особливими потребами.

Проблеми організації інклюзивної освіти, перспективи її впровадження висвітлені в наукових працях багатьох закордонних і вітчизняних учених, серед яких Г. Банч, В. Бондар, Т. Бут, Л. Будяк, О. Дікова-Фаворська, Т. Євтухова, М. Чайковський, З. Шевців, Л. Штефан та ін.

На думку Г. Банча, інклюзія потребує глибокої трансформації освітньої системи та суспільства загалом. Це не просто реформа освіти, а нова філософія соціальної справедливості, яка визнає право кожної людини, включаючи людей з інвалідністю, на повноцінну участь у всіх сферах суспільного життя.

М. Чайковський у своїй дисертації детально досліджував методику роботи з молодими людьми з особливими потребами у виші. Він підкреслював, що якісна вища освіта є ключем до успішної інтеграції таких студентів у суспільство та їхнього професійного зростання [1].

Тоні Бут наголошує, що інклюзія – це не тільки забезпечення фізичного доступу до освіти, а й розвиток середовища, яке враховує різноманітність учнів, сприяє рівності та підтримує всіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивне освітнє середовище, за концепцією Клімова, Ясвіна та Тарасової, передбачає створення доступного простору для соціалізації дітей з різними потребами. Воно включає адаптований матеріальний компонент (приміщення, обладнання), гнучкий змістово-методичний блок (індивідуальні плани, різноманітні методики) та сприятливий комунікативно-організаційний компонент (професіоналізм педагогів, позитивний клімат) [2].

Іншим аспектом інклюзивної освіти є формування соціально-педагогічної та соціально-психологічної готовності здобувачів з особливими потребами та членів їхніх родин до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі ЗВО [1].

Шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями був довгим. «Неповноцінність і непотрібність людей з порушеннями було визнано в основах Римського права, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до 20-го століття. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксує обмеження громадянських прав інвалідів.

- Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти відбувалося з 966–1715 рр.

- Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти – 1715–1806 рр.

- Розгортання мережі спеціальних навчальних закладів та оформлення паралельних систем спеціальної освіти – 1806–1927 рр.

- Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація – 1927–1991 рр.

- Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії розпочався з 1991 р.» [3].

Загальна декларація прав людини (1948 р.) [4] сформулювала ключові стандарти прав людини в тому числі й щодо права на здобуття освіти всіх людей без винятку, зокрема й осіб з особливими потребами.

У процесі дослідження використано міждисциплінарний підхід, що поєднував аналіз теорії та практики інклюзивної освіти, зокрема наукові джерела, нормативно-правові акти та досвід навчальних закладів. Дослідження включало вивчення літератури, аналіз думок педагогів, учнів та батьків, а також конкретних випадків інклюзивного навчання для формування рекомендацій щодо створення доступного та підтримуючого середовища.

Інклюзивна освіта в Україні регулюється низкою законів та нормативних актів, які забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Конституція України (ст. 53) закріплює право на освіту, а закони «Про освіту» (част. 1, стаття 6), «Про загальну середню освіту» (стаття 20), «Про професійно-технічну освіту» та «Про вищу освіту» (стаття 3, 4) – заходи організаційного забезпечення інклюзивного навчання. Особливо увагу приділено нормативним документам, що забезпечують доступність освітнього процесу, зокрема постановам КМУ № 1321 (15.12.2021 р.) та № 635 (10.07.2019 р.), які регламентують інклюзивне навчання у фахових передвищій та вищій освіті, передбачаючи адаптацію середовища та психолого-педагогічний супровід. Також Закон України «Про соціальні послуги» визначає права дітей з особливими потребами на підтримку в освітньому процесі.

В Україні розвиток інклюзивної освіти розпочався наприкінці ХХ століття завдяки програмі «Крок за кроком», започаткованій Міжнародним фондом «Відродження» у 1999 році, а ратифікація Конвенції ООН про права людей з інвалідністю у 2009 році стала важливим кроком у закріпленні права на інклюзивну освіту. Протягом 2001–2007 років Міністерство освіти і науки України реалізовувало проєкт «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме тоді почався дієвий пошук відповіді на питання, як інтегрувати дітей з особливими потребами до загального освітнього процесу [5]. Другим етапом експерименту був українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який тривав з 2008 до 2012 рр. Задля підтримки інклюзивної освіти в Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх». Мережа об'єднала громадські організації, батьківські групи, навчальні заклади та інші інституції, які зацікавлені в просуванні інклюзивної політики та інклюзивного навчання в Україні на всіх рівнях суспільства.

Важливим здобутком став «Індекс інклюзії», який був розроблений і введений Тоні Бутом та Мелом Айсоном у співпраці з дослідниками з Манчестерського університету та Центру досліджень інклюзії в освіті (Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE) у Великій Британії. Перший випуск Індeksu інклюзії було опубліковано у 2000 році, другий – у 2002 році. Сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений 32 мовами та використовується в багатьох країнах світу. «Індекс інклюзії» – добірка практичних матеріалів на допомогу в плануванні дій зі створення та розвитку в навчальних закладах інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчального процесу; механізм самооцінювання, що ґрунтується на трьох ключових аспектах: інклюзивних культурі, політиці і практиці [6, с. 14].

Велике значення для розвитку інклюзивної освіти має Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження КМУ № 366 від 14.04.2021) та відповідний План заходів на 2023–2024 роки (розпорядження КМУ № 372 від 25.04.2023). Ці документи спрямовані

на усунення бар'єрів у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації. Комплексний підхід забезпечує підвищення нормативного закріплення умов доступності освітнього середовища, кваліфікації педагогів та розширення підтримки осіб з інвалідністю в освітньому процесі.

Аналіз цих документів показує, що система інклюзивної освіти вдосконалюється, орієнтуючись на принципи рівного доступу, універсального дизайну та професійної інтеграції випускників, і рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти молоді з особливими потребами. За підтримки міжнародних партнерів, зокрема ЄС, в країні створюються інклюзивні заклади та ресурсні центри, впроваджуються нові методи навчання для дітей з особливими потребами, що сприяє підвищенню якості освіти та наближенню до європейських стандартів. В рамках ініціативи програми «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» передбачено розвиток інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти та створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів для підтримки учнів та їхніх сімей. Впроваджуються проекти місцевих громад та партнерств за підтримки міжнародних фондів, наприклад, програми ЄС EU4Skills, які націлені на професійну та вищу освіту, включаючи навчання педагогів для роботи з інклюзивними групами. Програма ERASMUS+ підтримує інклюзію, забезпечуючи рівні можливості для всіх учасників, зокрема осіб із соціально незахищених верств та людей з інвалідністю, надаючи додаткові гранти на супровід, адаптацію та спеціальні навчальні матеріали; освітні, молодіжні та тренінгові проекти для створення доступного освітнього середовища і підвищення обізнаності щодо інклюзії та інтеграції. Пріоритет на 2021–2027 рр. – розширення доступу до освіти для всіх, включаючи осіб із особливими потребами, іммігрантів, етнічних меншин та малозабезпечених [7]. Ще однією зі стратегій інклюзії стало створення в Україні практичного інструменту «Довідника з безбар'єрності», який є важливим кроком у побудові суспільства рівних можливостей і залучення, що відповідає європейським стандартам інклюзії [8]. Довідник пропонує практичні рекомендації щодо етичної комунікації, розвитку доступного середовища та створення інклюзивного освітнього простору. Цей інструмент сприяє подоланню стереотипів, розвитку інклюзивного дизайну та формуванню державної політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей для всіх.

Існує декілька моделей інклюзивної освіти, кожна з яких має свої переваги і недоліки та може бути ефективною залежно від конкретних обставин і потреб здобувачів освіти:

- повна інтеграція – всі здобувачі навчаються разом у звичайних аудиторіях із використанням адаптованих методів;
- часткова інтеграція – частина занять проходить в звичайних аудиторіях, а частина – у спеціалізованих кімнатах з підтримкою педагогів-асистентів;
- спеціалізовані програми – навчання в окремих класах або школах із пристосованими матеріалами та підтримкою.

Інклюзивне середовище в університетах за кордоном має багато успішних прикладів, які демонструють різні підходи та стратегії. Закордонні університети, такі як Лідса (Велика Британія), Берклі (Каліфорнія, США), Мельбурна (Австралія), Лунд (Швеція), Національний університет Сінгапуру (NUS), Гумбольдтський університет Берліна (Німеччина) та багато закладів Канади, мають програми, центри ресурсів, інклюзивні офіси, що успішно впроваджують інклюзивну освіту, пропонуючи індивідуальні навчальні плани, адаптовані матеріали, технічні засоби та консультації, а також організовуючи навчання з інклюзії для викладачів.

Інклюзивне навчання стикається з різними бар'єрами та перешкодами, які можуть ускладнювати успішне впровадження інклюзивних практик.

1. Фізичні бар'єри – відсутність рам্প, ліфтів, спеціальних меблів та обладнання.
2. Академічні бар'єри – недостатня адаптація навчальних матеріалів, відсутність асистивних технологій.
3. Соціальні бар'єри – стигматизація, дискримінація, обмежений доступ до позакласних активностей.
4. Педагогічні бар'єри – недостатня підготовка викладачів, перевантаженість через нестачу ресурсів.
5. Фінансові бар'єри – обмежене фінансування, високі витрати на адаптацію та спеціальні технології.
6. Інформаційні бар'єри – брак інформації про інклюзивну освіту, практики серед викладачів, батьків та здобувачів освіти.
7. Бюрократичні бар'єри – складність отримання фінансування, нечіткі законодавчі норми.

Розглянемо кроки подолання цих бар'єрів. Важлива роль у розвитку успішної інклюзивної освіти належить підготовці викладачів та персоналу для роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. Підвищення кваліфікації викладачів має включати як теоретичну підготовку (курси, тренінги), так і практичну (семінари, майстер-класи), а також командну роботу з іншими спеціалістами та створення мережі підтримки для обміну досвідом. Залучення викладачів з інвалідністю також є важливим аспектом.

Адаптація навчальних програм і середовища, в якому технології компетентнісного навчання були спрямовані на формування практичних знань, умінь і навичок, є наступним важливим кроком для забезпечення рівних можливостей у навчанні. Програми мають враховувати індивідуальні потреби, бути гнучкими та модульними. Важливо використовувати асистивні технології й онлайн-ресурси, зокрема:

- фліп-методика – вивчення теорії вдома, а на заняттях – практика й обговорення, що дозволяє працювати у власному темпі та отримувати додаткову підтримку;

- віртуальна та доповнена реальність – інтерактивні навчальні середовища, симуляції та лабораторії для безпечного практичного досвіду;
- майстер-класи та воркшопи – взаємодія з експертами у певних галузях для здобуття практичних навичок із додатковою підтримкою;
- соціальне навчання – співпраця здобувачів освіти через онлайн-платформи, що сприяє інтеграції та обміну знаннями.

Проектування інклюзивного освітнього простору є ключовим для інноваційного розвитку закладів освіти. Такий простір можна визначити як структуровану систему педагогічних та організаційних факторів, який сприяє формуванню системи соціальних зв'язків та взаємовідносин між здобувачами, педагогами та соціальними інститутами для ефективного задоволення освітніх потреб, передбачає усунення бар'єрів, адаптацію методик викладання та використання інноваційних технологій для забезпечення комфортного та ефективного навчання для всіх учасників освітнього процесу. Перетворення закладу освіти на інклюзивний передбачає формування пакету нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, створення спеціальних підрозділів та підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами. Забезпечення розумного пристосування, що передбачає надання індивідуалізованої підтримки та адаптацій, є важливим питанням при вступі таких осіб до закладу освіти для їх ефективної участі в навчальному процесі на рівні зі своїми однолітками. Сюди входять наступні аспекти:

- 1) індивідуальний підхід – адаптація програм і методів навчання відповідно до унікальних потреб здобувачів, можливість збільшення тривалості виконання освітньо-професійної програми та здобуття робітничої спеціальності в межах фахової підготовки;
- 2) адаптація матеріалів – використання спеціальних ресурсів для осіб із порушеннями зору, слуху чи когнітивними труднощами;
- 3) фізична доступність – адаптація приміщень, робочих місць, маркування для осіб із вадами зору відповідно до будівельних норм [9];
- 4) технологічна підтримка – застосування спеціального ПЗ, інтерактивних дошок, планшетів для покращення навчального процесу;
- 5) інтерактивні методи – гейміфікація, доповнена реальність, онлайн-вікторини, що сприяють активному навчанню та розвитку асоціативного мислення, підвищують мотивацію та ефективність навчання;
- 6) гнучке викладання – зміна методів подачі матеріалу та оцінювання, врахування індивідуальних потреб (додатковий час, альтернативні способи перевірки знань, наприклад, усна перевірка замість письмової для здобувачів з дислексією);
- 7) психологічна та емоційна підтримка – доступ до психологів, груп підтримки, методів когнітивно-поведінкової терапії;
- 8) соціальна адаптація – залучення до наукових, творчих, спортивних заходів, студентського самоврядування;
- 9) соціальний супровід – інформаційні кампанії (розробка і поширення буклетів і плакатів, що інформують про права та можливості здобувачів з особливими освітніми потребами; анкетування здобувачів з визначенням їх потреб і допомоги), допомога з житлом, реабілітаційними засобами, організація супроводу та волонтерської допомоги;
- 10) співпраця з родиною та громадою – включення батьків у процес планування та впровадження розумного пристосування, співпраця з громадськими організаціями для надання додаткових ресурсів та підтримки.

Спільні заходи, інклюзивна культура, менторські програми та залучення родини сприяють соціальній інтеграції та допомагають дітям розкрити свій потенціал. Важливо, щоб кожен здобувач освіти відчував себе частиною спільноти та отримував необхідну підтримку для успіху в навчанні та житті.

Таким чином необхідне створення такого середовища, яке забезпечує осмислення кожним здобувачем з особливими потребами бути членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних і професійних якостей.

Третій рік триває війна. Інклюзивна освіта під час воєнних дій стикається з численними викликами, особливо для здобувачів з порушеннями опорно-рухового апарату. Серед основних труднощів:

- переміщення та евакуація: недостатня доступність бомбосховищ та укриття; складність швидкого та безпечного переміщення до укриття під час повітряної тривоги;
- порушення навчального процесу: часті повітряні тривоги та евакуації призводять до переривання навчання, відсутність стабільного та безпечного середовища для навчання;
- обмежений доступ до ресурсів: до спеціальних навчальних матеріалів та обладнання, особливо за час частих вимкнень світла, відсутність належної підтримки та послуг, таких як фізична терапія та інші реабілітаційні заходи;
- психологічний стрес: військові дії, постійна загроза небезпеки, хвилювання за близьких призводять до високого рівня стресу та тривожності у здобувачів, що впливає на їхнє навчання та загальний стан здоров'я.

Дистанційна освіта може бути рішенням для забезпечення безперервності навчання під час війни, але вона має свої недоліки, особливо щодо соціалізації здобувачів з особливими освітніми потребами. Вони можуть почуватися ізольованими, втратити можливість безпосередньої взаємодії з однолітками та викладачами, що

важливо для їхнього соціального та емоційного розвитку. Тут вступають в дію модернізація бомбосховищ та укриття; гібридна модель навчання, коли здобувачі беруть участь у навчанні з дому, але також мають можливість соціалізації під час безпечних періодів, створення спеціальних груп для дистанційного навчання з інтерактивними сесіями для підтримки соціальних взаємодій. Ще одним з викликів є адаптація ветеранів з обмеженими можливостями, серед яких багато молодих людей. Необхідно буде створення індивідуальних навчальних планів для таких здобувачів освіти на базі комбінування очної, дистанційної та дуальної освіти.

В умовах військового стану викладачі потребують нових компетенцій, переосмислення методів і технологій навчання. Вони працюють в екстремальних ситуаціях, дбають про фізичне та психічне здоров'я здобувачів, навчаються і мотивують їх в умовах невизначеності, що додає додаткові навантаження. З початком повномасштабного вторгнення акцент був на методичній та технічній підтримці, але наразі на першому плані залишається потреба в психологічно-методичній підтримці. Викладачі потребують знань щодо дій в екстрених ситуаціях, надання першої допомоги та розпізнавання ознак стресу та психологічної травми у здобувачів освіти. Водночас важлива психоемоційна підтримка для самих викладачів, щоб вони могли допомогти здобувачам, демонструючи власну рівновагу. Тому необхідні заходи з психолого-педагогічної підготовки, зокрема онлайн-лекції за участі провідних зарубіжних і вітчизняних науковців, практично орієнтовані заходи (вебінари, групові тренінги) для зниження стресу та підвищення стійкості, індивідуальні консультації психолога та тренінги для батьків.

Інклюзивна освіта в навчальних закладах продовжує розвиватися і адаптуватися до нових викликів та можливостей. Основні перспективи та напрямки розвитку включають наступне:

- використання цифрових технологій: для забезпечення доступу до навчальних матеріалів без фізичних обмежень;
- індивідуалізація навчання: створення персоналізованих навчальних планів, що враховують потреби кожного здобувача освіти;
- підготовка викладачів: розширення програм професійного розвитку для роботи з інклюзивними здобувачами, застосування сучасних методик;
- інтердисциплінарний підхід: залучення фахівців різних галузей (психологів, логопедів, спеціальних педагогів) для комплексної підтримки;
- вдосконалення законодавства: посилення гарантій для захисту прав здобувачів з особливими потребами;
- розширення фінансування: збільшення державних та недержавних програм для забезпечення доступності та якості інклюзивної освіти;
- застосування штучного інтелекту: для створення адаптивних навчальних програм та індивідуальних рекомендацій;
- проєктно-орієнтоване навчання та STEM/STEAM-освіта: залучення здобувачів до міждисциплінарного навчання через адаптоване обладнання;
- використання віртуальної та доповненої реальності: для створення інтерактивних навчальних середовищ в безпечному та доступному форматі;
- адаптація матеріалів: забезпечення доступності матеріалів у різних форматах (аудіокниги, субтитровані відео, матеріали для екранних рідерів);
- розвиток універсального дизайну: створення навчального процесу, доступного для всіх здобувачів;
- поліпшення фізичної доступності: створення зручних входів, ліфтів та спеціалізованих приміщень;
- співпраця з громадськими організаціями, благодійними фондами та ЗМІ: розширення можливостей фінансування, обміну досвідом та проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти;
- міжнародне співробітництво: запозичення передового досвіду інших країн, участь у міжнародних проєктах і проєктах.

Ці напрямки розвитку спрямовані на створення інклюзивного освітнього середовища, де кожен здобувач освіти зможе реалізувати свій потенціал.

Висновки. Інклюзивна освіта – це фундаментальний підхід до навчання, який передбачає створення такого освітнього середовища, де кожен здобувач освіти, незалежно від своїх індивідуальних особливостей, потреб та можливостей, має рівні шанси на успішне навчання та розвиток. Це означає, що всі діти, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби, навчаються разом у закладах освіти, отримуючи необхідну підтримку для досягнення своїх навчальних цілей та підготовку до успішної професійної кар'єри і суспільного життя.

Використана література:

1. Чайковський М. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. докт. пед. наук. Старобільськ, 2016. 570 с. URL : <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/640/Chaikovsk%20dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. Наука і освіта. 2016. № 6. С. 82–85. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/6_2016/16.pdf.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

4. Загальна декларація прав людини. Генеральна Асамблея ООН 10 грудня 1948 року. URL : <http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf>.
5. Науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». URL : <http://ussf.kiev.ua/projects/naukovo-pedahohichniy-eksperyment-sotsialna-adaptatsiia-ta-intehratsiia-v-suspilstvo-ditei-z-osoblyvostiamy-psykhofizychnoho-rozvytku-shliakhom-orhanizatsii-ikh-navchannia-u-zahalnoosvitnikh-zakladakh.html>.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
7. Еразмус+ інклюзивність та екологічність. URL : <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacziy/erasmus-ta-inklyuziya/>.
8. Довідник безбар'єрності. URL : <https://bf.in.ua/>.
9. Щодо забезпечення доступності закладів освіти осіб з ООП : Лист МОН України від 05.04.2019 р. № 1/9-223. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/1084_vkh_1_9-223.pdf.

References:

1. Tchaikovsky M. (2016). Teoriya i praktyka sotsialno-pedagogichnoyi roboty z moloddyu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inklyuzynogo osvitnogo prostoru [Theory and practice of socio-pedagogical work with youth with special needs in an inclusive educational space]. *Doctor's thesis*. Starobilsk. URL : <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/640/Chaikovsk%20dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
2. Polychronidis A. G. (2016). Stvorennia inklyuzynogo osvitnogo seredovyscha v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Creating an inclusive educational environment in modern educational institutions]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 82–85. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/6_2016/16.pdf [in Ukrainian].
3. Kolupayeva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). *Inklyuzynna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv: TOV «АТОПОЛ» [in Ukraine].
4. Zahalna deklaratsiya prav lyudyny. Heneralna Asambleya OON 10 hrudnya 1948 roku [Universal Declaration of Human Rights. UN General Assembly December 10, 1948]. (n.d.). *kr-admin.gov.ua*. URL : <http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf> [in Ukrainian].
5. Naukovo-pedahohichniy eksperyment «Sotsial'na adaptatsiya ta intehtatsiya v suspil'stvo ditya z osoblyvostyamy psykho-fizychnoho rozvytku shlyakhom orhanizatsiyi yikh navchannia u zahal'noosvitnikh zakladakh» [Scientific and pedagogical experiment «Social adaptation and integration into society of children with psychophysical development characteristics by organizing their education in general educational institutions»]. *ussf.kiev.ua*. URL : <http://ussf.kiev.ua/projects/naukovo-pedahohichniy-eksperyment-sotsialna-adaptatsiia-ta-intehratsiia-v-suspilstvo-ditei-z-osoblyvostiamy-psykhofizychnoho-rozvytku-shliakhom-orhanizatsii-ikh-navchannia-u-zahalnoosvitnikh-zakladakh.html> [in Ukrainian].
6. Poroshenko M. A. (2019) *Inklyuzynna osvita* [Inclusive education]. Kyiv: TOV «Ahenstvo «Ukrayina» [in Ukrainian].
7. Erasmus+ inklyuzyvni'st' ta ekolohichnist' [Erasmus+ Inclusion and Sustainability]. *erasmusplus.org.ua*. URL : <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacziy/erasmus-ta-inklyuziya/> [in Ukrainian].
8. Dovidnyk bezbar'yernosti [Accessibility Guide]. *bf.in.ua*. URL : <https://bf.in.ua/> [in Ukrainian].
9. Shchodo zabezpechennya dostupnosti zakladiv osvity osib z OOP: Lyst MON Ukrayiny vid 05.04.2019 r. № 1/9-223 [Regarding ensuring accessibility of educational institutions for persons with disabilities: Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 05.04.2019 No. 1/9-223]. *nus.org.ua*. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/1084_vkh_1_9-223.pdf [in Ukrainian].

Gorlichenko M., Gonimar V., Orekhovska N. Education without barriers: creating a future for everyone

The article examines modern approaches and key aspects of implementing inclusive education in educational institutions. The main attention is paid to creating an accessible and barrier-free learning environment for students with special educational needs. The main models of inclusive education are analyzed, including full, partial integration and specialized programs, their advantages and challenges of implementation are applied. Special attention is paid to the adaptation of curricula, the use of competency-based learning technologies and assistive technologies that contribute to ensuring equal access to knowledge. Successful practices of inclusion in professional pre-higher and higher education are considered, the importance of developing methodological recommendations, differentiated tasks and digital resources to support students with special needs is emphasized. The role of teachers in creating an inclusive educational environment, their training and advanced training is analyzed. The challenges faced by educational institutions when implementing inclusive approaches are also examined, in particular the necessary modernization of the material and technical base, the development of regulatory documents and the implementation of effective teaching methods. The prospects for the development of inclusive education in the context of the digitalization of the educational process, the use of an online platform, interactive educational materials and virtual reality to expand the possibilities of inclusive education are separately highlighted. An important aspect is the provision of psychological support for education seekers, the creation of a tolerant environment that promotes their socialization and adaptation to the educational process. As a result, the necessary comprehensive approach to the implementation of inclusive education is emphasized, which includes cooperation between state institutions, educational institutions, public organizations and employers. Creating equal opportunities for all education seekers contributes to their professional self-realization and active participation in public life.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive environment, educational process, students with special educational needs, accessibility, individualization, equal opportunities.

УДК 355+304

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.08>

Дакал Д. А., Голубенко Т. О., Івженко І. Б.

ВІЙСЬКОВА СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: ОСНОВНІ ЗАСАДИ, ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Дослідження військової соціальної роботи в Україні є актуальним у контексті тривалої російської агресії і значних соціальних викликів, що постали перед військовослужбовцями та членами їхніх сімей. Необхідність ефективної системи підтримки, що враховує специфіку воєнних дій і післявоєнного відновлення, визначає пріоритетність цієї теми.

Мета дослідження – визначити основні засади та підходи до військової соціальної роботи в Україні, окреслити перспективи розвитку цієї сфери з урахуванням потреб військовослужбовців і їхніх родин. Дослідження ґрунтується на аналізі законодавчої бази України, використовуючи методи системного аналізу, дедукції та узагальнення.

Проведене дослідження виявило основні проблеми у сфері військової соціальної роботи в Україні: недостатнє фінансування, дефіцит кваліфікованих спеціалістів, бюрократичні бар'єри, недостатня обізнаність військовослужбовців про доступні послуги. Проаналізовано законодавчу базу, наявні напрями підтримки та виокремлено дев'ять ключових принципів, на яких має ґрунтуватися ефективна військова соціальна робота. Описано підходи, що використовуються у військовій соціальній роботі в Україні: індивідуальна робота, групові роботи, робота із сім'ями, профілактика соціальних ризиків, та наведена оцінка їх ефективності. Також зазначено підходи, що використовуються у соціальній роботі в країнах ЄС, США і Канаді. Оцінено потенціал розвитку військової соціальної роботи в контексті воєнних дій, повоєнної відбудови та інтеграції в європейський простір.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що отримані результати допоможуть оптимізувати роботу соціальних служб, покращити якість надання послуг і збільшити їхню доступність.

Наукова новизна дослідження полягає у системному аналізі військової соціальної роботи в Україні, враховуючи різні аспекти: законодавчу базу, наявні практики, принципи та підходи, перспективи розвитку.

Ключові слова: воєнний стан, російська агресія, соціальна підтримка, військовослужбовці, соціальний захист, послуги, соціальні працівники, потенціал.

Війна завдає шкоду як фізичному здоров'ю, так і психічному благополуччю військовослужбовців та їхніх родин. Дослідження цієї теми допомагає зрозуміти масштаби існуючої проблеми. Розробка ефективної системи військової соціальної роботи є важливим завданням національної безпеки. Забезпечення гідних умов життя, психологічної реабілітації і соціальної інтеграції ветеранів сприяє зміцненню суспільного спокою та запобігає соціальним конфліктам. Незадоволеність потреб військовослужбовців і ветеранів може призвести до негативних соціальних наслідків. Дослідження особливостей військової соціальної роботи, принципів і підходів сприяє розвитку цієї сфери загалом. Отримані знання та досвід можуть бути використані для удосконалення системи соціальної підтримки як ветеранів, так й інших уразливих груп населення.

За останні 3–5 років було проведено відносно небагато наукових розвідок з обраної теми, що охоплюють як український, так і світовий досвід, оскільки вона є вузько спеціалізованою. Однак, можна виокремити п'ять тенденцій, що проявляються в суміжних галузях досліджень і які є дотичними до проблеми дослідження.

1. Науковці все більше уваги приділяють проблемам психічного здоров'я військовослужбовців та ветеранів, включаючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривожні розлади та суїцидальні тенденції [1]. Розробляються нові методи діагностики, лікування та реабілітації [2]. Українські дослідження у цій галузі часто пов'язані з особливостями військової травми у контексті російської агресії [3].

2. Вивчається перехід від вузькоорієнтованих програм підтримки до комплексного підходу, що включає медичну, психологічну, соціальну та економічну допомогу. Дослідження зосереджуються на інтеграції послуг і створенні індивідуальних планів підтримки [4].

3. Вивчається потенціал використання інноваційних технологій для підвищення доступності й ефективності надання соціальних послуг, особливо в умовах воєнних дій та у віддалених регіонах [5].

4. Дослідження наголошують на важливості ефективної взаємодії між різними організаціями, задіяними у наданні соціальної підтримки військовослужбовцям і ветеранам [6]. Розробляються моделі координації та обміну інформацією [7].

5. Дослідження зосереджуються на проблемах соціальної інтеграції ветеранів у мирне життя, включаючи працевлаштування, освіту, адаптацію до громадянського життя та подолання соціальної стигматизації [8].

Метою статті є аналіз стану та перспектив розвитку військової соціальної роботи в Україні, виявлення ключових засад і підходів, що важливі для ефективного надання соціальної підтримки військовослужбовцям і членам їхніх сімей. Для комплексного розгляду теми варто виконати такі завдання: 1) виявити наявні проблеми та виклики в умовах воєнного стану в Україні; 2) дослідити фундаментальні принципи військової соціальної роботи в Україні; 3) визначити актуальні підходи до військової соціальної роботи; 4) з'ясувати перспективи розвитку військової соціальної роботи в Україні.

Військова соціальна робота в Україні з 2014 року зіткнулася з безпрецедентними викликами через російську агресію. Основні проблеми можна згрупувати у такі категорії: 1) масштаб та інтенсивність потреб, 2) дефіцит ресурсів, 3) організаційні та системні проблеми, 4) психологічні та соціальні наслідки війни.

Війна призвела до значного збільшення кількості військовослужбовців, які зазнали поранень, травм, потребують психологічної і соціальної реабілітації, а також членів їхніх родин, які зіштовхнулися з втратами та труднощами. Наявні ресурси виявилися недостатніми для задоволення такого масштабу потреб. Потреби військовослужбовців та їхніх родин постійно змінюються залежно від етапу війни, типу та тяжкості травм, географічного положення й інших чинників. Система соціальної роботи має бути гнучкою та адаптованою до цих змін. В умовах бойових дій та окупації доступ до військовослужбовців і їхніх родин, переважно, обмежений або неможливий. Це створює значні труднощі для надання необхідної допомоги.

Фінансування соціальної роботи у сфері оборони часто виявляється недостатнім для задоволення потреб. Це має наслідком обмеження доступу до послуг, низької оплати праці соціальних працівників і нестачі необхідного обладнання та матеріальних ресурсів. Існує гостра нестача кваліфікованих соціальних працівників, які мають досвід роботи з військовими та розуміння специфіки посттравматичних розладів та інших проблем, пов'язаних з військовими діями. Відсутність спеціалізованих центрів реабілітації, консультаційних пунктів та іншої необхідної інфраструктури обмежує доступ до послуг соціальної підтримки.

Відсутність ефективної координації між різними установами (Міністерство оборони, Міністерство соціальної політики, Міністерство охорони здоров'я тощо) призводить до дублювання послуг, прогалин в охопленні та неефективного використання ресурсів. У свою чергу, складні процедури отримання соціальної допомоги ускладнюють доступ до необхідних послуг.

Також війна призводить до розвитку різноманітних психічних розладів, що потребують вчасного виявлення та лікування. Але військовослужбовці та члени їхніх родин часто відчувають соціальну ізоляцію і стигматизацію, що посилює їхні психологічні проблеми.

Отже, українська система військової соціальної роботи характеризується обмеженим фінансуванням; нестачею кваліфікованих фахівців; відсутністю єдиних стандартів якості послуг, що спричиняє нерівномірність їх надання в різних регіонах і підрозділах; слабкою координацією між різними відомствами й організаціями, що перешкоджає ефективному вирішенню проблем; недостатньою поінформованістю, тобто багато військовослужбовців і членів їхніх сімей не обізнані про доступні послуги соціальної підтримки.

Створення дієвої системи військової соціальної роботи, надання соціального захисту військовослужбовців і членів їхніх сімей залежить від чинної законодавчої бази. Нині існує проблема, що полягає у відсутності єдиного, системного закону, який би комплексно регулював цю сферу. Існують окремі закони України, що відносяться до соціального захисту військових, але це спричиняє фрагментарність і несистемність підходів у виконанні соціальної роботи. У таблиці 1 наведено ключові законодавчі документи, що регулюють військову соціальну роботу:

В умовах воєнного стану в Україні ще не створили централізовану програму підтримки військовослужбовців, яка б охоплювала всі аспекти військової соціальної роботи. Надання допомоги військовим і їхнім сім'ям відбувається через різні ініціативи міністерств та організацій. Ключовими органами військової соціальної роботи є Міністерство оборони України, Міністерство соціальної політики в Україні та громадські організації. Міністерство оборони України надає матеріальну, медичну, психологічну й інші види допомоги військовослужбовцям і їх сім'ям. Однак обсяг та ефективність цих програм часто обмежуються наявністю фінансування та доступністю в різних областях. Міністерство соціальної політики України здійснює соціальний захист окремих категорій ветеранів і членів їх сімей. Воно забезпечує пенсії, компенсації, надання соціального житла тощо. Однак співпраця з Міністерством оборони залишається недостатньою. Багато громадських організацій надають допомогу військовослужбовцям і їхнім родинам, зокрема, психологічну підтримку, правову, волонтерську та гуманітарну допомогу. Ця допомога, здебільшого, залежить від зовнішнього фінансування та має обмежений обсяг.

Таблиця 1

Основні закони України та нормативно-правові акти, що регулюють соціальний захист військових

Нормативно-правовий акт	Характеристика
Конституція України	Гарантує право на соціальний захист, охорону здоров'я та інші соціальні права громадян, включаючи військовослужбовців
Закон України «Про соціальний захист військовослужбовців та членів їх сімей»	Регулює основні аспекти соціального забезпечення військових, але потребує оновлення та доповнення, враховуючи сучасні реалії
Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»	Визначає статус ветеранів та гарантії їхнього соціального захисту
Постанови Кабінету Міністрів України	Регулюють окремі аспекти соціального забезпечення військових (виплати, компенсації, медичне обслуговування тощо)

Джерело: власна розробка авторів.

Ефективна військова соціальна робота має будуватись на фундаментальних принципах, що включають:

- 1) комплексний підхід до усіх аспектів життя військовослужбовців та їхніх сімей (фізичне та психологічне здоров'я, соціально-економічне становище, професійна реалізація, юридичний захист);
- 2) адаптація соціальних послуг до конкретних потреб військовослужбовців;
- 3) забезпечення рівного доступу до послуг і їх швидкого надання;
- 4) захист особистих даних;
- 5) співпраця між різними органами й організаціями;
- 6) робота кваліфікованих фахівців;
- 7) публічне звітування про використання ресурсів і дієвість соціальних програм;
- 8) запобігання виникненню проблем;
- 9) використання досвіду та ресурсів міжнародних партнерів.

Нині актуальними завданнями залишається впровадження інтегрованого підходу у військовій соціальній роботі, а не проведення поодиноких заходів; розробка інструментів оцінки існуючих потреб і створення персональних програм підтримки; створення чітких термінів розгляду звернень і надання соціальної допомоги.

Підходи до військової соціальної роботи в Україні перебувають на етапі становлення та розвитку, оскільки суттєво відрізняються від усталених практик у США, Канаді й Європейському Союзі.

В Україні використовується індивідуальний, груповий підходи, робота з сім'єю та профілактика соціальних ризиків [9].

Соціальні працівники проводять індивідуальні консультації з військовослужбовцями та членами їхніх родин, оцінюючи їхні потреби та розробляючи індивідуальні плани підтримки. Цей підхід ефективний для вирішення конкретних проблем, але може бути обмежений ресурсами та часом.

Групові заняття та тренінги використовуються для розв'язання спільних проблем, наприклад, профілактики посттравматичного стресового розладу, адаптації до цивільного життя та розвитку навичок комунікації. Цей підхід ефективний для створення почуття спільності та підтримки, але може бути менш ефективним для вирішення індивідуальних проблем.

Соціальні працівники працюють із родинами військовослужбовців, допомагаючи їм впоратися із труднощами, що пов'язані зі зникненням військовослужбовця, його травмами або смертю. Цей підхід важливий для підтримання сімейної стабільності, але вимагає специфічних навичок і знань.

Профілактичні заходи спрямовані на запобігання виникненню соціальних проблем, наприклад, алкоголізму, наркоманії чи домашнього насильства. Цей підхід є важливим для запобігання серйозним наслідкам, але потребує раннього виявлення ризиків і своєчасного втручання.

У країнах із розвиненою системою військової соціальної роботи (США, Канада, країни ЄС) використовуються комплексні й інтегровані підходи, що включають: надання послуг на ранніх стадіях виникнення проблем; застосування телемедицини, онлайн-платформ та інших технологій для підвищення доступності й ефективності послуг; тісну співпрацю між різними відомствами та організаціями, активне запобігання виникненню соціальних проблем; комплексну реабілітацію військовослужбовців із фізичними та психологічними травмами [10].

Потенціал розвитку військової соціальної роботи в Україні визначається трьома ключовими контекстами: воєнними діями, повоєнним відновленням та інтеграцією в європейський простір [11]. Кожен із них висуває свої специфічні вимоги та відкриває нові можливості.

Активні бойові дії створюють величезні виклики для надання соціальних послуг. Доступ до них з боку нужденних може бути значно обмежений, а їх потреби динамічно змінюватися, але безпека соціальних працівників та отримувачів допомоги залишається найвищим пріоритетом. Однак, попри труднощі, воєнні дії підкреслюють критичну важливість своєчасної та ефективної соціальної підтримки. Розвиток мобільних бригад соціальних працівників, використання телемедицини й онлайн-платформ для надання послуг на відстані може значно підвищити ефективність роботи в умовах бойових дій.

Післявоєнне відновлення потребуватиме масштабних зусиль із реабілітації військовослужбовців, відновлення соціальної інфраструктури й адаптації ветеранів до мирного життя. Це вимагатиме значних ресурсів і координації дій різних установ та організацій. Проте післявоєнний період являє собою унікальну можливість для створення сучасної та ефективної системи військової соціальної роботи. Впровадження інноваційних технологій, розвиток партнерств із міжнародними організаціями та залучення додаткових ресурсів можуть сприяти швидкому розвитку галузі. Фокус на профілактиці та ранньому втручанні може запобігти виникненню багатьох соціальних проблем у майбутньому.

Інтеграція до європейського простору вимагає адаптації української системи військової соціальної роботи до європейських стандартів і практик. Це включає в себе уніфікацію процедур, підвищення якості послуг і зміцнення міжвідомчої взаємодії. Відповідно до цього, інтеграція відкриває доступ до європейських фондів і програм підтримки, дає змогу використовувати передовий європейський досвід та сприяє підвищенню якості послуг. Співпраця з європейськими фахівцями у сфері військової соціальної роботи може сприяти розвитку галузі та підвищенню її ефективності. Розвиток військової соціальної роботи залежить від роботи над усіма трьома контекстами.

Висновки. Розвиток військової соціальної роботи в Україні є складним, але важливим завданням. Це потребує створення комплексного підходу, значних інвестицій і співпраці всіх зацікавлених сторін для забезпечення ефективної підтримки військовослужбовців та їхніх сімей. Отримані результати дослідження дозволили встановити основні пріоритетні напрями: розробка та прийняття єдиного закону про військову соціальну роботу, який буде визначати повний спектр послуг, права та обов'язки учасників процесу; уніфікація процедур і стандартів надання соціальних послуг для забезпечення рівного доступу та якості допомоги по всій території України; вдосконалення механізмів міжвідомчої взаємодії для ефективної координації дій різних державних органів та організацій.

Потрібне збільшення фінансування програм військової соціальної роботи з урахуванням зростаючих масштабів потреб за рахунок залучення додаткових джерел фінансування: міжнародна допомога, приватні інвестиції і благодійність. Оптимізація використання наявних ресурсів із підвищення ефективності витрат коштів.

Важливого значення набуває підготовка та перепідготовка фахівців військової соціальної роботи з урахуванням сучасних викликів і міжнародного досвіду; підвищення оплати праці соціальних працівників для залучення й утримання кваліфікованих спеціалістів; створення системи постійного професійного розвитку соціальних працівників; розробка та впровадження ефективної системи інформування військовослужбовців і членів їх сімей про доступні програми підтримки; створення зручних та доступних каналів отримання соціальних послуг (онлайн-платформи, гарячі лінії, мобільні програми).

Необхідно також розширювати програми обміну досвідом з іншими країнами у сфері військової соціальної роботи, збільшувати залучення міжнародної технічної і фінансової допомоги, брати участь у міжнародних проєктах і програмах.

Використана література:

1. Veteran and military mental health issues / M. J. Moore et al. *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2023. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34283458/>.
2. Innovative outpatient treatment for veterans and service members and their family members / G. G. Hoover et al. *Frontiers in Psychiatry*. 2024. Vol. 15. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1377433>.
3. Лукомська С. Особливості психологічної травми російсько-української війни в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 78–85. DOI : <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.11>.
4. Medical, social and psychological aspects of assisting the families of the military personnel of Ukraine who performed combat tasks in extreme conditions / A. Hryniovskyi et al. *Wiadomości Lekarskie*. 2022. Vol. 75. P. 310–317. DOI : <https://doi.org/10.36740/WLek202201228>.
5. Talmatchi R., Maria L. The military organization – a culture of innovation. *Land Forces Academy Review*. 2023. Vol. 28, No. 2. P. 126–135. DOI : <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0016>.
6. Level of perceived social support, and associated factors, in combat-exposed (ex-) military personnel: A systematic review and meta-analysis / L. E. Grover et al. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2024. Vol. 59. P. 2119–2143. DOI : <https://doi.org/10.1007/s00127-024-02685-3>.
7. Castañer X., Oliveira N. Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*. 2020. Vol. 46, No. 6. P. 965–1001. DOI : <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>.
8. Meaning(s) of transition(s) from military to civilian life at the intersection with mental health: Implications for clinical settings / G. Misca et al. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1142528. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142528>.
9. Соціальний супровід військовослужбовців Збройних Сил України та членів їх сімей: практичні аспекти діяльності посадових осіб військових частин, територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки : методичний посібник / О. В. Герасименко та ін. Київ : НДЦГПЗС України, 2023. 130 с.
10. Johnson K. Interprofessional collaboration and telehealth: Useful strategies for family counselors in rural and underserved areas. *The Family Journal*. 2020. Vol. 28, No. 2. DOI : <https://doi.org/10.1177/1066480720934378>.
11. Leshchenko K., Leshchenko S. Determining priorities for Ukraine's post-war reconstruction in the conditions of preparation for EU membership. *Economics of Development*. 2023. Vol. 22, No. 3. P. 42–51. DOI : <https://doi.org/10.57111/econ/3.2023.42>.

References:

1. Moore, M. J., Shawler, E., Jordan, C. H., & Jackson, C. A. (2023). Veteran and military mental health issues. In *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34283458/>
2. Hoover, G. G., Teer, A., Lento, R., Ward, P., Zakarian, R. J., Tinney, W., Sanders, W., Echevarria, K., Bonvie, J., Dunford, K., Covitz, J., & Tanev, K. S. (2024). Innovative outpatient treatment for veterans and service members and their family members. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1377433>
3. Lukomska, S. (2022). Osoblyvosti psykholohichnykh travm rosiysko-ukrayinskoyi viyny v konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv [Peculiarities of psychological traumas of the Russian-Ukrainian war in the context of European integration processes]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya psykholohichni nauky – Bulletin of Lviv University. Psychological Sciences Series*, (Special issue), 78–85. <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.11> [in Ukrainian].
4. Hryniovskyi, A., Bielai, S., Kernickyi, A., Pasichnik, V., Vasishev, V., & Minko, A. (2022). Medical, social and psychological aspects of assisting the families of the military personnel of Ukraine who performed combat tasks in extreme conditions. *Wiadomości Lekarskie*, 75, 310–317. <https://doi.org/10.36740/WLek202201228>
5. Talmatchi, R., & Maria, L. (2023). The military organization – a culture of innovation. *Land Forces Academy Review*, 28(2), 126–135. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0016>

6. Grover, L. E., Williamson, C., Burdett, H., Palmer, L., & Fear, N. T. (2024). Level of perceived social support, and associated factors, in combat-exposed (ex-)military personnel: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 59, 2119–2143. <https://doi.org/10.1007/s00127-024-02685-3>
7. Castañer, X., & Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*, 46(6), 965–1001. <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>
8. Misca, G., Augustus, J., Russell, J., & Walker, J. (2023). Meaning(s) of transition(s) from military to civilian life at the intersection with mental health: Implications for clinical settings. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1142528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142528>
9. Herasymenko, O. V., Horbenko, I. M., Dietochka, O. D., Dembitskyi, V. M., Yefimova, V. V., Kalinichenko, Ya. V., Kaminska, A. S., Kuts, S. V., Lahodzinskyi, V. V., Moroz, V. M., Panchenko, V. M., Rozhkov, Ye. O., Umerenkova, N. F., & Shevchuk, O. V. (2023). *Sotsialnyi suprovod viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy ta chleniv yikh simei: praktychni aspekty diialnosti posadovykh osib viiskovykh chastyn, terytorialnykh tsentriv komplektuvannia ta sotsialnoi pidtrymky* [Social support of servicemen of the Armed Forces of Ukraine and their family members: Practical aspects of the activities of officials of military units, territorial recruitment and social support centers]. Kyiv: Scientific and Research Center for Humanitarian Problems of the Armed Forces of Ukraine. 130 p. [in Ukrainian].
10. Johnson, K. (2020). Interprofessional collaboration and telehealth: Useful strategies for family counselors in rural and underserved areas. *The Family Journal*, 28(2). <https://doi.org/10.1177/1066480720934378>
11. Leshchenko, K., & Leshchenko, S. (2023). Determining priorities for Ukraine's post-war reconstruction in the conditions of preparation for EU membership. *Economics of Development*, 22(3), 42–51. <https://doi.org/10.57111/econ/3.2023.42>

Dakal D., Holubenko T., Ivzhenko I. Military social work in Ukraine: basic principles, approaches and development prospects

The study of military social work in Ukraine is particularly relevant in the context of ongoing Russian aggression and significant social challenges faced by military personnel and their families. The necessity of an effective support system that considers the specificities of military operations and post-war recovery underscores the importance of this subject.

The research aims to identify the fundamental principles and approaches to military social work in Ukraine and outline the prospects for developing this field, taking into account the needs of military personnel and their families. It is based on an analysis of Ukraine's legislative framework, employing methods of systemic analysis, deduction, and generalisation.

The study identified the primary issues within the field of military social work in Ukraine, including insufficient funding, a shortage of qualified specialists, bureaucratic barriers, and inadequate awareness among military personnel regarding available services. Analysing the legislative framework and existing support measures revealed nine key principles upon which practical military social work should be based. The study describes the approaches currently employed in Ukraine's military social work, such as individual counselling, group interventions, family support, and social risk prevention, alongside assessing their effectiveness. Additionally, the study highlights approaches utilised in military social work in the EU, the United States, and Canada. The potential for developing military social work in the context of ongoing military operations, post-war reconstruction, and integration into the European framework is also evaluated.

The study's practical significance lies in its potential to optimise the work of social services, improve the quality of service delivery, and enhance their accessibility.

The research's scientific novelty is reflected in its systemic analysis of military social work in Ukraine, which encompasses various aspects such as the legislative framework, existing practices, principles and approaches, and prospects for further development.

Key words: martial law, Russian aggression, social support, military personnel, social protection, services, social workers, potential.

UDC 811.111'36:37.016

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.09>

Dido N. D., Kaniuk O. S.

THE IMPORTANCE OF TEACHING GRAMMAR IN ESP CLASSES

The article examines the critical role of grammar instruction in English for Specific Purposes (ESP) courses, particularly for students from non-linguistic fields. Modern educational standards demand that specialists master a foreign language for both everyday social interactions and professional communication. However, non-linguistic students often face significant challenges in acquiring complex grammatical skills due to traditional teaching methods that rely on lengthy explanations and abstract rules. The article is aimed to explore the importance of grammar in ESP courses, the common challenges faced, and effective approaches for teaching grammar that strengthen students' specific linguistic skills. The relevance of the study is determined by the need to develop grammar teaching strategies that better address the specific needs of ESP learners. The article explores how grammar, as the foundation of language structure, is indispensable in forming accurate and coherent sentences. It emphasizes that, for ESP learners, grammar should be taught in a contextualized manner, integrating the rules into real-life situations

that mirror professional tasks. This approach not only facilitates the practical application of grammatical knowledge but also improves overall communicative competence. Furthermore, the article emphasizes the importance of balancing grammar teaching with opportunities for practical language use. Communicative exercises, authentic materials, and task-based activities are presented as effective strategies to help students understand grammatical forms and apply them accurately in professional contexts.

Key words: *English for specific purposes, grammar, teaching strategy, specialized field, professional competence, communicative approach, context, task-based approach.*

(статтю подано мовою оригіналу)

In today's era of globalization and rapid scientific and technological progress, the importance of the English language has grown considerably. Proficiency in English facilitates intercultural communication and forms the basis for professional competence across various fields of activity.

The need to train specialists with a high level of foreign language proficiency is driven by modern educational standards aimed at preparing highly qualified specialists who can use a foreign language both in social and everyday communication situations and in professional interactions. These standards, which higher education institutions are expected to meet, often pose challenges for students in non-linguistic specialties. Among the greatest difficulties in foreign language learning for this category of students is the study of grammar. Overly lengthy explanations of grammatical phenomena and long, complex presentations of grammatical rules in textbooks fail to engage non-linguistic students and do not promote positive motivation [3, p. 124]. Therefore, teachers face the question of how to ensure the acquisition of a substantial amount of knowledge necessary for practical foreign language proficiency with minimal time and effort.

In English for Specific Purposes (ESP) classes, teaching grammar plays an important role in developing learners' linguistic competence in their professional field. Unlike general English courses that cover a broad spectrum of grammar rules and structures, ESP focuses on language relevant to specific fields, such as business, engineering, medicine, or law. Consequently, the approach to grammar instruction must be adapted to meet the needs of learners, providing them with the specific linguistic tools necessary for effective communication in their fields. This article aims to explore the importance of grammar in ESP courses, the common challenges faced, and effective approaches for teaching grammar that strengthen students' specific linguistic skills.

Grammar deals with the structure of language and plays a key role in forming sentences. Applying grammatical knowledge to language skills like reading, speaking, listening, and writing is essential in ESP instruction. Thus, it is necessary to prioritize grammar learning in ESP education. The aim of learning grammar extends beyond English for general purposes (EGP) and is equally important for ESP learners. However, grammar learning strategies often receive limited attention from teachers and students.

Grammar usually takes into account the meanings and functions sentences have in ESP learning. However important the components of language may be in themselves, they are connected to each other through grammar [5, p. 14].

Broadly speaking, there are two main approaches to learning and teaching grammar. The first is deductive learning, which involves presenting learners with rules and specific details about the language, allowing them to apply these rules in practice. Language teaching methods that prioritize understanding grammatical rules, such as the Grammar Translation Method, rely on the deductive learning approach [6, p. 123]. The second approach is inductive learning, where learners are not directly taught grammatical rules; instead, they discover or infer rules through language use. Methods like the Direct Method, Communicative Approach, and Counseling Learning support inductive learning by focusing on using the language rather than explaining it explicitly [6, p. 123]. The deductive approach is an explicit method of grammar instruction, while the inductive approach is more implicit. Grammar-focused exercises should gradually evolve into meaningful activities, eventually leading to tasks where effective communication is the main goal.

The question of how much and what type of grammar to teach in ESP classes has been a subject of debate among educators and researchers.

Researchers A. P. Boichuk, O. L. Tytun, and H. M. Sivkovych have addressed the issue of developing foreign language grammatical competence in students of non-linguistic faculties at higher education institutions in their work. According to them, grammatical competence, as a component of foreign language communicative competence, is the ultimate goal of grammar instruction, and thus involves mastering the grammatical tools necessary for communication [4, p. 40].

Ukrainian methodologists H. A. Dyvnych and N. M. Haidai have examined the process of mastering practical grammar through the use of the communicative task method. This method gives utterances a communicative focus and includes a creative component as an essential element, thereby increasing students' motivation to learn and use the language in proposed situations [1, p. 64].

The communicative goal of grammar learning has been the subject of research of Yu. A. Lazutkina, who believes that it establishes a fundamental requirement for mastering grammatical material: it should be adequate for using the language as a communication tool and real for learning within the curriculum. Grammar skills are components of different types of speech activity, and therefore they differ depending on the type of speech communication.

Learning grammar helps organize and structure knowledge, but understanding grammatical rules is essential. The communicative approach forms a habit, which eventually becomes automatic [2, p. 125].

The communicative approach involves engaging students in the language process, creating a more natural environment for perceiving a foreign language than lessons dominated by formal grammar. However, there is a risk that such an approach to language learning may lead to the development of grammatically incorrect language forms. The formation of grammatical competence is an integral part of overall language competence. But in practice, the communicative approach is mainly applied to the development of speaking skills, while its grammatical aspect remains insufficiently developed.

The study of grammar within the framework of the communicative approach has led to the conclusion that grammatical phenomena are learned and acquired not as isolated forms and structures but as a set of means for expressing specific thoughts, relationships, and communicative intentions, where linguistic and communicative competence are interdependent in the language process. Since the primary goal of language learning is communication, the grammatical phenomena studied are limited by situational parameters that take into account social, semantic, and discursive factors.

The formation of communicative competence, which has an internal structure and implies hierarchical relationships between its components, includes the development of linguistic competence, which encompasses various aspects of linguistic knowledge, including grammatical competence.

Teaching foreign language grammar in a non-linguistic university can be more effective if a grammar teaching model within the communicative approach is used, focusing on the functions of language structures in situations relevant to professional activities.

The teaching and learning process requires time, structured practice, and consistent revision of challenging grammar and vocabulary topics. Students should be equipped with the necessary language skills to meet various communication needs. Teachers should rely on two fundamental elements: vocabulary and grammar, which form the foundation of the English language. Since grammar is an integral part of language, it should be taught within the context of real language use to help students make appropriate linguistic choices. Teachers play a leading role in raising students' awareness of the significance and value of grammar.

Grammar in ESP is not simply about following the rules; it is about enabling learners to communicate with accuracy and appropriateness in professional contexts. For instance, in business, a slight grammatical misunderstanding in an email or report can lead to confusion or misinterpretation. Similarly, medical professionals need to communicate clearly to avoid potential misunderstandings with life-altering consequences. Grammar in ESP is essential because it supports learners in understanding and producing field-specific documents and texts, contributes to clear, accurate, and professional communication and helps learners manage complex structures typical in specialized fields, such as passive constructions in scientific writing or specific tenses in legal language.

The practice of working with students in non-linguistic universities has shown that students face difficulties in the situational use of grammatical phenomena, lack sufficiently developed skills in using grammatical forms, and most students have learned to use only very basic grammatical structures. They struggle with employing language elements that make foreign language expressions sound natural. This indicates that the foreign language learning process does not meet current requirements for developing students' communicative competence, whereas the criterion for language acquisition should be the effectiveness in accomplishing the assigned communicative task.

Teaching grammar in ESP classes faces several challenges. The first one is varied grammar needs. Students come from diverse backgrounds, often with different levels of grammatical knowledge. Thus, teachers need to adapt grammar instruction to fit both their professional needs and linguistic starting points. Then, there should be balance between teaching grammar and covering the subject-specific content. Overemphasis on grammar may take away from valuable time spent on field-related vocabulary and tasks. Also, many ESP learners may view grammar as less relevant compared to other language skills, especially if they see their professional field as less language-dependent. Teachers must work to make grammar relevant and engaging. ESP courses often suffer from a lack of specialized grammar resources, which forces teachers to adapt or create materials that focus on the grammatical structures most relevant to their learners' fields.

A strong command of specialized vocabulary, along with the ability to use it naturally in various contexts, is closely linked to a solid grasp of grammar. Grammar instruction remains essential and should not be overlooked. It is the responsibility of the ESP teacher to implement teaching strategies that are engaging, stimulating, and effective in maintaining students' interest.

The ESP teachers' main goal is to make their students efficient users of the English language. We, as teachers should avoid extreme language teaching methods and adopt combined methods in teaching grammar as part of the language itself. Grammar should be "a master skill" that facilitates competence in all skills: listening, speaking, reading and writing [7, p. 2].

Traditional grammar teaching methods may not align well with the needs of ESP students, who require a more contextualized approach. Thus, teachers must employ targeted strategies that facilitate learning and application of grammatical rules in professional environment.

Conducting a thorough needs analysis at the beginning of an ESP course helps identify the specific grammatical structures required for effective communication in the target field. For example, engineering students may benefit

from passive constructions and technical descriptions, while law students may need strong knowledge of conditionals and formal registers. This targeted approach ensures that grammar instruction is both relevant and efficient.

One of the most effective ways to teach grammar in ESP is through contextualization. Instead of abstract exercises, teachers can design activities that simulate real-life situations, such as writing business emails, drafting medical reports, or analyzing legal documents. For example, business English students can learn conditional sentences through business negotiations, while medical English learners can study passive voice in patient case reports. This contextualization not only makes grammar more relevant but also allows learners to practice language that directly translates to their professional tasks.

By linking grammar rules to real-life contexts, students recognize the immediate value of grammar in their professional communication, which boosts their motivation. They also gain the ability to apply their grammatical knowledge in authentic situations, leading to improved overall communicative competence.

This approach is supported by Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT), both of which emphasize language use in realistic contexts. CLT focuses on enabling learners to communicate effectively, while TBLT integrates grammar instruction into tasks that simulate real-world challenges. These theories underline the importance of context in learning, suggesting that students are more likely to learn and apply grammatical rules when they see their direct relevance to everyday communication.

In task-based learning, grammar is integrated into activities that resemble real-world tasks, encouraging learners to apply grammar while focusing on completing specific tasks. For instance, in a business ESP class, learners could engage in role-playing activities where they practice negotiating contracts, drafting proposals, or conducting meetings. Grammar is reviewed and corrected in relation to the tasks, helping students learn grammar through practical application. This approach ensures that grammar is learned in a functional manner, directly applicable to real-world scenarios.

The main advantage of this approach to teaching a foreign language is that students immediately apply their acquired knowledge of foreign language grammatical forms in specific communicative situations. Students in non-linguistic higher education institutions do not need to immerse themselves in the linguistic nuances and historical peculiarities of various grammatical forms; their primary task is to gain language and communicative experience that enables them to construct sentences correctly during communication. In other words, the key factor for effective foreign language grammar instruction for students in non-linguistic higher education institutions is the acquisition of grammatical skills, particularly the speaker's ability to choose a model that is appropriate to the communicative task and to construct it according to the norms of the foreign language.

Grammatical errors that occur among learners during a foreign language dialogue should be corrected and explained immediately after the mistake is made. An undeniable advantage for students in such situations is a more relaxed format for studying the grammatical features of the foreign language, while for the teacher, the primary benefit of this teaching method is that it clearly reveals which aspects of grammar cause the greatest difficulties for students, allowing for focused practice on those problem areas.

Use of authentic materials, such as industry-specific documents, journal articles, and professional correspondence, helps learners understand grammar in real-life contexts. By analyzing these materials, students can observe grammar in action, improving their ability to recognize and reproduce correct structures. For example, legal English learners can analyze contracts to identify modal verbs used for obligations and permissions.

Different professional fields tend to use specific grammatical structures more frequently. Medical writing, for example, often employs the passive voice to maintain objectivity, while business communication might use conditional statements for negotiating. Teaching these field-specific structures allows learners to focus on the most relevant grammar.

When studying grammar, an important aspect is the correct application of grammatical forms in the process of communication. Communicative situations, role-playing games, discussions, presentations, and projects ensure the automation of grammatical skills. Incorporating group activities, peer feedback, and collaborative projects helps learners gain a deeper understanding of grammar. When students work together to produce reports or presentations, they can provide mutual support, helping each other to recognize and correct grammatical errors in context.

Communicative exercises (also known as speaking exercises) replicate the communication process in different types of speech. They fully correspond to the process of natural communication and are used in various types of speech activity: speaking, listening, reading, and writing. This type of exercise is the most creative and challenging for students, completing the entire system of exercises, and is aimed at developing speaking skills. The main content of these exercises is that they are performed during training through communicative situations.

Grammar in ESP should be reinforced through continuous feedback. Rather than focusing solely on accuracy in isolated exercises, teachers can provide corrective feedback during tasks. For example, in a presentation, grammar corrections can focus on structures that are particularly relevant to clear communication in the professional context, improving learners' overall language competence.

Thus, grammar plays an important role in ESP classes, as it empowers students to communicate effectively in specialized fields. Teaching grammar effectively in ESP classes requires a departure from traditional methods in favor of dynamic, student-centered strategies. By focusing on relevant structures, contextualized instruction, and task-based learning, teachers can ensure that grammar teaching in ESP classes is both practical and engaging. The

use of professionally oriented learning materials to improve grammar skills and develop language abilities enables effective results in teaching both grammar and vocabulary, positively impacting students' motivation.

In ESP education, grammar not only aids learners in constructing more precise sentences but also equips them to employ a variety of structures to convey ideas in professional communication contexts. Consequently, grammar gives students the ability to organize words into coherent sentences and well-structured paragraphs. It is essential for teachers to strike a balance between grammar instruction and communication practice, as effective communication depends on the proper use of grammar.

Bibliography:

1. Дивнич Г. А., Гайдай Н. М. Викладання граматики англійської мови на основі методу комунікативних завдань. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів : НУЧК, 2019. Вип. 5 (161). С. 62–65.
2. Лазуткіна Ю. А. Граматичний аспект вивчення іноземної мови. Педагогічні науки. 2014. № 61–62. С. 120–126.
3. Федішин О. Орієнтоване формування міжкультурної комунікації у немовному вузі. Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей : збірник наукових статей. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 121–127.
4. Boichuk A.P., Tytun O.L., Sivkovych H.M. Grammar competence formation in teaching professionally oriented foreign language to nonlinguistic specialties bachelors. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 29. Т. 1. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2020. С. 39–42.
5. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching. Hodder Education Publishers: 4th edition (August 27, 2008). 316 p.
6. Richards J. C., & Richard S. Longman: Dictionary of Language teaching and applied linguistics, 3rd edition. Pearson Education Inc, 2002. 608 p.
7. Savage K. L., Bitterlin G. & Price D. Grammar Matters: Teaching grammar in adult ESL programs. Cambridge University Press, 2010. 41 p.

References:

1. Dyvnych H. A., Haidai N. M. (2019) Vykladannia hramatyky anhliiskoi movy na osnovi metodu komunikatyvnykh zavdan [Teaching English grammar based on the communicative task method]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. – Bulletin of the National University «Chernihiv Collegium» named after T. G. Shevchenko. Chernihiv: NUChK. Vol. 5. P. 62–65. [in Ukrainian]
2. Lazutkina Yu. A. (2014) Hramatychnyi aspekt vyvchennia inozemnoi movy [The grammatical aspect of learning a foreign language]. Pedahohichni nauky. – Pedagogical Sciences. Iss. 61–62. P. 120–126. [in Ukrainian]
3. Fedyshyn O. (2021) Oriientovane formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii u nemovnomu vuzi [Targeted Formation of Intercultural Communication in Non-Linguistic Higher Education Institutions]. Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei: zbirnyk naukovykh statei. – Current Issues in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes: A Collection of Research Papers. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. P. 121–127. [in Ukrainian]
4. Boichuk A.P., Tytun O.L., Sivkovych H.M. (2020) Grammar competence formation in teaching professionally oriented foreign language to nonlinguistic specialties bachelors. *Innovatsiina pedahohika*. Odessa: Prychornomorskyi nauково-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. – Innovative pedagogy. Issue 29, Vol. 1. Odessa: Black Sea Research Institute of Economics and Innovation. P. 39–42
5. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching. Hodder Education Publishers: 4th edition (August 27, 2008). 316 p.
6. Richards J. C., & Richard S. Longman: Dictionary of Language teaching and applied linguistics, 3rd edition. Pearson Education Inc, 2002. 608 p.
7. Savage K. L., Bitterlin G. & Price D. Grammar Matters: Teaching grammar in adult ESL programs. Cambridge University Press, 2010. 41 p.

Дідо Н. Д., Канюк О. С. Важливість навчання граматики на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням

У статті здійснено спробу проаналізувати важливість навчання граматики на практичних заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів нефілологічних спеціальностей. Сучасні освітні стандарти вимагають від фахівців володіння іноземною мовою як для повсякденного спілкування, так і для професійної комунікації. Однак студенти немовних спеціальностей часто стикаються зі значними труднощами у засвоєнні складних граматичних навичок через традиційні методи навчання, які ґрунтуються на тривалих поясненнях та абстрактних правилах. Метою статті є дослідження значення граматики на практичних заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, поширених проблем, з якими стикаються студенти, та ефективних підходів до викладання граматики, що сприяють розвитку специфічних мовних навичок. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки стратегій навчання граматики, які краще враховують потреби студентів, що вивчають англійську мову за професійним спрямуванням. Підкреслюється, що для студентів немовних спеціальностей граматику слід викладати в контекстуалізованій формі, інтегруючи правила у реальні ситуації, що відображають професійні завдання. Такий підхід не лише сприяє практичному застосуванню граматичних знань, але й підвищує загальну комунікативну компетентність. Крім того, у статті наголошується на важливості поєднання навчання граматики з можливостями практичного використання мови. Комунікативні вправи, автентичні матеріали та діяльність на основі завдань розглядаються як ефективні стратегії, що допомагають студентам зрозуміти граматичні форми та точно застосовувати їх у професійних контекстах.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, граматика, стратегія навчання, спеціалізована галузь, професійна компетентність, комунікативний підхід, контекст, підхід на основі завдань.

НАВЧАЛЬНІ КУРСИ ГЕОМЕТРІЇ У МЕЖАХ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ЧЕХІЇ. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТЕНТУ І МЕТОДИКИ ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

Кожна країна має свій унікальний освітній контент, який залежить від її історії, культури, економіки, соціальних цінностей та ступеня технологічного розвитку. Обмін досвідом між країнами у галузі навчання дітей у школах, зокрема, у навчанні математики, є надзвичайно важливим аспектом сучасної освітньої політики будь-якої країни. Аналіз навчальних програм та підручників з математики інших країн дозволяє виявити найкращі педагогічні підходи, ефективні методи подання складних математичних понять. Гармонізація навчальних стандартів допомагає створювати узгоджені стандарти освіти, які полегшують мобільність учнів та викладачів при зміні країни проживання.

Ще наприкінці дев'ятнадцятого століття світовою освітньою спільнотою у повній мірі було усвідомлено, що геометрія, саме евклідова геометрія, як навчальний предмет у закладах загальної середньої освіти, не може не носити двоїстого характеру, поєднуючи у собі уявлення про науку, яка характеризує властивості просторових форм довкілля, тобто, науку природничого типу, з уявленням про відповідну аксіоматичну теорію, абстрактну теорію, створену людиною. Одночасно, як раніше, так і на тепер, у різних країнах, зокрема, в Україні та в Чехії, по-різному реалізується впровадження подібного усвідомлення у реальний освітній процес. Відповідні розбіжності досліджено у роботі.

Одночасно, унаслідок проведеного порівняльного аналізу структури освітнього процесу на рівні загальної середньої освіти в Україні та в Чехії, змістового наповнення діючих при цьому навчальних програм та підручників з геометрії, виокремлено певні можливі аспекти удосконалення відповідного освітнього процесу в Україні, які вимагають подальшого осмислення та обговорення. Зокрема, автори вважають, що має сенс звернути увагу на той факт, що у Чехії представлення геометрії у вигляді окремого навчального предмету відбувається починаючи з шостого класу, при цьому має місце модульна система опанування математичних дисциплін, тобто, протягом кожного навчального року впроваджується першого семестру учні опановують лише арифметику або алгебру, протягом другого – лише геометрію.

Ключові слова: геометрія, середня освіта, порівняльний аналіз сучасних підручників України та Чехії.

Кожна країна має свій унікальний освітній контент, який залежить від її історії, культури, економіки, соціальних цінностей та ступеня технологічного розвитку. Обмін досвідом між країнами у галузі навчання дітей у школах, зокрема, у навчанні математики, є надзвичайно важливим аспектом сучасної освітньої політики будь-якої країни. Аналіз навчальних програм та підручників з математики інших країн дозволяє виявити найкращі педагогічні підходи, ефективні методи подання складних математичних понять. Гармонізація навчальних стандартів допомагає створювати узгоджені стандарти освіти, які полегшують мобільність учнів та викладачів при зміні країни проживання. Для України такі питання набули найбільшої актуальності з лютого 2024 року, коли мільйони українців були змушені змінити країну перебування.

Як добре відомо, в Україні реформування національної системи освіти почалося у 2005 році, коли країна приєдналася до Болонського процесу. На рівні загальної середньої освіти відповідна реформа прийняла форму імплементації концепції Нової української школи [1]. На даний час середню освіту в Україні здобувають на таких рівнях, як 1) початкова освіта – перший рівень повної загальної середньої освіти, згідно відповідного Державного стандарту [2] здобувається протягом 4 років; 2) базова середня освіта – другий рівень повної загальної середньої освіти, згідно відповідного Державного стандарту [3], здобувається протягом 5 років; 3) профільна середня освіта – третій рівень повної загальної середньої освіти, згідно відповідного Державного стандарту профільної середньої освіти [4], здобувається протягом 3 (згідно поки що чинного стандарту – 2) років.

Згідно [3], базова середня освіта має два цикли, які враховують вікові особливості розвитку учнів: адаптаційний (5–6 класи) та базове предметне навчання (7–9 класи). У відповідності до такого поділу на цикли, МОН України розроблено типову освітню програму [5]. Заклади загальної середньої освіти розробляють свої робочі освітні програми на підставі цієї типової.

Реформування системи освіти у Чеській республіці було миттєвим наслідком приєднання країни у 2004 році до Європейського союзу. Вже у 2004 році парламент Чехії затвердив закон про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту [6], що й стало початком реформування усіх ланок освітньої галузі країни. Відповідно до [6], у Чехії рівні здобуття повної загальної середньої освіти мають наступну структуру: 1) перший рівень початкової (базової) освіти, здобувається протягом 5 років навчання; 2) другий рівень початкової (базової) освіти, здобувається протягом наступних 4 років навчання; 3) безпосередньо середня освіта, третій рівень повної загальної середньої освіти, здобувається протягом подальших 4 років навчання. У Чехії, головними державними документами у сфері початкової та середньої освіти, є так звані Рамкові освітні програми. Ці програми є обов'язковою основою для створення вже шкільних освітніх програм, оцінювання результатів навчання учнів, створення і оцінювання підручників та інших навчальних

текстів. Рамкові освітні програми затверджуються Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської республіки, а розробляються Національним інститутом освіти.

Від самого початку свого створення діюча натеper у Чехії Рамкова освітня програма для обох рівнів початкової освіти [7], не зазнала кардинальних змін. Одночасно, у 2020 році було затверджено нову стратегію освітньої політики Чехії під назвою «Стратегія 2030+» [8]. Рушієм при цьому стала зростаюча цифровізація освітніх процесів та зміна вектору освіти на індивідуальні особливості учня, загальна стратегія навчання, що вимагає по відношенню до кожної теми – актуалізації до потреб сьогодення та конкретизації набутих умінь та навичок. Згідно затвердженої стратегії, єдину натеper Рамкову освітню програму для початкової освіти передбачається замінити на три різні моделі таких програм. Ці моделі відрізняються структурою, змістом та способом організації освітнього процесу. Модель *A* зберігає традиційну структуру із поділом на окремі навчальні предмети відповідно до різних освітніх галузей, тоді як модель *A* працює з навчальними предметами, інтегрованими у більш широкі тематичні блоки, такі як «мистецтво» або «наука». Модель *N* є зосередженою на навчанні через тематичні блоки та проекти, які об'єднують різні освітні галузі та підкреслюють сутність наскрізних тем [8]. Передбачається, що усі моделі протягом 2025–2027 років будуть доповнені окремими Модельними освітніми програмами для кожної освітньої галузі.

Для рівня середньої освіти у Чехії протягом 2007–2012 років розроблено Рамкові освітні програми із 283 різних напрямків (кваліфікацій).

За будь-яких умов, відповідно до будь-яких освітніх стандартів, у кожній країні на рівні загальної середньої освіти математика представляється ключовим компонентом усього освітнього процесу.

У віці 6–7 років і в Україні, і в Чехії діти починають здобувати повну загальну середню освіту на початковому рівні. В Україні цей рівень освіти передбачає 4 роки навчання, що, фактично, відповідає 5 рокам навчання на першому рівні початкової (базової) освіти у Чехії. У обох країнах на даному етапі навчання учні опановують математику як єдиний навчальний предмет, що має аналогічну назву. В Україні на це відводиться від 4 до 5 годин на тиждень, у Чехії – 5.

В Україні наступним є другий рівень повної загальної середньої освіти – базова середня освіта. Він передбачає п'ять років навчання. Протягом перших двох років учні продовжують опановувати математику як єдиний навчальний предмет, на який відводиться від чотирьох до шести годин на тиждень. Протягом наступних трьох років навчання відбувається поділ на два предмети – алгебру і геометрію, на алгебру відводиться від двох до чотирьох годин на тиждень, на геометрію – від двох до трьох. Одночасно, допускається й опанування аналогічного навчального контенту у межах єдиного інтегрованого навчального предмету «Математика». У Чехії відповідний рівень освіти має назву другого рівня початкової (базової) освіти. Він розрахований на чотири роки навчання. Математика одразу поділяється на два окремих навчальних предмета. Впродовж перших двох років – це арифметика і геометрія, протягом перших п'яти місяців навчання п'ять годин на тиждень відводиться на опанування арифметики, протягом наступних чотирьох місяців – п'ять годин на тиждень учні опановують геометрію. Впродовж наступних двох років – це алгебра і геометрія, аналогічно, протягом перших п'яти місяців навчання п'ять годин на тиждень відводиться на опанування алгебри, протягом наступних чотирьох місяців – п'ять годин на тиждень учні опановують геометрію. Зосередимось, у подальшому, на порівняльному аналізі геометричної складової освітнього процесу з математики у обох країнах саме для цього, другого, періоду навчання.

В Україні, згідно концепції Нової української школи, для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти Міністерством освіти і науки рекомендовано сім модельних навчальних програм з математики як документів, що встановлюють зміст навчального предмету, орієнтовну послідовність досягнення учнями очікуваних результатів навчання та види їхньої навчальної діяльності під час опанування курсу. Відповідно до цих програм рекомендовано та видано підручники різних авторів чи колективів авторів [9]. У кожному окремому закладі загальної середньої освіти саме вказані програми покладено у основу процесу навчання, для безпосереднього здійснення процесу навчання, обрано відповідні підручники. Навчальний контент і його структурування, представлені у різних модельних програмах не є однаковими. Одночасно, по відношенню до геометрії, можна стверджувати, що усі програми для відповідних здобувачів освіти передбачають продовження формування на пропедевтичному рівні уявлення про окремі геометричні фігури на площині та у просторі (про пряму, промінь, відрізок, довжину відрізка, кут, величину кута, види кутів, трикутник та його периметр, види трикутників при їх класифікації за кутами та за сторонами; про рівність геометричних фігур; про квадрат та прямокутник, їх периметр та площу; про коло, довжину кола, площу круга, круговий сектор; про куб, прямокутний паралелепіпед та їх об'єми), містять початкові відомості пропедевтичного характеру про координатну пряму і прямокутну декартову систему координат на площині. При цьому геометричні поняття розглядаються паралельно з числовими, що, на думку авторів, сприяє розвитку комплексного математичного мислення.

Усі модельні програми з геометрії для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти і створені відповідно до цих програм підручники, традиційно, охоплюють такі теми як геометричні фігури та відношення, зокрема, неозначувані геометричні фігури та неозначувані відношення, поняття про аксіоми планіметрії, неповний перелік відповідних аксіом; опанування на рівні обґрунтування властивостей та характеристичних рис таких геометричних фігур як трикутники та їх окремі види, чотирикутники, насамперед, паралелограми

і трапеції, інші многокутники, зокрема, правильні многокутники, коло, круг та їх частини, дотична до кола, серединний перпендикуляр до відрізка, коло, описане навколо многокутника, і коло, вписане у многокутник, центральні та вписані кути кола; знайомство з поняттям про геометричне місце точок, основними задачами на побудову за допомогою циркуля і лінійки, основними метричними співвідношеннями для прямокутного трикутника, зокрема, з теоремою Піфагора, основними тригонометричними функціями кутів трикутника, теоремами синусів та косинусів, пропедевтичного характеру відомостями про такі геометричні тіла як призма, піраміда, циліндр, конус та куля, про площу їхньої поверхні та об'єм, основами теорій рухів та перетворень подібності евклідової площини; рівністю та подібністю фігур евклідової площини; поняттям про координати і вектори, прямокутну декартову систему координат на евклідовій площині, координатно-векторний метод розв'язання задач евклідової планіметрії [9].

У Чехії, безпосередньо Рамкову освітню програму для другого рівня початкової (базової) освіти по відношенню до математики представлено у вигляді чотирьох тематичних блоків без поділу на окремі предмети. Геометрії присвячено третій з них. Він має назву «Геометрія на площині та у просторі» і передбачає наступне змістове наповнення: 1) фігури на площині – пряма, промінь, відрізок, коло, круг, кут, трикутник, чотирикутник (трапеція, паралелограм), правильні многокутники, взаємне розташування прямих на площині, види кутів, утворених при перетині прямих, рівність і подібність геометричних фігур (ознаки рівності і подібності трикутників); 2) метричні властивості – види кутів, відстань від точки до прямої, нерівність трикутника; 3) теорема Піфагора; 4) просторові форми – паралелепіпед, куб, циліндр обертання, піраміда, конус обертання, сфера, пряма призма; 5) задачі на побудову за допомогою циркуля і лінійки, множини усіх точок заданої властивості (осі відрізка та кута, коло Фалеса), осьова та центральна симетрії.

Представлення геометрії у вигляді окремого навчального предмету відбувається вже на рівні освітньої програми кожного окремого закладу освіти. Школа сама обирає авторів відповідних підручників, має придбати обрані підручники для своїх учнів. На сьогодні у математичній освітній галузі Чехії для базової середньої освіти представлено підручники чотирнадцяти різних колективів авторів. Усі підручники рекомендовані Міністерством освіти Чехії. Їх перегляд відбувається кожні шість років. Подалі розглянемо серію підручників від однієї групи авторів [10–13].

Підручник [10] містить п'ять розділів: 1) простір та його відображення – розділ передбачає повторення відомостей про основні геометричні фігури та їх елементи з курсів математики першого рівня початкової освіти; 2) кути – передбачено розгляд таких питань, як побудова кутів, перенесення кутів, вісь (бісектриса) кута, вимірювання кутів, графічне додавання та віднімання кутів за допомогою циркуля і лінійки; 3) симетрія – передбачено розгляд таких питань, як симетрія відносно прямої та відносно точки, побудова за допомогою циркуля і лінійки фігури, симетричної до даної, симетричність фігур; 4) трикутники – передбачено розгляд таких питань, як кут і трикутник, рівнобедрений та рівносторонній трикутники, висота трикутника, медіана та центроїд трикутника, коло, описане навколо трикутника, коло, вписане у трикутник (у цьому розділі автори ще не вводять поняття про бісектрису трикутника, для побудови кола, вписаного у трикутник, використовують поняття осьової симетрії); 5) куб і прямокутний паралелепіпед – передбачено розгляд таких питань, як зображення прямокутного паралелепіпеда і куба, поняття про поверхню прямокутного паралелепіпеда і куба, їх об'єм, одиниці об'єму. Авторі пропонують завдання на моделювання розгортки прямокутного паралелепіпеда і куба, за допомогою подібних задач – закріплення формул для визначення площ поверхонь і об'ємів відповідних геометричних фігур.

Розглянемо, наприклад, як автори представляють розв'язання задачі, яку називають задачею перенесення кута на пряму (рис. 1) [10, с. 30, № H2]. (В Україні, у відповідних підручниках, таку задачу називають задачею про відкладання кута, що дорівнює даному, від заданої півпрямой у задану півплощину).

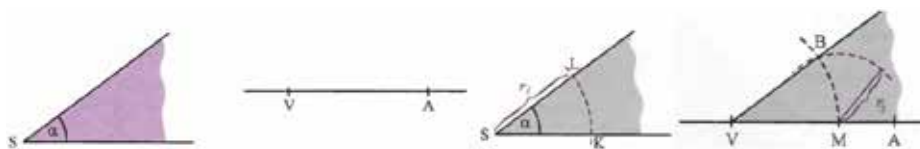


Рис. 1. Задача перенесення кута на пряму

Під розв'язанням задачі мається на увазі технічне виконання визначених згідно вказаного алгоритму побудов за допомогою реального циркуля і реальної лінійки, перевірка правильності отриманого розв'язку за допомогою транспортиру. У відповіді пропонують записати: унаслідок вимірювання я з'ясував, що побудований кут відповідає умові задачі; у півплощині дана задача має лише один розв'язок.

Цікавими представляються умови наведених у підручнику сюжетних задач. Ось, наприклад, умова однієї з них: для того, щоб висипати вологу землю, вантажівка повинна нахилити вантажну поверхню на кут $\alpha = 60^\circ$ відносно горизонтальної площини. Якщо вантажівка висипає пісок, то треба нахилити вантажну поверхню на кут $\alpha' = 45^\circ$ (рис. 2). Визначити різницю кутів α і α' [10, с. 54, № C2].



Рис. 2. Обчислення різниці кутів, зразок сюжетної задачі

Підручник з геометрії для 7 класу [11] складається з чотирьох розділів: 1) рівність – передбачено розгляд таких питань, як сума кутів трикутника, нерівність трикутника, рівність трикутників, чотири теореми про ознаки рівності трикутників (теоремами, правда, у даному контексті їх назвати важко бо доведення немає, немає початкових відомостей, на основі яких можна проводити доведення); 2) центральна симетрія – передбачене повторення означення центральної симетрії, побудова фігури, симетричної до даної відносно заданої точки, розгляд властивостей діагоналей квадрата та прямокутника; автори пропонують відповідні задачі на побудову та проєкту діяльність щодо центральної симетрії навколо нас; 3) чотирикутники – передбачено розгляд таких питань, як види чотирикутників, паралелограм та його види, площа паралелограма, площа трикутника, трапеції та їх види, площа трапеції, побудова чотирикутників за допомогою циркуля і лінійки; 4) призми – передбачено розгляд таких питань, як куб, паралелепіпед, прямі та похилі призми, бічна та повна поверхня призми; наведено значну кількість задач прикладного характеру на обчислення площ поверхонь призм та їх об’ємів.

Підручник з геометрії для 8 класу [12] містить повторення навчального матеріалу за 6 та 7 класи та три тематичні розділи: 1) коло та круг – передбачено розгляд таких питань, як елементи кола та круга, взаємне розташування кола та прямої, теорема Фалеса, дотична до кола, довжина кола, площа круга, круговий сектор; 2) циліндр – основні елементи циліндра обертання, його поверхня та об’єм, циліндричні форми навколо нас; 3) задачі на побудову – геометричне місце точок, розв’язання задач на побудову за методом геометричних місць точок.

У підручнику з геометрії для 9 класу [13] міститься повторення, у певному сенсі, узагальнення відповідного матеріалу за попередні роки навчання. Автори пропонують п’ять тематичних розділів: 1) подібність – передбачено розгляд таких питань, як подібність геометричних фігур на площині, подібність трикутників, ознаки подібності трикутників, поділ відрізка у заданому співвідношенні, коефіцієнт подібності; 2) тригонометричні функції – передбачено розгляд таких питань, як основні тригонометричні функції кута трикутника, використання цих функцій для розв’язування задач; 3) піраміда – передбачено розгляд таких питань, як види пірамід, висота піраміди, площа поверхні та об’єм піраміди; 4) конус – основні елементи конуса обертання, площа поверхні та об’єм конуса обертання; 5) куля – основні елементи кулі та сфери, об’єм кулі, площа сфери. До кожного з тематичних розділів вказано проєктні завдання, присвячені геометрії навколо нас.

Починаючи з часів Евкліда практично та, починаючи з кінця дев’ятнадцятого століття, й теоретично, математиками і, фактично, усією освітньою спільнотою, усвідомлено, що геометрія, саме евклідова геометрія, як навчальний предмет у закладах загальної середньої освіти, не може не носити двоїстого характеру, поєднуючи у собі уявлення про науку, яка характеризує властивості просторових форм довкілля, тобто, науку природничого типу, з уявленням про відповідну аксіоматичну теорію, абстрактну теорію, створену людиною.

Одночасно, у різних країнах, зокрема, в Україні та у Чехії, по-різному реалізується впровадження подібного усвідомлення у реальний освітній процес. На початку опанування загальної середньої освіти в Україні, на рівні початкової освіти, так само, як і в Чехії, на першому рівні початкової (базової) освіти, у межах навчального предмету «Математика» відомості з геометрії не є систематичними, відносяться як до планіметрії, так і до стереометрії (планіметрична складова при цьому переважає), і носять суто природничий характер. Без жодних обґрунтувань вони подаються як такі, що описують певні конкретні властивості просторових форм довкілля.

Аналогічна ситуація зберігається в Україні і протягом наступних двох років навчання, впродовж адаптаційного циклу базової середньої освіти. Після цього, в Україні, впродовж циклу базового предметного навчання, протягом другого етапу здобуття другого рівня базової середньої освіти, розпочинається опанування вже систематичного курсу евклідової геометрії, точніше, евклідової планіметрії, у вигляді неповним чином представленої аксіоматичної теорії. При цьому, зрозуміло, що для такої теорії роз’яснюється природний характер походження відповідних неозначуваних понять та аксіом. Але з’являються точні означення і доведення, як логічного характеру умовиводи із визначених вихідних даних на підставі аксіом і тверджень, справедливості яких було доведено раніше. Слово «теорема» набуває свого математичного змісту. Виникає можливість ввести поняття про неевклідову геометрію. Стереометричні поняття при цьому продовжують розглядатися обмежено, на пропедевтичному рівні. З основними концепціями аксіоматичної теорії евклідової стереометрії учні знайомляться вже потім, на останньому, профільному рівні загальної середньої освіти.

У Чехії все відбувається по-іншому. З 6 по 9 клас (другий рівень чеської початкової (базової) освіти) учні опановують геометрію як окремий навчальний предмет, фактичне змістове наповнення якого і, частково, послідовність його опанування майже співпадає зі змістовим наповненням та послідовністю його опанування у курсах планіметрії і стереометрії в Україні. Але поняття про аксіому, про методи логічних обґрунтувань, на цьому рівні освіти відсутні. Довести – це означає перевірити вимірюванням за допомогою лінійки та транспорту або отримати суперечність з попередньо сформульованими без доведення твердженнями. Варто зауважити, що такий методичний підхід у повній мірі відповідає імплементації сформульованих чеським професором Міланом Гейне дванадцяти основних принципів навчання математики, спрямованих на цілісний розвиток учня на основі його попереднього та повсякденного практичного досвіду [14, с. 81–106]. Поняття про аксіому і теорему як логічним чином обґрунтований умовивід у Чехії з'являються лише на рівні здобуття середньої освіти – 10–13 роки навчання. При цьому, фактично, відбувається повторення усього опанованого протягом початкової освіти геометричного контенту, але вже із застосуванням умовиводів логічного характеру.

Цілком природно, що, на перший погляд, освітянам України вітчизняна система середньої геометричної освіти здається кращою, такою, що на визначеному рівні у найбільшій мірі відповідає освітнім вимогам сьогодення. Одночасно, варто зауважити, що чеська система математичної освіти дозволила 74% чеських школярів досягти принаймні другого рівня знань з математики проти 58% українських школярів (дані дослідження PISA за 2022 рік [15]). Це відсоток учнів, які можуть представити просту ситуацію математично, без прямих інструкцій.

Отже, доцільним представляється подальше ретельне знайомство з чеською системою середньої математичної, зокрема, геометричної освіти, чеськими підручниками та посібниками, відповідними статистичними даними. Унаслідок проведених досліджень можна виокремити наступні особливості, які, на думку авторів, вимагають подальшого осмислення та обговорення з позиції доцільності (або не доцільності) їхнього впровадження у вітчизняний освітній процес на відповідному рівні освіти.

1. У Чехії процедура формування учителем навчальної програми з відповідного предмету є значно простішою, ніж в Україні, що зменшує паперову роботу учителя і адміністрації навчального закладу.

2. Представлення геометрії у вигляді окремого навчального предмету відбувається вже починаючи з 6 класу.

3. Загалом, протягом 6–13 років навчання, у Чехії, на опанування геометрії відводиться більше, ніж в Україні, навчальних годин. При цьому має місце модульна система опанування математичних дисциплін: протягом кожного навчального року впродовж першого семестру учні опановують лише арифметику або алгебру, протягом другого – лише геометрію.

4. Із задачами на побудову за допомогою циркуля і лінійки учні починають знайомитися із самого початку виділення геометрії у окремий навчальний предмет. Такі задачі розглядаються впродовж усіх років опанування геометрії. Незважаючи на відмінні від вітчизняних вимоги до розв'язку таких задач, обов'язковим є виконання реальних креслень за допомогою циркуля і лінійки.

5. Використовують термін «конгруентність».

6. Формулюють чотири ознаки рівності (конгруентності) трикутників.

7. Замість терміну «геометричне місце точок» використовують термін «множина усіх точок заданої властивості».

8. Усі курси геометрії містять велику кількість цікавих та змістовних прикладних або сюжетних задач та завдань.

9. Кожний тематичний розділ закінчується проєктними завданнями з теми «Геометрія навколо нас».

10. Усі курси геометрії орієнтовані на систематичне повторення раніше опанованого навчального матеріалу.

Використана література:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.2016 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text10>. (дата звернення 25.11.2024).
2. Державний стандарт початкової освіти: постанова КМУ від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p>. (дата звернення 25.11.2024).
3. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова КМУ від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
4. Державний стандарт профільної середньої освіти: постанова КМУ від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
5. Наказ МОН від 19.02.2021 № 235 «Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://imzo.gov.ua>.
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). URL: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/skolskyzakon-1.1.2024.pdf>.
7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání CZ. URL: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani> (дата звернення 25.11.2024).
8. Odborná konference Inovace ve vzdělávání – 17.10.2024 p. URL: <https://www.pedagogicke.info/2024> (дата звернення 25.11.2024).
9. Математика, навчальні програми, основні підручники, додаткові підручники та навчальні посібники, методична література, рекомендовані МОН України для використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/16NyRYEKgeQ4T5BE68La-s2gn0q2MPyIWSWx-VdwzmA/edit?gid=883367929#gid=883367929> (дата звернення 21.10.2024).

10. Půlpán, Zdeněk & Čihák, Michal. Matematika 6 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN, Praha, 2007. 136 stran.
11. Půlpán, Zdeněk, Čihák, Michal, Müllerová, Šárka & Trejbal, Josef. Matematika 7 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN, Praha, 2008. 88 stran.
12. Půlpán Zdeněk, & Čihák, Michal. Matematika 8 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN, Praha, 2009. 96 stran.
13. Půlpán, Zdeněk, Čihák, Michal & Trejbal, Josef. Matematika 9 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN, Praha, 2010. 104 stran.
14. Hejtný, M. Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně. Praha: Univerzita Karlova, 2014. – 229 stran. C. 81–106.
15. PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Czech Republic URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/czech-republic_4a597d07-en.html (дата звернення 21.11.2024).

References:

1. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku, rozporiadzhennia KMU №988-r vid 14.12.2016. [The concept of the implementation of government policy in the sphere of reform of secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029, issued by the CMU No. 988-r dated 14.12.2016.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text10>. [in Ukrainian]
2. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity: postanova KMU vid 21.02.2018 r. № 87 [State Standard of Primary Education: Resolution of the CMU dated 21.02.2018 No. 87]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p>. [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: postanova KMU vid 30.09.2020 № 898. [State standard of basic secondary education: resolution of the CMU dated 30.09.2020. No. 898.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity: postanova KMU vid 25.07.2024 № 851. [State standard of profile secondary education: resolution of the CMU dated 25.07.2024. No. 851.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
5. Nakaz MON vid 19.02.2021 № 235 «Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity». [Order of the MES dated 19.02.2021 No. 235 «On approval of a standard educational program for grades 5-9 of institutions of general secondary education»]. URL: <https://imzo.gov.ua> [in Ukrainian].
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [Ordert No. 561/2004 Coll., on pre-school, primary, secondary, higher vocational and other education (Education Order).] URL: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/skolskyzakon-1.1.2024.pdf> [in Czech].
7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání SZ [Framework educational program for primary education of the secondary school.]. URL: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani> [in Czech].
8. Odborná konference Inovace vo vzdělávání – 17.10.2024 r. [Professional conference Innovations in Education – 17.10.2024]. URL: <https://www.pedagogicke.info/2024> [in Czech].
9. Matematyka, navchalni prohramy, osnovni pidruchnyky, dodatkovy pidruchnyky ta navchalni posibnyky, metodychna literatura, rekomendovani MON Ukrainy dlia vykorystannia v osvitnomu protsesi zakladiv zahalnoi serednoi osvity u 2024/2025 navchalnomu rotsi. [Mathematics, curricula, basic textbooks, additional textbooks and study guides, methodological literature recommended by the MES of Ukraine for use in the educational process of institutions of secondary education in the 2024/2025 academic year]. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/16NyRYEKgeQ4T5BE68La-s2gn0q2MPyIWSWx-VdwzmA/edit?gid=883367929#gid=883367929> [in Ukrainian].
10. Půlpán, Zdeněk & Čihák, Michal (2007). Matematika 6 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN [Mathematics 6 Geometry for Elementary School – 1st Edition – SPN, Prague], Praha, 136 stran. [in Czech].
11. Půlpán, Zdeněk, Čihák, Michal, Müllerová, Šárka & Trejbal, Josef.(2008). Matematika 7 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN [Mathematics 7 Geometry for Elementary School – 1st Edition – SPN], Praha, 88 stran. [in Czech].
12. Půlpán Zdeněk, & Čihák, Michal, (2009). Matematika 8 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN [Mathematics 8 Geometry for Elementary School – 1st Edition – SPN], Praha, 96 stran. [in Czech].
13. Půlpán, Zdeněk, Čihák, Michal & Trejbal, Josef.(2010). Matematika 9 geometrie pro ZŠ – 1.vydání – SPN [Mathematics 9 Geometry for Elementary School – 1st Edition – SPN], Praha, 104 stran. [in Czech].
14. Hejtný, M.(2014). Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. Stupně [Teaching mathematics oriented towards building schemes: 1st grade arithmetic]. Praha: Univerzita Karlova, 229 stran. C. 81–106. [in Czech].
15. PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Czech Republic URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/czech-republic_4a597d07-en.html. [in Czech].

Kashchuk O., Sinyukova O. Training Geometry courses at the base level of general secondary education in Ukraine and in Czech Republic. Comparative characteristic of content and methods of its implementation

Every country has its unique educational content that depends from its history, culture, economics, social values and the level of technological development. Exchange of experience between countries in the sphere of teaching students at schools, in teaching mathematics in particular, is an extremely important aspect of the up-to-date educational policy of any country. The comparative analysis of training programs and training books in mathematics of another country admits to reveal the best pedagogical approaches, effective methods of introducing of difficult mathematical concepts. Harmonization of training standards helps to create concerted training standards that facilitate mobility of students and teachers in case of changing the country of residence.

At the end of the XIX century the world educational community has realized in full measure the fact that geometry, just Euclidean geometry, in the form of the training course of institutions of general secondary education can't not to have the duality character. It must combine the conception of a science that characterize properties of solids of surroundings, thus the conception of a natural science, with the conception of the corresponding axiomatic theory, the abstract, created by people. At the same time, as it has been previously, as it is now, in different countries, in Ukraine and in Czech Republic in particular, the implementation of such point of view to the practical training process has different forms. The corresponding differences are investigated in the work.

Simultaneously, as the result of the conducted comparative analysis of the structure of the training process on the level of general secondary education in Ukraine and in Czech Republic and the content of the training programs and textbooks on geometry being in law some possible aspects of improving the corresponding training process in Ukraine are marked out. It is obvious that they need the further comprehension and discussion.

Key words: geometry, secondary education, comparative analysis of the modern textbooks in Ukraine and in Czech Republic.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПОШУК ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ»

Настав час, коли суспільство гостро потребує не лише фахівців у певних галузях знань, а й кваліфікованих педагогів у школах та вищих навчальних закладах. Батьки частково втратили свою провідну роль у вихованні дітей, які значну частину часу проводять у школі, а вчителі та викладачі займаються цим питанням побіжно, оскільки у вищих навчальних закладах їх навчали педагогіки поверхнево. Освітній процес має масовий характер, і дитині чи молодій людині складно відчувати себе особистістю, якщо вона ще не досягла цього рівня, а з нею взаємодіють як з учнем чи студентом середньої маси. Тому необхідно зосередити увагу на проблемі педагогізації та індивідуалізації освіти, і це має бути зроблено невідкладно. Як в Україні, так і в світі, рівень знань сучасної молоді постійно зростає, тоді як рівень вихованості незмінно знижується.

Зосереджуючи увагу на педагогізації освіти, неможливо оминати центральну категорію педагогіки, що раніше мала найменування «вихователь», «вчитель» чи «викладач», а нині отримала більш точне визначення – «педагогічна свідомість». В межах гуманістичного підходу ми можемо діяти в рамках свідомості, а підсвідомістю користуємося лише за умови, якщо її вміст конструктивно реагує на ситуацію. Саме свідомість здатна засвоювати знання та сприяти змінам як у власному розвитку, так і у зміні зовнішнього світу. Аналізуючи джерела, що розглядають поняття педагогічної свідомості, ми виявили, що деякі дослідники правильно описують окремі аспекти її змісту та структури, проте інші частини залишаються поза їхньою увагою. Внаслідок цього вони не можуть запропонувати повноцінне визначення, оскільки часткові визначення не є достатньо чіткими для наукового розуміння. Проаналізувавши вісім різних визначень, запропонованих різними авторами, ми виявили, які аспекти є надмірними, а які компоненти були пропущені. Це дозволило скласти реєстр усіх необхідних складових для визначення педагогічної свідомості. Для лаконічності визначення можна виключити опис процесу пізнання.

Ключові слова: педагогічна свідомість, освітній процес, педагогічне виховання, самопізнання.

Суспільству завжди потрібен був педагог, який не тільки якісно володіє знанням зі свого предмету, але й спроможний зробити учня чи студента суб'єктом пізнавального процесу, а також внести максимально можливий внесок у становлення його як духовно та суспільно зрілої особистості. Але лише на сучасному етапі існування суспільства ця тема стала усвідомлюватися як невідкладна, адже учень чи студент знаходиться в навчальному закладі (або під його психологічним впливом) лівову частку свого життя, тому батьки не можуть, як в традиційному суспільстві, самотужки виконувати зазначені функції. Зазначена тема розробляється в контексті проблематики професійної підготовки майбутніх педагогів, але є настільки складною та багатогранною, що тільки прицільне її вивчення дозволить науковому співтовариству її розвивати невідкладно, адже якісно освічена, але недостатньо вихована людина не тільки не спроможна стати педагогом (а не ремісником), а може бути небезпечною для суспільства, і що далі, то більше, бо рівень знань постійно зростає, а моральність відстає від рівня знань все більше. В межах зазначеної теми у цій статті ми зосередили свою увагу на суб'єкті, який здійснює лівову частку педагогічної роботи з учнями та студентами, – педагогічній свідомості.

Як ми вже зазначали, «розробка та обґрунтування цілісної системи формування та розвитку педагогічної свідомості у майбутніх викладачів закладів вищої освіти потребує не тільки розкриття суті даного поняття, але і аналізу його структури та змісту» [5]. Структуру та зміст педагогічної свідомості ідеально прописано у Крюкової Д. [4]. Однак складнощі в науковому середовищі виникають навіть на рівні визначення поняття, тому доводиться зупинитись на формулюванні визначення, оскільки деякі визначення не корелюють навіть зі здоровим глуздом, бо стосуються даного поняття, але відображають його частково, нівелюючи тим самим значення терміну «визначення».

Дутчак М. В. та Круцевич Т. Ю. розглядали загальні питання підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійної діяльності вчителя, педагога, тренера, зокрема й педагогічної компетентності як рівня розвитку педагогічної свідомості.

Сідаш Н. С. співставила поняття «педагогічна свідомість» з філософським визначенням «свідомість», а також описала етапи становлення педагогічної свідомості майбутніх викладачів ЗВО.

Сивохоп Е. М., Маріонда І. І., Товт В. А. дослідили педагогічні умови формування самопізнання (як компонента педагогічної свідомості) фахівця фізичної культури в процесі навчання у ЗВО.

Якимчук Б. А. обґрунтувала теоретико-методологічні підходи до проблеми професійної свідомості майбутнього педагога.

Чепішко О. І. провела теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, розробила та впровадила психолого-педагогічну програму розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на етапі підготовки у ЗВО.

Всі ці дослідники провели ґрунтовну роботу, проте їм не вдалося чітко сформулювати визначення «педагогічної свідомості» (яка є тотожною «професійній свідомості педагога»).

Мета статті полягає в аналізі визначень терміну «педагогічна свідомість», виявлених у процесі дослідження, оцінці їх відповідності терміну «визначення» та, у разі невідповідності, розробці науково обґрунтованого визначення «педагогічної свідомості», яке відповідало б вимогам точності та логічної послідовності.

«Визначення – логічна дія, спрямована на відрізнєння об'єкта від інших об'єктів через встановлення його специфічних та типових ознак...» [10].

Отже, в одному чи кількох реченнях слід визначити систему всіх невід'ємних властивостей (атрибутів) об'єкта таким чином, щоб описати весь об'єкт, і так описати, щоб відрізнити його від інших. Тож, визначення може бути неповним, може містити в собі частки з визначень інших понять, може містити зайву інформацію, що неприпустимо, оскільки лаконічність – надзвичайно бажана характеристика визначення. Визначення з зазначеними ознаками не є придатними для використання та потребують наукової корекції. З такого ракурсу проаналізуємо визначення педагогічної свідомості, які ми зустріли в останніх публікаціях та дослідженнях.

1. «Педагогічна свідомість як сукупність цінностей і переконань, під кутом зору яких майбутній учитель сприймає, осмислює, оцінює будь-яку інформацію й здійснює свою діяльність» [7]. З цього визначення виходить, що єдина функція свідомості – це оцінювати. Отже, дане визначення зачіпає лише один компонент функціонування свідомості як основний, а інші виокремлює як підлеглі або не згадує взагалі, навіть знання та пізнання. Очевидно, таке визначення не є визначенням.

2. «Педагогічна свідомість включає: – усвідомлення норм, правил і моделей своєї професії; – усвідомлення цих якостей в інших людях; – урахування оцінки себе як професіонала іншими людьми; – самооцінку окремих сторін своєї особистості». А «єрудиція, цілепокладання, мислення, такт, емпатія – це ... характеристики, який повинен володіти викладач» – не стосуються свідомості, бо здійснюються несвідомо? [13]. Свідомість не може бути обмежена лише набором усвідомлень, оскільки усвідомлення є результатом діяльності свідомості. Суб'єкт не може зводитися виключно до своїх продуктів, тим більше – до обмеженої кількості таких продуктів. Отже, таке трактування не можна вважати повноцінним визначенням, оскільки воно не охоплює усіх аспектів складної природи свідомості.

3. «Професійна свідомість становить собою психічне утворення, що інтегрує професійні знання, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про себе саму як представника певної професії» [6]. «За Л. С. Виготським, професійна свідомість – це свідомість людини, яка розвивається, духовно зростає, яка докладає зусиль і працює щодо власного розвитку і духовного звільнення» [12]. Динамізм свідомості передбачає пізнання, а не лиш знання, включає цілевстановлення, смислоутворення тощо. Очевидно, таке визначення не є визначенням, бо зазначає лиш два компоненти педагогічної свідомості.

4. «Професійна свідомість педагога – це: 1) атрибут суб'єкта діяльності і професійної підготовки; 2) сукупність педагогічних ідей, цільових установок ...; 3) професійно важлива якість особистості педагога; 4) система усвідомлених професійно необхідних знань, що містить усвідомлення професійно значущих цінностей ...; 5) здатність суб'єкта до ціннісно-сислового саморегулювання; 6) фундаментальна умова професійного розвитку педагога; 7) показник професійного самовизначення [12]. Розберемо за пунктами. 1. Однозначно правильний початок, хоч і не обов'язковий. 2, 4, 5. Правильно зазначені ідеї (тобто гіпотези), цілі, цінності, смисли. 3. Якість особистості педагога знаходиться як в царині свідомості, так і в підсвідомості, тому не має бути зазначена. 6. Професійний розвиток – це норма функціонування будь-якої свідомості, яка за визначенням здійснює процес пізнання, тому нема сенсу зазначати це у визначенні. 7. Не професійна свідомість – показник самовизначення, а професійне самовизначення є відправним показником розвитку професійної свідомості. Таким чином, якщо прибрати все зайве, залишаються ідеї, цілі, цінності, смисли. А де ж пізнання, самопізнання, уміння та мотиви як атрибути свідомості? Отже, дане визначення неповне та перенавантажене зайвим.

5. «Педагогічна свідомість – це динамічне інтегративне особистісне утворення, яке містить професійне знання та вміння, особистісний досвід та професійно важливі якості, педагогічні цінності, здатність до рефлексії, наявні мотиви саморозвитку» [1]. Початок прекрасний, але не вистачає пізнання, цілей, смислу, умінь. Досвід – це результат функціонування будь-якої свідомості та стосується знань, вмінь, цінностей та мотивів, тому варто не виокремлювати його у даному визначенні, бо воно й так не коротке. Професійно важливі якості лиш частково знаходяться в царині свідомості та є результатом природної обдарованості та педагогічної діяльності, тому логічно неправильно згадувати про них у визначенні педагогічної свідомості. Визначення неповне, з зайвими компонентами.

6. Визначення «Професійної свідомості педагога» як «динамічного психологічного утворення, в якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій та знання людини про себе як про представника певної професії» [10, с. 8] пропонує цілісну картину, яка враховує ключові аспекти, що характеризують професійну діяльність педагога. Однак це визначення не охоплює всі компоненти, що складають педагогічну свідомість. Воно не включає важливі складові, такі як пізнання, цілі, смисл, уміння та мотиви, що є необхідними для повного розуміння цієї свідомості в контексті педагогічної практики. Пізнання в педагогічній діяльності – це не лише накопичення теоретичних знань, а й процес

застосування їх у реальних умовах навчання та виховання. Цілі, зокрема педагогічні цілі, формуються на основі усвідомлення значущості виховання та навчання для розвитку учнів, тому вони є важливою складовою професійної свідомості педагога. Окрім того, важливим є смислове наповнення педагогічної діяльності, яке визначає її цінність для педагога та учнів, а також уміння організовувати навчальний процес і розвивати мотивацію учнів до навчання. Визначення, яке надається в цьому контексті, хоча й відображає важливі аспекти професійної свідомості педагога, не враховує всіх складових, що є суттєвими для комплексного аналізу цієї категорії.

7. У тому ж стилі формується й визначення «педагогічної свідомості» у працях Бойченка В. В. [2], яке також акцентує увагу на інтеграції теоретичних знань та професійних цінностей педагога, але також не враховує такі важливі складові як пізнання, цілі, смисл, уміння та мотиви. Це свідчить про необхідність більш детального підходу до формулювання визначення педагогічної свідомості, яке повинно охоплювати всі її компоненти для того, щоб відображати не лише професійну, але й особистісну складову педагогічної діяльності.

8. «Розглядаючи проблему педагогічної свідомості як категорію педагогічної науки, слід звернути увагу на те, що вона дуже тісно пов'язана з визначенням свідомості взагалі як поняття філософії» [9]. Але в цьому ж джерелі зазначається, що «Свідомість – вища, властива тільки людині і пов'язана з мовою функція мозку, яка полягає в узагальненому оціночному і цілеспрямованому відображенні, конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній уявній побудові дії, передбаченні її результатів, у розумному регулюванні і самоконтролі людини» [9]. Однак це визначення зроблене в матеріалістичній парадигмі, з нього випливає, що свідомість і психіка – це різні явища, отже, професійна свідомість – це насамперед функціонування професійного інтелекту, звідси й випливає радянська традиція «залишати у закладах вищої освіти кращих студентів-випускників, які проявили відмінні знання у галузі певної спеціальності, незважаючи на відсутність педагогічної освіти [5].

У разі якщо зазначене визначення виявляється застарілим, логічно звернутися до новітніх підходів та наукових розробок. Одне з таких визначень стверджує, що «свідомість – це особливий спосіб діяльності психіки, пов'язаний з переробкою та інтерпретацією інформації, що надходить у мозок від зовнішнього світу та від організму» [3, с. 198]. Це трактування підкреслює активну роль свідомості у взаємодії з навколишнім світом та внутрішніми процесами, де вона стає не лише механізмом обробки інформації, а й способом її осмислення, що дозволяє суб'єкту зрозуміти світ на глибшому рівні.

Інакше кажучи, свідомість можна розглядати як здатність людини не лише сприймати і пізнавати навколишню реальність, але й наповнювати її суб'єктивним сенсом, оцінювати через призму власних цінностей та мотивацій. Як зазначено в іншому підході, «свідомість є здатністю людини не лише пізнавати світ, але й усвідомлювати його, наповнювати сенсом і суб'єктивним значенням, зіставляти свої знання з метою власного існування, оцінювати світ не лише в його об'єктивних характеристиках, а й як світ свого життя» [8]. Це визначення акцентує увагу на двоєдиній природі свідомості: її пізнавальної функції, яка включає не лише відображення реальності, а й її перетворення через призму індивідуальних переживань і смислів.

Таким чином, процес переробки інформації в контексті свідомості можна трактувати як процес пізнання, тобто отримання і структурування знань, тоді як інтерпретація цієї інформації здійснюється через призму особистих смислів, цілей, цінностей та мотивів, що надають їй суб'єктивне значення. Цей підхід демонструє, як свідомість не тільки відображає реальність, але й активно взаємодіє з нею, перетворюючи її через індивідуальний досвід і надаючи їй глибокий смисловий контекст.

Висновки. Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з опрацьованої інформації щодо педагогічної свідомості, можемо сформулювати її попереднє визначення, яке, в свою чергу, потребує подальших перевірок і уточнень у контексті майбутніх досліджень. Педагогічна свідомість – це та частина свідомості, яка займається педагогічною самореалізацією свого носія, тобто здійснює процес педагогічних: 1) пізнання, а) шукає відповідь на питання «як зробити цілі мене як викладача мотивом активності учня (студента)?» та інші, які з нього випливають, б) віднаходить в процесі практики гіпотетичні відповіді на це питання, в) керує втіленням його як гіпотези, г) спостерігає та оцінює його дію, г) коригує чи спростовує гіпотезу; 2) цілевстановлення; 3) оцінювання; 4) надання смислу; 5) самоусвідомлення – які вона здійснює, користуючись раніше сформованою структурою педагогічних знань, умінь, цінностей, мотивів – вдосконалюючи їх в процесі своєї діяльності. Для лаконізації визначення можна вивести за його межі опис процесу пізнання.

Використана література:

1. Бобовський Р. П. Педагогічна свідомість як показник професійної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 65. 2018. Серія 5. С. 13–17.
2. Бойченко В. В. Особливості педагогічного мислення як складової професійної компетентності майбутнього вчителя. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 24. Part 2. 2022. С. 101–107.
3. Велика українська енциклопедія. Тематичний словник гасел з напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, етика, естетика) / Укладачі: Арістова А. В., Шліхта І. В.; за заг. ред. д. і. н., проф. Киридон А. М. Київ, 2019. 256 с.
4. Крюкова Д. Теоретичні і методичні засади підвищення рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів технічного профілю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал*. Вип. 2. Київ, 2001. С. 77–83.

5. Курнишев Ю. А., Ківерник О. В. Процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів фізичної культури. *VI International scientific and practical conference «The aspects of contemporary scientific research that encompass both theoretical and practical components» Venice, Italy, International Scientific Unity*. 2024. С. 285–288.
6. Кучеровська Н. А. Професійна свідомість психолога-практика як предмет дослідження. *Журнал практикуючого психолога*. № 7. 2001. С. 84–94.
7. Осьмук Н. Г. Професійна свідомість майбутнього вчителя як складова якості освіти. Суми, 2022. URL : <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/3145/1/Pedagogichna%20svidomist.pdf>.
8. Проблеми свідомості у філософії. Лекція. / укл. Пономаренко Т. Суми, 2024. URL : <https://www.scribd.com/document/791236196/%D0%A4%D0%BB%D0%BE%D1%81-%D0%9B-6-%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE>
9. Сідаш Н. С. Етапи становлення педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток 2 до Вип. 35, Том II(14): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2015. С. 405–411.
10. Словopedia. Філософський енциклопедичний словник. URL : <http://slovopedia.org.ua/104/53394/1082958.html>.
11. Чепішко О. І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ, 2015. 23 с.
12. Якимчук Б. А. Теоретико-методологічні підходи до проблеми професійної свідомості майбутнього педагога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 5 (63). С. 134–140.
13. Яковенко О. Theoretical and Methodological Approaches to the Problem of Professional Consciousness of Future Teachers. Київ. 2020. URL : <https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/e3369246-c168-4e8a-8a81-2c14bd9af413/download>.

References:

1. Bobovskyi R.P. (2018) Pedagogichna svidomist yak pokaznyk profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. [Pedagogical Consciousness as an Indicator of Future Teacher's Professional Competence] *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Vyp. 65. Seriya 5. S. 13–17 [in Ukrainian]
2. Boichenko V.V. (2022) Osoblyvosti pedahohichnoho myslennia yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. [Peculiarities of Pedagogical Thinking as a Component of Future Teacher's Professional Competence] *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 24. Part 2. S. 101–107. [in Ukrainian]
3. Velyka ukrainska entsyklopediia. Tematychnyi slovnyk hasel z napriamu «Filosofski nauky» (filosofia, lohika, etyka, estetyka) (2019) [The Great Ukrainian Encyclopedia. Thematic dictionary of slogans in the field of “Philosophical Sciences” (philosophy, logic, ethics, aesthetics)] / Ukladachi: Aristova A. V., Shlikhta I. V.; za zah. red. d. i. n., prof. Kyrydon A. M. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian]
4. Kriukova D. (2001) Teoretychni i metodychni zasady pidvyshchennia rivnia profesiinoi hotovnosti maibutnikh spetsialistiv tekhnichnoho profilu. [Theoretical and methodological bases for improving the level of professional readiness of future technical specialists] *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka: Naukovo-metodychnyi zhurnal*. Vyp. 2. Kyiv. S. 77–83 [in Ukrainian]
5. Kurnyshev Yu.A., Kivernyk O.V. (2024) Protse formuvannia pedahohichnoi svidomosti u maibutnikh vykladachiv fizychnoi kultury. [The process of forming pedagogical consciousness in future physical education teachers.] *VI International scientific and practical conference «The aspects of contemporary scientific research that encompass both theoretical and practical components» Venice, Italy, International Scientific Unity*. S. 285–288. [in Ukrainian]
6. Kucheroska N.A. (2001) Profesiina svidomist psykholoha-praktyka yak predmet doslidzhennia. [Professional consciousness of a practicing psychologist as a subject of research] *Zhurnal praktykuiuchoho psykholoha*. № 7. S. 84–94. [in Ukrainian]
7. Osmuk N. H. (2022) Profesiina svidomist maibutnoho vchytelia yak skladova yakosti osvity. Sumy. [Professional Consciousness of Future Teachers as a Component of Education Quality] URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/3145/1/Pedagogichna%20svidomist.pdf>. [in Ukrainian]
8. Problemy svidomosti u filosofii. Lektsiia. (2024) [Problems of consciousness in philosophy. Lecture.] /ukl. Ponomarenko T. Sumy. URL: <https://www.scribd.com/document/791236196/%D0%A4%D0%BB%D0%BE%D1%81-%D0%9B-6-%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE> [in Ukrainian]
9. Sidash N.S. (2015) Etapy stanovlennia pedahohichnoi svidomosti maibutnikh vykladachiv vyshchikh shkil. [Stages of formation of pedagogical consciousness of future teachers of higher education institutions] *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»* – Dodatok 2 do Vyp. 35, Tom II(14): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykholoha-pedahohichni chytannia». K.: Hnozys. S. 405–411. [in Ukrainian]
10. Slovopedia. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk. (2024) [Slovopediya. Philosophical encyclopedic dictionary]. URL: <http://slovopedia.org.ua/104/53394/1082958.html> [in Ukrainian]
11. Chepishko O.I. (2015) Psykholohichni umovy rozvytku profesiinoi svidomosti maibutnikh vchyteliv sotsiohumanitarnoho profilu [Psychological Conditions for the Development of Professional Consciousness of Future Social and Humanitarian Teachers]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk. Kyiv. 23 s. [in Ukrainian]
12. Iakymchuk B.A. (2021) Teoretyko-metodolohichni pidkhody do problemy profesiinoi svidomosti maibutnoho pedahoha. [Theoretical and Methodological Approaches to the Problem of Professional Consciousness of Future Teachers] *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*. №5 (63). S. 134–140. [in Ukrainian]
13. Iakovenko O. (2020) Pedahohichna diialnist. [Theoretical and Methodological Approaches to the Problem of Professional Consciousness of Future Teachers] Kyiv. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/e3369246-c168-4e8a-8a81-2c14bd9af413/download> [in Ukrainian]

Kivernyk O., Pervukhina S. Retrospective analysis and search for a definition of the concept of “Pedagogical consciousness”

The time has come when society is in dire need not only of specialists in certain fields of knowledge, but also of qualified teachers in schools and higher education institutions. The educational process is massive, and it is difficult for a child or young person to feel like a person if they have not yet reached this level and are treated as a pupil or student of the average mass. Therefore, it is necessary to focus on the problem of pedagogization and individualization of education, and this should be done

immediately. Both in Ukraine and in the world, the level of knowledge of modern youth is constantly growing, while the level of education is constantly decreasing.

Focusing on the pedagogization of education, it is impossible to ignore the central category of pedagogy, which used to be called "educator", "teacher" or "lecturer", and now has a more precise definition – "pedagogical consciousness". Within the humanistic approach, we can act within the framework of consciousness, and we use the subconscious only if its contents respond constructively to the situation. It is the consciousness that is able to assimilate knowledge and contribute to changes both in its own development and in the changes in the external world. Analyzing the sources that consider the concept of pedagogical consciousness, we found that some researchers correctly describe certain aspects of its content and structure, but other parts remain out of their attention. As a result, they cannot offer a full-fledged definition, as partial definitions are not clear enough for scientific understanding. By analyzing nine different definitions proposed by different authors, we identified which aspects are redundant and which components have been omitted. This allowed us to compile a register of all the necessary components for the definition of pedagogical consciousness. For the sake of conciseness, the description of the process of cognition can be excluded.

Key words: pedagogical consciousness, educational process, pedagogical education, self-knowledge.

УДК 374.1:[339.138:371.1]

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.12>

Короїд Т. В.

СМИСЛОВИЙ ФУНДАМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ КВАЛІМЕТРИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ

За сучасних умов особливої актуальності набуває кваліметричний інструментарій для ефективного прийняття управлінських рішень. У статті розглянуто проблему кваліметричного підходу до оцінювання розвитку творчого потенціалу вчителів. Оскільки систематичний аналіз РТПВ виявляє причини щодо його рівня, визначає якість управління і вплив на позитивну динаміку трансформації особистості, тому зумовляє пошукову діяльність адміністрації щодо нових методів і функцій управління. Охарактеризовано доцільність використання кваліметричного інструментарію для аналізу, планування і прогнозування, здійснення поточного коригування процесу трансформації особистості й діяльності закладу освіти. Визначено, що управлінська діяльність – то ступінь здатності керівника чути, комунікувати, тому як процес отримання нових даних шляхом рефлексії потребує обробки. Тому при вимірюванні компонентів творчого потенціалу (далі – ТП) виготовленим кваліметричним інструментарієм застосовується кваліметрична модель, що забезпечує динаміку трансформації особистості. Особлива увага приділяється якості управління як категорії в парадигмі управління сьогодення. Обґрунтовано, що найефективніші управлінські рішення відіграють важливу роль щодо результатів діяльності закладу освіти з точки зору його позиціонування й конкурентоспроможності шкільної команди. Доведено можливість застосування методу кваліметрії в педагогіці й користь від технології використання моделі управління для оцінки рівня творчого потенціалу вчителя. Розглянуті аспекти дають підстави стверджувати, що професійна діяльність педагога та його індивідуальна сутність залежить від професійної компетентності менеджера та гнучкого управління.

Ключові слова: учитель української мови, професійний розвиток, самореалізація, управління розвитком творчого потенціалу вчителів, кваліметричний інструментарій, кваліметрична модель, кваліметричний і методологічні підходи, показники якості, динаміка трансформації особистості, конкурентоспроможність.

Одним із багатьох різноманітних підходів до оцінки якості і визначення рівня розвитку є кваліметричний, який збагачений ідеями педагогіки й концептуальними положеннями. Кваліметрія передбачає оцінювання якості освіти [5], визначення рівня творчого потенціалу вчителів [8], управління професійним розвитком викладача кафедри [9], рівень відповідальності [6].

У межах кваліметрії як наукової дисципліни вивчається проблематика комплексного оцінювання якості абияких об'єктів. Воно може бути як одиничним, так і комплексним. Оцінка поточного стану, зокрема розвитку творчого потенціалу вчителів, є оцінкою стратегічно правильних рішень адміністрації закладу освіти стосовно виконання визначених нею завдань. Через те основними задачами кваліметрії є розроблення кваліметричного інструментарію для визначення показників якості об'єкту, компонентів його розвитку, ефективності стратегічного управління якістю й обґрунтування умов застосування.

Тому *якість* розуміємо як сукупність властивостей процесу, бо для того щоб "...підвищити *якість*, необхідно вміти її кількісно описувати. Тому кількісна оцінка якості, т. ч. методи комплексної оцінки, є першим і основним етапом системи управління якістю...Важливою формою управління якістю є її державна атестація, яка базується на об'єктивних і надійних методах оцінки якості" [3, с. 6].

Синонімом якості є показчик якості, тому як міра якості досліджується як відбиток вимірювань. Вимірювання й оцінка – вирази, що використовуються у кваліметрії: кількісна оцінка як показник якості суб'єкта/

об'єкта до показника якості його за державним стандартом загальної середньої освіти та професійним стандартом вчителя. Ураховуючи всі чинники, що характеризують рівень творчого потенціалу об'єкту, менеджер отримує загальний бал, який складається з показників кожного компонента: дослідним шляхом за допомогою кваліметричного інструментарію і моделі керівник закладу освіти знаходить значення фізичної величини, у нашому випадку рівень розвитку творчого потенціалу вчителів (*РТПВ*). Завдяки розробленим моделям шкільна команда обирає творчу й ефективну діяльність як діяльність співників, співучасників сучасної цієї освітньої команди. А контроль й аналіз запланованих результатів із досягнутими особистістю визначають контрольно-аналітичну управлінську діяльність закладу освіти. Систематичний аналіз *РТПВ* виявляє причини щодо його рівня, а прогнозування є поштовхом щодо позитивної динаміки трансформації особистості. Через те поняття “якість” визначає якість управління і його вплив на позитивну динаміку трансформації особистості.

Пригадаємо, що найважливішим завданням сучасної освіти є мотивування на самостійне самовдосконалення, формування висококваліфікованого творчого вчителя ЗЗСО, вироблення вмінь, навичок і бажання самостійно працювати над собою. Це виявляється в компетентності менеджера згідно з діючою моделлю, звичайно, якщо така існує в ЗЗСО; його ролі й місця як суб'єкта в управлінському розвитку.

Сучасні виклики в умовах війни, коли освіта потребує зміни стереотипів, а заклади освіти знаходяться в процесі переоцінки, то впровадження кваліметричної моделі *РТПВ* і моделі управління цим розвитком визначають необхідність урахування факторів, що впливають на мотивацію вчителів та розвиток їхнього творчого потенціалу [8].

Тож встановлено низку суперечностей, що позначаються на ефективності управлінського рішення, зокрема: між визначеними цілями і неефективними рішеннями адміністрації; професіоналізмом і комплексною оцінкою якості на основі кваліметрії; між отриманими оцінками і кореляцією управлінського впливу на розвиток *ТПВ* (творчого потенціалу вчителів); індивідуальною думкою менеджера та простежуваністю результатів кваліметричного дослідження; затраченими зусиллями творчої особистості і відсутністю принципів, систематизації визначення якості об'єкту й управлінською некомпетентністю.

Тому *актуальність теми* статті полягає в тому, що керівник ЗЗСО має реагувати на виклики, забезпечуючи високий рівень розвитку *ТП* усіх членів освітнього процесу. Координуючи зусилля згідно зі встановленими цілями, забезпечує досягнення результатів через систематичну діагностику й постійний зворотній зв'язок команди конкурентоспроможних фахівців. Тож якість орієнтована на всіх учасників освітнього процесу, бо стимул трансформується у мотивацію й навпаки, мотивація особистості – у зовнішній стимул. При цьому менеджер виконує іншу роль – не управлінця-власника, а консультанта, що надає допомогу, підвищуючи показники успішності шкільної команди й закладу освіти, їх успішності й результативності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних підходів стосовно моделі управління *РТПВ*, розкритті сутності кваліметричного підходу і його ролі у процедурах оцінювання якості в межах кваліметричних технологій в управлінні закладом освіти.

Базові положення педагогічної кваліметрії висвітлені у Г. Єльнікової та членів Школи адаптивного управління: О. Касьянова, Г. Кравченко, В. Приходько, М. Ростока, Г. Сухович та ін.

Застосування кваліметрії, коло питань щодо узагальнення підходів, найкращих практик оцінювання якості досліджували О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, В. Приходько, З. Рябова та ін.

Питання маркетингового управління та управління розвитком творчого потенціалу педагогів у системі загальної середньої освіти, управління конкурентоспроможністю персоналу досліджували О. Ануфрієва, Т. Рожнова, З. Рябова, Л. Спірін.

Маркетингові аспекти забезпечення якості надання освітніх послуг відображені у виданнях З. Рябової, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан, Н. Шарай та ін.

Питання формування й розвитку управлінських і лідерських якостей керівників закладів освіти висвітлювали Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Маслов, Р. Пейтон та ін.

Технологію застосування моделювання досліджено в наукових роботах В. Маслова, Г. Полякової, Г. Тимошко та ін.

Значний внесок у розкриття змісту інноваційної теорії конкуренції зробили Й. Шумпетер, Ф. Хайєк, Г. Хамел, К. Прахалад та ін.

Внесок у розкриття сутності поняття “якість освіти”, “якість надання освітніх послуг” присвячені праці Ф. Котлер, В. Луначек, В. Олійник, Л. Сергєєвої та ін.

Проте питання з позиції розроблення кваліметричної моделі та кваліметричного інструментарію щодо його використання досліджено недостатньо. Його застосування для розв'язання проблем оцінювання рівня *ТПВ* і управління розвитком їх *ТП* не приділено належної уваги науковцями.

Управлінська діяльність визначає ступінь здатності керівника чути, комунікувати, бо процес отримання нових даних шляхом рефлексії потребує обробки: результат вимірювання пов'язаний із простежуваністю, вірністю, нерозривністю розрахунків. Уміння без тиску, ззовні планувати, моделювати й реалізовувати свої ідеї – то прерогатива професіоналів із різноманітними навичками в їхній творчій діяльності. Тому можливість розгляду використання кваліметричного підходу для забезпечення якості надання освітніх послуг у закладі освіти набуває особливої актуальності.

Поняття “якість” досліджують як складну властивість об’єкта, як комплекс характерних ознак, що здатні забезпечувати вимоги щодо якості управління й надання освітніх послуг (рис. 1).

Забезпечення якості освіти неможливе без якісних управлінських рішень, здатності керівництва щодо передбачення змін і результатів напрацювання. Формуючи простір довіри, сучасний керівник компетентно управляє розвитком творчого потенціалу, створюючи умови цього розвитку. Він знає, що без конкурентоспроможного вчителя немає успішного школяра, тому якісно управляє творчим потенціалом підлеглих.

Відомо, що поняття “кваліметрія” як наукова дисципліна вивчає проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об’єктів. Вченими досліджено технологію використання педагогічної кваліметрії в управлінні – комплексної оцінки стану об’єкта. С. Степаненко й Г. Сніжної стверджують, що “...індивідуальні оцінки застосовують тільки тоді, коли є досить компетентний фахівець в даній сфері діяльності... У ряді випадків, коли необхідно врахувати безліч взаємновпливаючих факторів, думка групи експертів надійніша, ніж індивідуальна думка” [10, с. 32].

Ефективне управління якістю потребує практичного розв’язання, через те особливе місце відведено компетентним сучасним керівникам закладів освіти у підготовці та прийнятті управлінських рішень (таблиця 1). Саме під час прийняття важливих управлінських рішень відбувається якість цілей як головного конкурентоспроможного фактору.

У парадигмі якісного управління важливою складовою є “якість” як категорія, тому впроваджуючи кваліметрію можна “...виміряти й оцінити не тільки результати педагогічного процесу, а й якість і кількість перетворень у діяльності його учасників, чинники, що вплинули на ці зміни; виробити, прийняти й реалізувати управлінські рішення щодо спрямування цих перетворень на заданий стандарт загальної середньої освіти” [2, с. 56].

Обираючи кваліметричний підхід, що зорієнтований на кількісний опис якості результатів, менеджер розробляє управлінські стратегії, розглядає підходи до оцінювання рівня творчого потенціалу вчителів за допомогою педагогічної кваліметрії, так що “...якість кожного предмету можна описати за допомогою великого числа властивостей. Комплексний показник якості є результуючою величиною цих якостей. У кваліметрії...необхідно знайти оптимальне число властивостей, дотримуючися положень: властивості якості розглядаються як класифікаційна система згідно з ієрархічної багаторівневої структури властивостей; основу класифікації складає ознака, що визначається метою, з якою проводиться оцінка якості” [11, с. 14]. Керівник закладу освіти, який знає, що якісне управління забезпечується по горизонталі, тобто не один, а всі разом, призводить до максимального результату взаємодії розвитку творчого потенціалу вчителів, бо “...методика проведення SWOT-аналізу... передбачає здійснення декількох етапів:

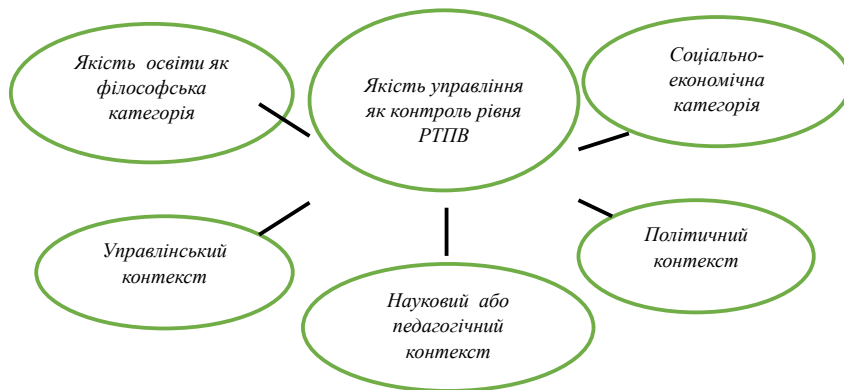


Рис. 1. Якість управління як категорія в парадигмі управління сьогодення

Таблиця 1

Характеристика управлінських рішень

Зміст	Наслідки	Подальші дії	Рівень
Неефективні рішення	Можливість вибору	Координація дій	0–15
Рішення потребує коректив	Можливість якісного управління	Активність інтенсивності й діяльності	16–35
Рішення потребує доопрацювання або коригування	Контроль та узгодженість дій	Контроль за діяльністю	36–59
Рішення потребує вдосконалення	Управлінська й лідерська компетентності	Вміння генерувати ідеї	60–79
Стратегічно правильні рішення	Якість управління	Результативність	80–100

визначення власних сильних і слабких сторін у середині організації з урахуванням аналізу потреб і конкуренції; виявлення можливостей і загроз на зовнішньому просторі, враховуючи конкуренцію й супутні обставини; виявлення проблем, перешкод для просування власного іміджу, враховуючи існуючу конкуренцію; формування декількох імідж-цілей за технологією SMART, над якими необхідно попрацювати щодо вдосконалення персонального іміджу, виходячи з результатів SWOT-аналізу”, – звертає нашу увагу О. Митцева [12, с. 137]. Тому якість управління розглядаємо як філософську категорію: від теорії якості й ефективного управління якістю до застосування кваліметрії шляхом вимірювання оцінки якості досліджуваного об’єкту (рівень його якості) (рис. 2).

Управлінська компетентність є компетентною за умови ціннісної орієнтації щодо керування закладом освіти, тому як наявний зв’язок між якістю і властивостями, що складаються з простих показників. Саме провадження в закладі освіти моделі управління розвитком творчого потенціалу вчителів створить умови щодо здійснення ефективного управління й демократизації, як-то: підготовка та прийняття обґрунтованих управлінських рішень, їх прогнозування і планування, динаміки трансформації особистості. Використовуючи у своїй діяльності кваліметричний підхід, сучасний керівник пам’ятає про освітній стандарт як систему основних показників, що визначені у якості державної норми освіченості. Стан вимірювань є їх єдністю, а характеристики невизначеності вимірювань відомі з певною вірогідністю, тому як результати передаються в узаконених одиницях, що отримують у довільний спосіб. Затим-то повинна бути налагоджена робота як прояв творчого потенціалу управлінця-лідера, професіонала, бо для дослідження показників ураховують наступні фактори, як: об’єкту вимірювання; суб’єкту вимірювань; способу вимірювання; засобу вимірювання та умов вимірювання.

Отже, трансформація освіти, зміни, що відбуваються сьогодні, впливають на якість управління РТТВ. Коли йдеться про професійну діяльність педагога та його індивідуальну сутність, пам’ятаємо про професійну

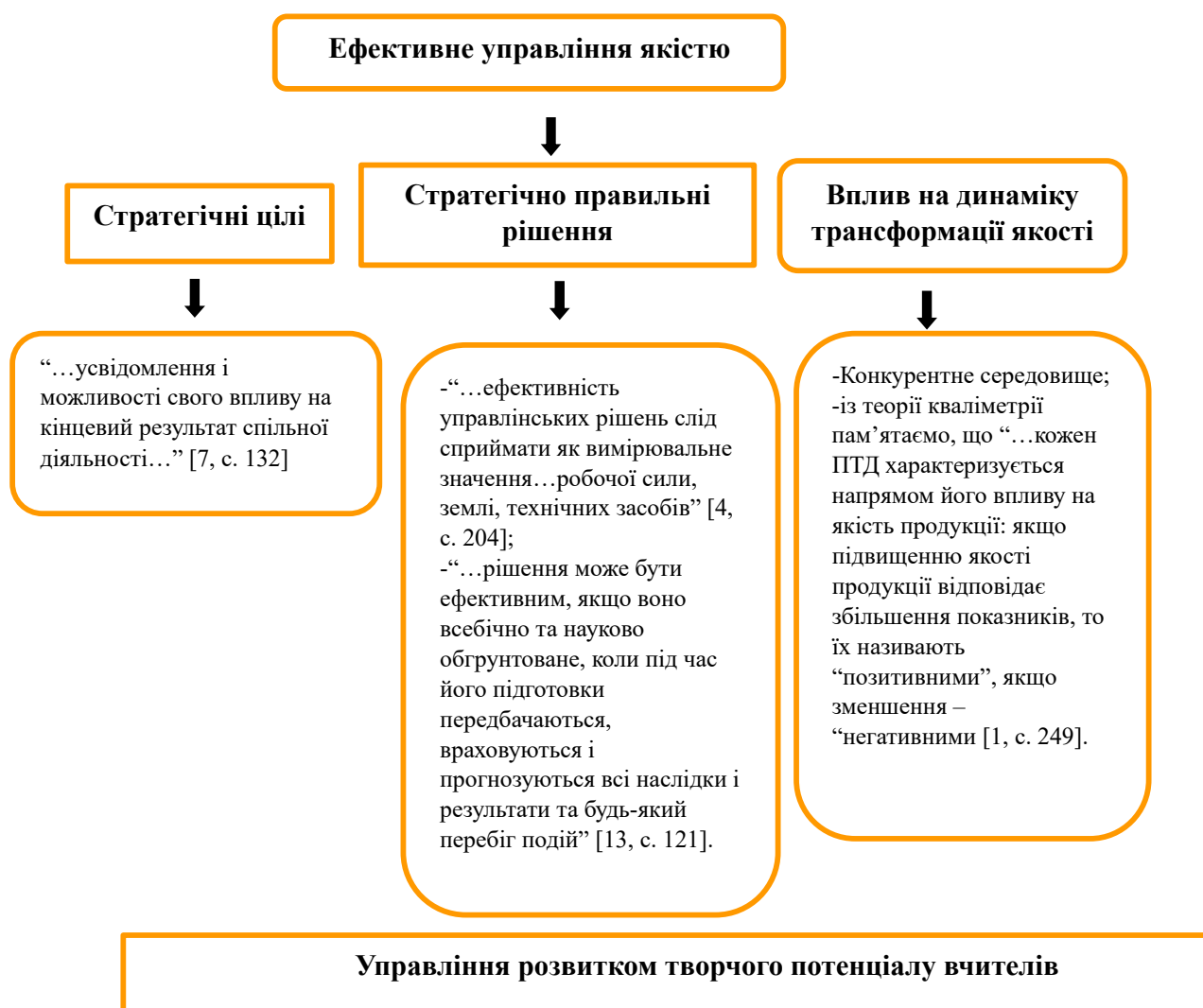


Рис. 2. Ефективне управління якістю як професійна компетентність керівника закладу освіти

компетентність і гнучке управління, найефективніші управлінські рішення, що відіграють важливу роль щодо результатів діяльності закладу освіти з точки зору його позиціонування й конкурентоспроможності шкільної команди. Усвідомлення, розвиток *ТПВ* і якість управлінської діяльності впливають на творчу само-реалізацію вчителів.

Висновки. Використання кваліметричної моделі повинно стати поширеною управлінською практикою, бо оцінка комплексного показника в розрахунку дозволяє оцінити рівень *ТПВ* через отримання інформації, що попереджає непередбаченні викривлення за визначеними вимірами. Головне завдання менеджера – забезпечення організації ефективної діяльності, яка здатна задовольняти суспільні цінності в конкретних умовах.

Використана література:

1. Бутко М., Задорожна С., Іванова Н. Виробничий менеджмент : підручник. Київ, 2020. 249 с.
2. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти : теоретичний та науково-методичний часопис. Київ, 2006. С. 54–59, с. 56. URL : https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/Zurnal/VOUkr_2006_1.pdf
3. Геворкян Е. С. Основи кваліметрії: конспект лекцій. Харків : УкрДУЗТ, 2022. 84 с. URL : <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/8609/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9.pdf>
4. Груб'як С. В. Сучасні аспекти розроблення і прийняття управлінських рішень. 2017. С. 201–204 URL : https://economyandsociety.in.ua/journals/11_ukr/33.pdf
5. Єльнікова Г. В., Рябова З. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання загальної середньої освіти в навчальному закладі. С. 35–43. URL : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/107549/8-Elnikova.pdf?sequence=1>
6. Зеленський Р. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання сформованості відповідальності : збірник наукових праць. Запоріжжя. 2011. 420 с. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/16/16_2011.pdf#page=72
7. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст/ Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Київ, 2016. 335 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714126/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D1%96%D1%8F_13.09.2016docx.pdf
8. Коройд Т. В. Управління розвитком творчого потенціалу вчителів української мови і літератури : дис....д-ра філософії: 05.09.24 / Київ, ун-т менеджм. ос-ти НАПНУ, 2024. 306 с.
9. Кравченко Г. Концептуальні основи впровадження кваліметричної моделі управління розвитком професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. 2021. Берлін, Німеччина. С. 1–6. URL : <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/25892/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%2010%20%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%93.%D0%AE.%20%D1%97.pdf>
10. Методичні вказівки до лабораторних робіт з дисципліни “Кваліметрія і системи управління якістю” для студентів спеціальності 152 “Метрологія та інформаційно-вимірвальна техніка” денної та заочної форм навчання / Укл.: С. М. Степаненко, Г. В. Сніжної. Запоріжжя : НУ “Запорізька політехніка”, 2022. 57 с. URL : <https://eir.zp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c44e6f39-eaf1-40b6-8359-b6af21d82439/content>
11. Методичні вказівки та завдання для практичних занять студентів з дисципліни “Кваліметрія”. Харків : ХДУХТ, 2014. с. 14. URL : https://repo.btu.kharkov.ua/bitstream/123456789/22644/1/MV_Kvalimetriya_14.pdf
12. Митцева О. Інтерактивні методи формування позитивного професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2017. С. 137–142. URL : <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2606/2752>
13. Подвірна Н. Умови ефективності управлінських рішень. Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. Львів, 2011. С. 118–122.

References:

1. Butko M., Zadorozhna S., Ivanova N. (2020) Vyrobnychy menedzhment: pidruchnyk [Production management: a textbook]. Kyiv: Tsentr. navch. lit., 249 s. [in Ukrainian]
2. Viktorov V. (2006) Osnovni kryterii ta pokaznyky yakosti osvity: teoretychni ta naukovo-metodychni chasopys [Basic criteria and indicators of education quality: theoretical and scientific-methodical journal]. Kyiv: Vyshcha osvita Ukrainy. S. 54–59. URL: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/Zurnal/VOUkr_2006_1.pdf [in Ukrainian]
3. Hevorkian E. S. (2022) Osnovy kvalimetrii: konspekt leksii [Fundamentals of qualimetry: lecture notes]. Kharkiv: UkrDUZT, 84 s. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/8609/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9.pdf> [in Ukrainian]
4. Hrub'iak S. V. (2017) Suchasni aspekty rozroblennia i pryiniattia upravlinskykh rishen [Modern aspects of developing and making management decisions]. Ekonomika i suspilstvo. S. 201–204. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/11_ukr/33.pdf [in Ukrainian]
5. Ielnykova H. V., Riabova Z. V. Monitorynh yak efektyvnyi zasib otsiniuvannia zahalnoi serednoi osvity v navchalnomu zakladi [Monitoring as an effective means of assessing general secondary education in an educational institution]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu. S. 35–43. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/107549/8-Elnikova.pdf?sequence=1> [in Ukrainian]
6. Zelenskyi R. M. (2011) Faktorno-kryterialna model otsiniuvannia sformovanosti vidpovidalnosti: zbiryk naukovykh prait [Factor and criterion model of responsibility formation assessment: a collection of scientific papers]. Zaporizhzhia, 420 s. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/16/16_2011.pdf#page=72 [in Ukrainian]
7. Kvalimetria v upravlinni: humanistychnyi kontekst [Qualimetrics in management: a humanistic context] / Dmytrenko H. A., Anufrieva O. L., Burlaienko T. I., Medvid V. V. Kyiv, 2016. 335 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714126/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D1%96%D1%8F_13.09.2016docx.pdf [in Ukrainian]

8. Koroid T. V. (2024) Upravlinnia rozvytkom tvorchoho potentsialu vchyteliv ukrainskoi movy i literatury: dys....d-ra filosofii [Managing the Development of Creative Potential of Teachers of Ukrainian Language and Literature: Doctoral dissertation....]: 05.09.24 / Kyiv, un-t menedzhm. os-ty NAPNU. 306 s. [in Ukrainian]
9. Kravchenko H. (2021) Kravchenko H. Kontseptualni osnovy vprovadzhennia kvalimetrychnoi modeli upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Conceptual foundations for the implementation of a qualimetric model for managing the development of professional competence of higher education teachers]. Berlin, Nimechchyna. S. 1–6. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/25892/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%2010%20%D0%A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%93.%D0%AE.%20%D1%97.pdf> [in Ukrainian]
10. Metodychni vkazivky do laboratornykh robot z dystsypliny “Kvalimetriia i systemy upravlinnia yakistiu” dlia studentiv spetsialnosti 152 “Metrolohiia ta informatsiino-vymiriuvalna tekhnika” dennoi ta zaochnoi form navchannia [Methodical instructions for laboratory work in the discipline ‘Qualimetry and quality management systems’ for students of speciality 152 ‘Metrology and information and measuring equipment’ of full-time and part-time forms of study]/Ukl.: S. M. Stepanenko, H. V. Snizhnoi. Zaporizhzhia: NU “Zaporizka politekhnika”, 2022, 57 s. URL: <https://eir.zp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c44e6f39-eaf1-40b6-8359-b6af21d82439/content> [in Ukrainian]
11. Metodychni vkazivky ta zavdannia dlia praktychnykh zaniat studentiv z dystsypliny “Kvalimetriia” [Methodical instructions and tasks for practical classes of students in the discipline ‘Qualimetry’]. Kharkiv: KhDUKhT. 2014, s. 14. URL: https://repo.btu.kharkov.ua/bitstream/123456789/22644/1/MV_Kvalimetriya_14.pdf [in Ukrainian]
12. Mytseva O. (2017) Interaktyvni metody formuvannia pozytyvnoho profesiinoho imidzhu maibutnoho fakhivtsia z informatsiinykh tekhnolohii [Interactive methods of forming a positive professional image of a future IT specialist]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya «Pedagogichni nauky». S. 137–142. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2606/2752> [in Ukrainian]
13. Podvirna N. (2011) Umovy efektyvnosti upravlinskykh rishen. Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektivy rozvytku [Conditions for the effectiveness of management decisions. Ukrainian national idea: realities and prospects for development]. Lviv. S. 118–122, s. 121. [in Ukrainian]

Koroid T. The semantic foundation for the implementation of a qualimetric model of teachers' creative potential development

In modern conditions, qualimetric tools for effective management decision-making are of particular relevance. The article deals with the problem of a qualimetric approach to assessing the development of teachers' creative potential. Since a systematic analysis of the RTPD reveals the reasons for its level, determining the quality of management and the impact on the positive dynamics of personality transformation, it determines the search for new methods and functions of management. The expediency of using qualimetric tools for analysis, planning and forecasting, implementation of current adjustments to the process of personality transformation and activities of an educational institution is characterised. It is determined that managerial activity is the degree of the manager's ability to hear and communicate, since the process of obtaining new data through reflection requires processing. Therefore, when measuring the components of creative potential (hereinafter referred to as CP) with the developed qualimetric tools, a qualimetric model is used that ensures the dynamics of personality transformation. Particular attention is paid to the quality of management as a category in the management paradigm of today. It is substantiated that the most effective management decisions play an important role in the performance of an educational institution in terms of its positioning and competitiveness of the school team. The possibility of applying the qualimetry method in pedagogy and the benefits of using the management model to assess the level of teacher's creative potential are proved. The considered aspects give grounds to assert that the professional activity of a teacher and his/her individual essence depends on the professional competence of the manager and flexible management.

Key words: Ukrainian language teacher, professional development, self-realisation, management of teachers' creative potential development, qualimetric tools, qualimetric model, qualimetric and methodological approaches, quality indicators, dynamics of personality transformation, competitiveness.

УДК 004.8:[37.016:78]

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.13>

Лимаренко В. І.

**НЕЙРОМЕРЕЖІ У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті здійснено комплексне дослідження імплементації систем штучного інтелекту та нейронних мереж у музичну освіту закладів вищої освіти України. Розглянуто потенціал нейромережесевих сервісів для підвищення музичних здібностей студентів при одночасному забезпеченні індивідуалізованого навчального досвіду. Дослідження наголошує на значних можливостях нейромереж для створення персоналізованих завдань, що враховують індивідуальні особливості сприйняття музики та темп навчання. Проаналізовано виклики та перспективи, пов'язані з інтеграцією сервісів штучного інтелекту в традиційні системи музичної освіти. Особлива увага приділяється трансформації ролі викладача в освітньому процесі, підкреслюючи, що хоча такі сервіси розширюють педагогічні

можливості, вони не можуть замінити фундаментальні людські аспекти музичної освіти, такі як емоційний зв'язок та соціальна взаємодія.

Розглянуто платформу *Solfeg.io* як практичний приклад впровадження штучного інтелекту в музичній освіті. Цей кейс демонструє, як штучний інтелект може сприяти персоналізованому навчанню через аналіз даних, адаптивні навчальні матеріали, індивідуальні рекомендації, миттєвий зворотний зв'язок та елементи гейміфікації. Платформа служить моделлю для розуміння того, як штучний інтелект може покращити музичну освіту, зберігаючи якість навчання. Визначено кілька викликів у впровадженні сервісів штучного інтелекту, включаючи технічну готовність освітніх закладів, цифрову компетентність викладачів, проблеми конфіденційності даних та необхідність збереження академічної доброчесності. Запропоновано методичні рекомендації для впровадження сервісів штучного інтелекту в музичну освіту, наголошуючи на важливості поетапного підходу, комплексних програм підвищення кваліфікації викладачів та створення ефективних систем моніторингу. Дослідження підкреслює значний потенціал нейромереж у модернізації музичної освіти, водночас наголошуючи на важливості збереження фундаментальних педагогічних принципів. Окреслено напрямки майбутніх досліджень, включаючи розробку конкретних методичних рекомендацій для інтеграції нейромереж у різні аспекти музичної освіти, створення адаптивних навчальних програм та вивчення міжнародного досвіду впровадження штучного інтелекту в музичну освіту.

Ключові слова: нейронні мережі, музична освіта, штучний інтелект, персоналізоване навчання, цифрові сервіси, адаптивні системи навчання.

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та глобальної діджиталізації суспільства система вищої музичної освіти в Україні потребує суттєвого переосмислення та модернізації. Особливої значущості набуває впровадження сервісів штучного інтелекту та нейронних мереж як невід'ємного компонента освітнього процесу.

Нейромережі, які є втіленням найсучасніших досягнень у галузі процесу цифровізації, відкривають принципово нові можливості для вдосконалення методів навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій та розширення творчого потенціалу студентів-музикантів. Водночас, інтеграція цих застосунків у традиційну систему музичної освіти супроводжується низкою викликів, пов'язаних як з технічною адаптацією, так і з необхідністю перебудови усталених педагогічних підходів. Особливої гостроти набуває питання збереження балансу між технологічними інноваціями та фундаментальними принципами музичної педагогіки, що формувалися протягом століть. Дослідженню процесу інтеграції сервісів штучного інтелекту в освітній процес присвячені дослідження іноземних вчених Д. Берка, Х. Кромптона, К. Обасадой, М. Тсакуви та ін. Серед вітчизняних досліджень можна виділити праці О. Буйницької, І. Бубнова, І. Коваленко, Т. Опришко, В. Смірнові, Т. Терлецької та ін.

Метою статті є аналіз актуального стану проблеми та розробка методичних рекомендацій впровадження нейромереж в освітній процес музичної освіти в закладах вищої освіти України.

Впровадження нейромереж в освітній процес закладу вищої освіти вимагає від викладачів та студентів нових компетентностей, пов'язаних із використанням цифрових інструментів та розумінням принципів роботи штучного інтелекту. Важливим аспектом є також необхідність адаптації навчальних програм та методичних матеріалів до можливостей, які надають нейромережі, зокрема у сфері музичної композиції, аранжування, аналізу музичних творів та розвитку слуху. Системи штучного інтелекту можуть суттєво розширити можливості для самостійної роботи студентів, надаючи персоналізовані рекомендації щодо вдосконалення виконавської майстерності та теоретичної підготовки. Однак виникає питання щодо меж застосування таких сервісів, збереження автентичності музичного мистецтва та розвитку власного творчого потенціалу студентів. Особливу увагу слід приділити розробці методологічних засад інтеграції нейромереж у навчальний процес, які б враховували специфіку музичної освіти та забезпечували гармонійне поєднання традиційних та інноваційних підходів до навчання. Важливим є також питання технічного забезпечення закладів вищої музичної освіти необхідним обладнанням та програмним забезпеченням, а також підготовки викладацького складу до роботи з новими технологіями.

Актуальність дослідження проблеми використання нейромереж у системі вищої музичної освіти України зумовлена глибокими трансформаційними процесами, що відбуваються в сучасному освітньому просторі. Стрімкий розвиток сервісів штучного інтелекту та їх проникнення в усі сфери життя вимагає відповідної адаптації освітнього процесу до нових реалій цифрового суспільства. Особливого значення набуває підготовка фахівців музичного мистецтва, здатних ефективно використовувати новітні технології у своїй професійній діяльності, що безпосередньо впливає на їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору питання відповідності вітчизняної системи музичної освіти міжнародним стандартам стає особливо гострим, оскільки використання штучного інтелекту вже стало невід'ємною частиною освітнього процесу в провідних освітніх закладах світу. Впровадження нейромереж створює унікальні можливості для індивідуалізації навчання, що набуває особливої ваги у контексті музичної освіти, де кожен студент має власний творчий потенціал та індивідуальний темп професійного розвитку. Сучасне покоління студентів, яке зростало в епоху цифрових технологій, природно очікує використання інноваційних підходів у освітньому процесі, що робить модернізацію традиційних методів навчання невідкладним завданням. Дослідження механізмів ефективної інтеграції нейромереж

у музичну освіту є необхідним кроком для розробки науково обґрунтованих підходів до оновлення освітніх програм та методик викладання. Це питання набуває особливої значущості в контексті глобальної цифрової трансформації освітнього простору та необхідності забезпечення високої якості підготовки майбутніх музикантів відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Впровадження нейромереж у освітній процес також відкриває нові перспективи для розвитку творчого потенціалу студентів, розширення їхніх професійних можливостей та формування інноваційного мислення, що є критично важливим для успішної самореалізації в сучасному музичному середовищі. Таким чином, дослідження особливостей використання нейромереж у вищій музичній освіті України є своєчасним та необхідним для забезпечення якісної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрового суспільства.

Впровадження нейронних мереж знаменує собою якісно новий етап у розвитку цифрового суспільства, відкриваючи безпрецедентні можливості для трансформації різноманітних сфер людської діяльності. Цей технологічний прорив дозволяє автоматизувати складні когнітивні процеси та підвищити ефективність прийняття рішень на всіх рівнях. Інтеграція нейромереж у повсякденне життя сприяє формуванню нової парадигми соціальної взаємодії, де штучний інтелект стає невід'ємним елементом інфраструктури суспільства. Такий перехід супроводжується глибинними змінами в організації праці, управлінні та комунікації та інших сферах діяльності людини. Це створює підґрунтя для якісного стрибка в продуктивності та інноваційному розвитку, одночасно ставлячи перед суспільством нові виклики щодо етики, безпеки та регулювання. Масштабне впровадження нейронних мереж каталізує процеси діджиталізації, прискорюючи перехід до більш інтелектуального та взаємопов'язаного світу, де органічно доповнюється людський потенціал. Цей процес відкриває нові горизонти для розвитку економіки, науки та культури, формуючи фундамент для подальшого прогресу цивілізації в епоху цифрової трансформації.

Відповідно до української нормативно-правової бази, а саме Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2024 року № 320-р) «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань; галузь штучного інтелекту – напрям діяльності у сфері інформаційних технологій, який забезпечує створення, впровадження та використання технологій штучного інтелекту) [4].

Освітня система, особливо сектор вищої освіти, на нашу думку, не може залишатися осторонь даних трансформацій. На підтвердження цього вже існує певна кількість вітчизняних досліджень, що присвячені тим чи іншим аспектам впровадження сервісів штучного інтелекту в освітній процес вищої школи.

Л. М. Гуназа вважає, що розвиток технологій штучного інтелекту змінює традиційну модель викладання, трансформуючи роль педагога. Сучасний вчитель виступає не просто транслятором знань, а стає провідником у навчальному процесі, який спрямовує та підтримує учнів. Хоча технології значно розширюють можливості освітнього процесу, вони не можуть повністю замінити людський фактор у навчанні. Педагог залишається ключовою фігурою у формуванні таких фундаментальних навичок як критичне мислення, креативність та соціальна взаємодія – компетенцій, які складно оцінити та розвинути суто технічними засобами. Особливу цінність має емоційний та соціальний контакт між учителем та учнями, який створює унікальне навчальне середовище. Штучний інтелект у цьому контексті виступає не конкурентом, а потужним інструментом, який посилює педагогічні можливості вчителя та підвищує ефективність його роботи. Така синергія людського та технологічного факторів створює оптимальні умови для якісного навчального процесу [3]. Деяко схожу думку висловлюють А. Андрощук та О. Малюга, зазначаючи, що революційний вплив штучного інтелекту на систему вищої освіти є беззаперечним, проте він не здатен витіснити живого викладача з освітнього процесу. Безпосередня взаємодія між викладачем та студентом виконує численні соціальні функції, які неможливо алгоритмізувати. Серед них – допомога у пристосуванні до університетського життя, розвиток емоційної компетентності, виховний вплив, створення мотивації до навчання, здійснення контролю та застосування системи заохочень. Викладач також забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента, враховуючи його особливості та потреби [1].

Безперечним пріоритетом вищої освіти в Україні в рамках інтеграції загальноосвітніх стандартів є реалізація цілей сталого розвитку. О. Буйницька та В. Смірнова вважають, що одним із способів є «...застосування штучного інтелекту та машинного навчання для досліджень і аналітики...» в контексті реалізації даної діяльності [2]. Проте, серед університетської спільноти ще не сформувалося однозначного ставлення до процесу інтеграції сервісів штучного інтелекту у діяльність закладів вищої освіти України, оскільки існують певні ризики, що пов'язані з академічною доброчесністю. Підтвердженням цьому слугує опитування, проведене С. Паламар та М. Науменко серед здобувачів вищої освіти денної форми навчання Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Опитування було анонімним та добровільним. Загалом в опитуванні взяли участь 74 респонденти. За твердженням авторів: «Аналіз результатів опитування щодо даного запитання свідчить, що більшість респондентів не може відповісти однозначно (45,9%), оскільки, як ми зазначали раніше, питання порушення академічної доброчесності при

використанні ШІ залежить від мети та цілей його використання. 29,7% не вважають, що застосування технологій ШІ в навчанні порушують принципи академічної доброчесності, 21,6% відмітили, що вважають це порушенням» [5].

У музичній освіті з кожним днем кількість застосунків, яка використовує штучний інтелект для оптимізації процесу фахової підготовки музиканта тільки збільшується. З поміж різноманіття застосунків нашу увагу привернув сервіс Solfeg.io [6], на прикладі якого ми і розкриємо специфіку роботи з такими сервісами. Ним можна користуватися як за допомогою веб-версій, так і за допомогою мобільних застосунків (рис. 1).

Платформа включає в себе різноманітні функції, такі як можливість вибору та виконання популярних пісень, проведення вікторин, планування уроків та відстеження прогресу учнів. Solfeg.io дозволяє викладачам створювати інтерактивні заняття, де учні можуть грати на інструментах, виконувати пісні та вивчати музичну теорію через практичне застосування. Серед інших ключових особливостей Solfeg.io є можливість сповільнювати або зациклювати певні частини пісень для кращого засвоєння матеріалу. Це особливо корисно для учнів різного рівня підготовки, адже дозволяє кожному працювати у власному темпі. Платформа також включає елементи тренування слуху, що є важливим аспектом музичної освіти. Solfeg.io підходить як для індивідуального навчання, так і для групових занять. Вона підтримує гнучкість у навчанні, дозволяючи викладачам адаптувати заняття під потреби як конкретних студентів, так і групи. Завдяки хмарній технології студенти можуть продовжувати навчання поза університетом, що забезпечує безперервність процесу.

Solfeg.io впроваджує персоналізацію навчання за допомогою штучного інтелекту через кілька ключових механізмів, які адаптують навчальний процес до індивідуальних потреб кожного учня. Основними способами, якими реалізується ця персоналізація є: **аналіз даних про учнів** (Solfeg.io використовує алгоритми ШІ для збору та аналізу даних про прогрес учнів, що включає в себе оцінки, виконання вправ, а також час, витрачений на навчання); **адаптивні навчальні матеріали** (на основі аналізу даних, Solfeg.io пропонує адаптивні навчальні матеріали та вправи); **індивідуальні рекомендації** (ШІ генерує індивідуальні рекомендації для кожного студента, враховуючи їхній рівень підготовки та прогрес, що може включати в себе пропозиції щодо нових уроків, вправ або навіть музичних творів для практики); **миттєвий зворотний зв'язок** (платформа забезпечує миттєвий зворотний зв'язок під час виконання вправ, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу); **гейміфікація та мотивація** (Solfeg.io також використовує елементи гейміфікації, які адаптуються до індивідуальних цілей студента). Завдяки цим механізмам, Solfeg.io створює персоналізований досвід навчання, який відповідає потребам і можливостям кожного студента, що робить процес навчання більш ефективним і приємним.

Враховуючи можливості даного сервісу станом на грудень 2024 року ми можемо його рекомендувати для застосування при вирішенні інструментально-виконавських завдань початкового рівня складності (наприклад, у процесі опанування студентами спеціальності 025.00.02 Музичне мистецтво (Освітня програма: Сольний спів) дисципліни «Фортепіано»).

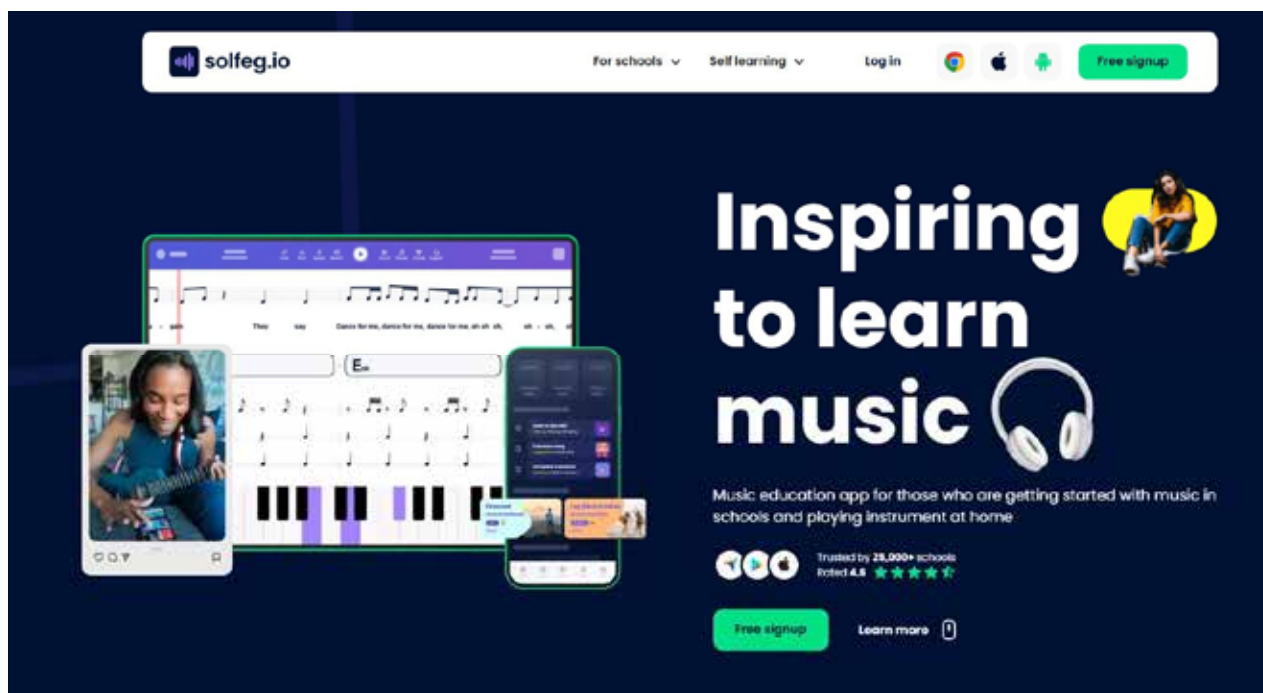


Рис. 1. Головна сторінка сервісу Solfeg.io

Поряд з цим важливо і зазначити виклики з якими стикається освітній процес під час впровадження сервісів штучного інтелекту. Перш за все, існує проблема технічної готовності освітніх закладів до впровадження ШІ-технологій, що включає як наявність необхідного обладнання, так і стабільного підключення до інтернету. В умовах енергетичної кризи і регулярних відключень електроенергії, що супроводжують українське суспільство з жовтня 2022 року не всі заклади вищої освіти досі встигли повноцінно адаптуватися до нових умов. Також постає питання цифрової компетентності викладачів та їхньої готовності опановувати нові технології, адаптувати освітні матеріали та методики під використання ШІ.

Важливим викликом є забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних учнів при використанні ШІ-сервісів, особливо коли йдеться про збір та аналіз даних про успішність та поведінку учнів. Існують також етичні питання щодо справедливості та неупередженості алгоритмів ШІ, які можуть містити певні упередження чи дискримінаційні елементи. Ще одним питанням, яке потребує вирішення є розробка механізмів контролю якості та достовірності інформації, яку генерують ШІ-системи, а також запобігання надмірній залежності учнів від цифрових сервісів та збереження критичного мислення. Фінансовий аспект також відіграє важливу роль, оскільки впровадження та підтримка цифрових сервісів в цілому та ШІ-сервісів зокрема потребують певних інвестицій.

Окремою проблемою є необхідність адаптації освітніх програм та методик оцінювання з урахуванням можливостей ШІ, зокрема запобігання академічній недоброчесності та розробка нових підходів до перевірки знань. Також важливо враховувати психологічні аспекти взаємодії учнів з ШІ-системами та забезпечувати баланс між технологічним та людським компонентами освітнього процесу.

Враховуючи вищезазначене вважаємо за необхідне виділити методичні рекомендації впровадження сервісів штучного інтелекту в процес музичної підготовки студентів у вітчизняних закладах вищої освіти:

1. Забезпечення поетапного впровадження сервісів штучного інтелекту у процес музичної підготовки студентів шляхом аудиту технічної готовності, підвищення кваліфікації викладачів та створення системи моніторингу ефективності. Поетапне впровадження сервісів штучного інтелекту у процес музичної підготовки студентів потребує системного та виваженого підходу, що враховує всі аспекти модернізації освітнього середовища. Першочерговим завданням є проведення комплексного аудиту технічної готовності закладу вищої освіти, який передбачає детальну оцінку наявної матеріально-технічної бази: інвентаризацію та аналіз стану комп'ютерного обладнання, перевірку потужності та стабільності інтернет-підключення, дослідження можливостей наявного програмного забезпечення та загальної інформаційно-технологічної інфраструктури. Важливим аспектом є оцінка стану аудиторного фонду та спеціалізованих музичних лабораторій, визначення потреб у модернізації чи придбанні додаткового обладнання для повноцінного впровадження сервісів штучного інтелекту.

2. Розробка та реалізація комплексної програми підвищення кваліфікації викладацького складу. Програма має охоплювати технічні аспекти роботи з системами штучного інтелекту, особливості їх застосування у музичній освіті та методичні підходи інтеграції в освітній процес. Необхідно передбачити різноманітні форми навчання: інтерактивні практичні заняття, тематичні семінари, майстер-класи, індивідуальні консультації. Особливу увагу слід приділити формуванню практичних навичок використання штучного інтелекту, удосконалення їхньої виконавської майстерності.

3. Створення ефективної системи моніторингу є ключовим елементом успішного впровадження інновацій. Дана система повинна базуватися на чітко визначених критеріях оцінювання ефективності використання сервісів штучного інтелекту в освітньому процесі. Система моніторингу має включати різноманітні інструменти оцінювання: анкетування, тестування, аналіз результатів навчальної діяльності, спостереження за практичним застосуванням набутих навичок. Особливу увагу слід приділити відстеженню динаміки професійного зростання студентів, їхньої здатності використовувати сервісів штучного інтелекту у творчій діяльності. На основі отриманих даних необхідно здійснювати систематичне коригування процесу впровадження, вдосконалювати методики використання штучного інтелекту, оновлювати технічне забезпечення та програмне оснащення.

4. Створення системи технічної підтримки та методичного супроводу, яка забезпечить оперативне вирішення технічних проблем та надання консультативної допомоги викладачам і студентам. Доцільно розробити детальні методичні рекомендації щодо використання різних сервісів штучного інтелекту в музичній освіті, створити базу навчальних матеріалів та прикладів їх успішного застосування.

5. З метою забезпечення сталого розвитку та вдосконалення системи необхідно передбачити механізми регулярного оновлення та розширення функціональних можливостей використовуваних сервісів, враховуючи стрімкий розвиток галузі штучного інтелекту та появу нових інструментів і можливостей для музичної освіти. Процес оновлення має включати не лише технічну модернізацію, але й відповідне оновлення методичного забезпечення, програм підвищення кваліфікації викладачів та навчальних матеріалів для студентів. Необхідно передбачити створення експертної групи, яка відповідатиме за аналіз ефективності впроваджених матеріалів та прийняття рішень щодо їх оновлення чи заміни.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Впровадження нейромереж у систему музичної освіти закладів вищої освіти України є важливим та необхідним кроком для модернізації освітнього процесу відповідно до вимог сучасного цифрового суспільства. Результати дослідження свідчать про

значний потенціал використання сервісів штучного інтелекту для індивідуалізації навчання та розвитку творчих здібностей студентів-музикантів. Водночас важливо зазначити, що впровадження нейромереж має відбуватися з урахуванням специфіки музичної освіти та збереженням фундаментальних педагогічних принципів. Проведене дослідження доводить, що роль викладача в освітньому процесі залишається ключовою, оскільки саме педагог забезпечує формування критичного мислення, емоційний контакт та соціальну взаємодію, які неможливо повністю автоматизувати за допомогою технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методичних рекомендацій щодо інтеграції нейромереж у різні аспекти музичної освіти, зокрема у розвиток слухових навичок, теоретичну та практичну підготовку музиканта. Важливим напрямком подальших досліджень є вивчення можливостей використання штучного інтелекту для створення адаптивних навчальних програм, які враховують індивідуальні особливості кожного студента. Актуальним залишається питання розробки критеріїв оцінювання ефективності застосування нейромережових технологій у музичній освіті та їх впливу на якість підготовки фахівців. Особливої уваги заслуговує дослідження шляхів забезпечення академічної доброчесності при використанні технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти. Необхідно також зосередити увагу на вивченні міжнародного досвіду впровадження нейромереж у музичну освіту та можливостей їх адаптації до українських реалій. Також до перспективних напрямів дослідження можна віднести шляхи реалізації психолого-педагогічних аспектів взаємодії студентів із системами штучного інтелекту та розробка рекомендацій щодо оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів навчання в музичній освіті.

Використана література:

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Т. 3, № 2. С. 27–35. DOI : 10.46299/j.isjel.20240302.04.
2. Буйницька О. П., Смірнова В. А. Підвищення конкурентоспроможності відкритого університету в контексті сталого розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2024. Т. 79, № 2. С. 29–53.
3. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2023. № 90. С. 46–53. DOI : 10.32782/1992-5786.2023.90.8
4. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про схвалення Концепції Державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року». 13.04.2024 р. № 320-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#n9>
5. Паламар С. П., Науменко М. С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. Т. 1. № 44. С. 68–83. DOI : 10.28925/2312-5829.2024.15
6. Solfeg.io : онлайн сервіс з музичного навчання. URL : <https://solfeg.io>.

References:

1. Androshchuk, A., & Maluga, O. (2024). Vykorystannia shchuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan i tendentsii [Use of artificial intelligence in higher education: state and trends]. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 3(2). S. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04 [in Ukrainian]
2. Buinytska O., Smirnova V. (2024). Pidvyshchennia konkurentospromozhnosti vidkrytoho universytetu v konteksti staloho rozvytku [Increasing the competitiveness of an open university in the context of sustainable development]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 79(2). S. 29–53. DOI: 10.28925/2412-0774.2024.2.3 [in Ukrainian]
3. Hunaza L. (2023). Shchuchnyi intelekt u suchasni osviti: transformatsiia roli vchytelia, pidvyshchennia yakosti navchannia ta novi mozhlyvosti dlia uchniv [Artificial intelligence in modern education: transformation of the teacher's role, improving the quality of learning and new opportunities for students]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitni shkolakh*. №90. S. 46–53. DOI: 10.32782/1992-5786.2023.90.8 [in Ukrainian]
4. Cabinet of Ministers of Ukraine (2024). Rozporiadzhennia «Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy z vykorystannia tekhnolohii shchuchnoho intelektu v priorytetnykh haluziakh ekonomiky na period do 2026 roku» [Order «On Approval of the Concept of the State Targeted Scientific and Technical Programme for the Use of Artificial Intelligence Technologies in Priority Sectors of the Economy for the Period up to 2026»]. № 320-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#n9> [in Ukrainian]
5. Palamar S., Naumenko M. (2024) Shchuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsyypiv akademichnoi chesnosti [Artificial Intelligence in Education: Use Without Violating the Principles of Academic Integrity]. *Educological discourse*. Vol. 1. № 44. S. 68–83. DOI: 10.28925/2312-5829.2024.15 [in Ukrainian]
6. Solfeg.io: onlain servis z muzychnoho navchannia [Solfeg.io: online music learning service] (2025). URL: <https://solfeg.io>. [in Ukrainian]

Lymarenko V. Neural networks in modern music education: prospects and challenges

The article presents a comprehensive study of the implementation of artificial intelligence systems and neural networks in music education in higher education institutions of Ukraine. The potential of neural network technologies for improving students' musical abilities while providing an individualized learning experience is examined. The study emphasizes the significant capabilities of neural networks for creating personalized tasks that take into account individual characteristics of music perception and learning pace. The challenges and prospects associated with the integration of artificial intelligence technologies into traditional music education systems are analyzed. Special attention is paid to the transformation of the role of the teacher in the educational process, emphasizing that although technologies expand pedagogical opportunities, they cannot replace the fundamental human aspects of music education, such as emotional connection and social interaction. The Solfeg.io platform

is considered as a practical example of the implementation of artificial intelligence in music education. This case study demonstrates how AI can facilitate personalized learning through data analysis, adaptive learning materials, personalized recommendations, instant feedback, and gamification elements. The platform serves as a model for understanding how AI can improve music education while maintaining the quality of learning. Several challenges in implementing AI services are identified, including the technical readiness of educational institutions, the digital competence of teachers, data privacy issues, and the need to maintain academic integrity. Methodological recommendations are proposed for implementing AI services in music education, emphasizing the importance of a phased approach, comprehensive teacher development programs, and the creation of effective monitoring systems. The study highlights the significant potential of neural networks in modernizing music education, while emphasizing the importance of preserving fundamental pedagogical principles. Directions for future research are outlined, including the development of specific methodological recommendations for integrating neural networks into various aspects of music education, the creation of adaptive curricula, and the study of international experience in implementing artificial intelligence in music education.

Key words: neural networks, music education, artificial intelligence, personalized learning, digital services, adaptive learning systems.

УДК 37.09-048.35/373.2(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.14>

Лисенко Н. В., Лисенко О. М., Матішак М. В., Кравець Н. С.

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі оновлення змісту сучасної дошкільної освіти у руслі вимог Базового компонента дошкільної освіти. Авторами здійснено порівняння новітніх тенденцій в дошкільній освіті України та в зарубіжних країнах, спрогнозовано актуальні підходи до удосконалення змісту освіти дітей дошкільного віку, а також окреслено напрями творчої адаптації прогресивного досвіду задля збагачення національного дошкільця.

Виявлено особливості реалізації основних методологічних підходів у змісті дошкільної освіти, як-от: особистісно орієнтований (урахування індивідуальних зацікавлень і запитів, нахилів і здібностей, темпів розвитку кожної дитини, її самостійності, відповідальності та готовності до самовираження); діяльнісний (особистісний розвиток дитини відбувається за умови її активної діяльності у різних видах ігор, праці, творчості та навчання); когнітивний (спрямований на розвиток інтелектуальних навичок та різних форм мислення дитини); екологічний (сприяння усвідомленню кожною дитиною важливості природи для її життя і життя її близьких і рідних, необхідності формування основ екологічної свідомості для розвитку проєкологічної культури особистості); STEM-підхід (програмування процесів для раннього ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з доступними для їхнього розуміння науковими досягненнями задля розвитку інтересу до активного пізнання наук природничого і технічного змісту).

Виокремлено напрями реалізації змісту Базового компонента дошкільної освіти з урахуванням потреб практики сучасного дошкільця і запитів суспільства. У контексті загальної гуманістичної парадигми актуалізовано інтегрування інклюзивної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти; акцентовано на необхідності моделювання індивідуальної траєкторії особистісного розвитку дитини дошкільного віку; розкрито різні форми залучення батьків до освітньо-виховного процесу задля формування у дітей соціальних і емоційних навичок.

Ключові слова: Базовий компонент дошкільної освіти, діти дошкільного віку, методологічні підходи, індивідуальна траєкторія особистісного розвитку дитини.

Пришвидшені темпи глобалізації та взаємопроникнення сучасних ідей щодо надання якісних освітніх послуг дітям, які перебувають у закладах дошкільної освіти різного типу і різних форм власності, сприяють активним пошукам нових педагогічних технологій. Щодо дошкільної освіти, зміни в якій зумовлені стрімкими реформами соціально-економічних умов, спрямовують її у річище необхідності адаптації до нових запитів не лише суспільства, а й основних замовників її послуг – батьків дітей.

Як відомо, дошкільна освіта покликана не лише виконати підготовчі функції для забезпечення успішності у подальшому навчанні кожної дитини, а й стимулювати її внутрішній ресурс на всебічний особистісний розвиток, показниками якого розглядається належний рівень сформованості життєво важливих навичок, на що спрямовано і компетентнісний підхід Нової редакції БКДО України.

Взаємопроникнення освітніх систем різних європейських країн обумовлює перегляд не лише змісту і методів, а й підходів до організації навчання і виховання у контексті нового стандарту шляхом оновлення програм і посилення уваги педагогів до врахування індивідуальних потреб та можливостей кожної дитини.

Сучасні тенденції (інклюзивність, розвиток критичного мислення, формування емоційного інтелекту, використання цифрових технологій та ін.), спрямовують дошкільну освіту на забезпечення якісного навчально-виховного процесу ЗДО відповідно до запитів сучасного суспільства із проєкцією вимог майбутнього.

Ученими України у руслі актуальних проблем дошкільної освіти виокремлено низку актуальних наукових підходів, які обґрунтовано як необхідні для удосконалення не лише її змісту, а технологій його успішної реалізації. Відтак у сучасних наукових публікаціях представлено особистісно орієнтований (Г. Беленька, Н. Гавриш, К. Крутий та інші), діяльнісний (А. Богуш, С. Іванчук, І. Карук, М. Комісарик, Н. Лисенко, Н. Малиновська, О. Семенов, Т. Танько, К. Щербакова, та ін.), когнітивний (М. Васюта, С. Ніколаєнко, Л. Цибух та ін.) методологічні підходи.

Мета дослідження полягає в тому, щоб методом порівняння новітніх тенденцій в дошкільній освіті України та в зарубіжних країнах, спрогнозувати актуальні підходи до удосконалення змісту освіти дітей дошкільного віку та окреслити напрями творчої адаптації прогресивного досвіду задля збагачення національного дошкілля.

Аналіз сучасних методологічних підходів у змісті дошкільної освіти розпочнемо із особистісно орієнтованого, оскільки саме він, як стверджують Г. Беленька, Н. Гавриш, К. Крутий та інші дослідники у царині дошкілля, обумовлює ставлення до дитини, як до центротворюючої особи у навчально-виховному процесі. Вони наголошують на важливості урахування індивідуальних зацікавлень і запитів, нахилів і здібностей, а також темпів розвитку кожної дитини, її самостійності, відповідальності та готовності до самовираження.

Відповідно, у такому контексті, посилюється важливість налагодження позитивних міжособистісних та паритетних відносин не лише між дитиною і вихователем, а й з іншими дітьми та всіма учасниками педагогічного процесу і, передусім, батьками вихованців.

У Новій редакції БКДО України досить виразно наголошено на актуальності діяльнісного підходу, на важливості якого зосередили свою увагу дослідники різних складових всебічного розвитку особистості в сенситивному періоді її становлення. А саме – А. Богуш, Н. Малиновська (мовленнєвий), О. Брежнева, К. Щербакова (логіко-математичний), С. Іванчук, І. Карук (екологічний), О. Курок, М. Комісарик (фізичний), Н. Лисенко (дослідно-проективний), О. Рудницька, О. Семенов, Т. Танько (мистецький), С. Курінна (соціальний) та ін.

Дослідники спираються на твердження відомих психологів (І. Бех, О. Кононко, Р. Павелків, М. Савчин, Т. Титаренко та ін.) про те, що стрімкий особистісний розвиток дитини відбувається за умови її активної діяльності у різних видах ігор, праці, творчості та навчання.

У руслі зазначеного вище, педагоги ЗДО покликані зосереджувати особливу увагу на процесах формування практичних навичок і вмінь кожної дитини вдало використовувати набуті знання для вирішення різних ситуацій у життєвих умовах організованої діяльності в ЗДО чи у побуті в родині.

Відповідно, посилюється використання різних форм заохочення дітей до активності (традиційний педагогічний прийом залучення до участі) в творчих та навчальних проєктах, експериментуванні з об'єктами і явищами природи, відкриття нової інформації шляхом моделювання і використання настільно-друкованих ігор тощо.

Описані нами підходи стимулюють формування пізнавальних інтересів, як важливого аспекту загального розвитку дитини в дошкільному віці. Відтак, дослідники (М. Васюта, С. Ніколаєнко, Л. Цибух та ін.), акцентують свою увагу на когнітивному підході, який спрямований на розвиток інтелектуальних навичок та різних форм мислення дитини, утім, і критичного.

Згідно цього підходу, великого значення педагог надає саме його розвитку, а також розвитку творчості кожного вихованця, формуванню навичок логічного аналізу складових задля вирішення практичних проблем. Так дітей залучають до активної участі спільно з педагогами чи самостійно до пізнання природи рідного краю, впливу на її стан її об'єктів і явищ у соціальному довкіллі, використання настільно-друкованих ігор логіко-математичного змісту задля поглиблення економічних уявлень і понять та ін.

Загалом, цей підхід уможливорює стимулювання соціально-емоційного інтелекту загалом, що закладає підвалини для емпатії, навчання навичок керування своїми емоціями, міжособистісного комунікування, налагодження різних форм співпраці, а також саморегуляції.

Оскільки в обґрунтуванні актуальності порушеної проблеми ми вказали на заклади різного типу, які набувають поширення в Україні за останні роки, виокремлюємо у контексті аналізу актуальних підходів інклюзивний, який у сучасних дослідженнях активно вивчають у різних напрямках Л. Зданевич, Т. Кудярьська, З. Ленів, С. Мироненко, С. Чупахіна, М. Шеремет та ін., спрямовуючи увагу педагогів на забезпечення рівних можливостей для навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також на доцільність адаптації програм і освітніх технологій відповідно до потреб кожної дитини.

Екологічним підходом пронизаний освітній процес у сучасних закладах дошкільної освіти, оскільки, як стверджують дослідники (С. Іванчук, І. Карук, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Тарасенко та ін.), сама сутність змісту всіх його компонентів зорієнтована на сприяння усвідомленню кожною дитиною важливості природи для її життя і життя її близьких і рідних, необхідності формування основ екологічної свідомості для розвитку проекційної культури особистості загалом, а також її неухильного і відповідального ставлення до природного і соціального довкілля.

Відповідно, зазначене вище, спрямовує діяльність педагога на ретельне використання різних натуральних природних матеріалів, які властиві для найближчого оточення дитини в ЗДО і в побуті, стимулює її активне перебування на свіжому повітрі, спортивні вправи та рухливі ігри у природному середовищі в різні

пори року, усвідомлене загартовування різними природними засобами, профілактику різних захворювань тощо. Екологічний підхід уможливило формування причинно-наслідкових, часових і послідовних залежностей, які об'єктивно відбуваються у світі природи і діяльності дорослих людей, що має безумовне значення для формування критичного мислення й позитивного емоційного інтелекту.

Впровадження STEM-підходу в зміст дошкільної освіти обумовлює програмування процесів для раннього ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з доступними для їхнього розуміння науковими досягненнями задля розвитку інтересу до активного пізнання наук природничого і технічного змісту. Надалі, пролонгуючи цей підхід в освітній процес НУШ, педагог допомагає сформуванню у дітей розуміння елементарних базових наукових уявлень і понять, що активно розвиває їхнє логічне мислення, сприяє формуванню практичних навичок адекватного орієнтування в довкіллі, тобто просторового мислення, а також творчості (креативності).

Оскільки зазначений підхід охоплює для вирішення цілісний комплекс дослідницьких та експериментальних завдань, педагог має можливість доцільно спрямовувати пробудження допитливості кожної дитини, а також розвивати її усвідомлене прагнення до самостійного пізнання нової інформації.

Безумовним для досягнення очікуваних результатів успішного розв'язання завдань щодо надання дітям якісних освітніх послуг є, з нашого погляду, вміння проектування навчально-виховного процесу ЗДО, в якому педагог комплексно використовує не лише зазначені вище підходи, а й творчо стимулює їхнє взаємопроникнення, усуваючи штучність і наближаючи зміст різних видів діяльності з дітьми до реальних життєвих ситуацій.

Реалізацією змісту Нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021) [1] ініційовано зміщення стратегічних акцентів у її гуманістичній парадигмі, в якій обстоювалися пріоритети щодо домінування процесів розвитку соціальних і емоційних навичок – в русло активного інтегрування інклюзивної освіти задля забезпечення рівних шансів на освіту для всіх дітей. Окрім зазначеного, актуалізовано і розвиток критичного мислення у період його стрімкого формування, а також симулювання самостійності й схильності до творчого самовиявлення кожної дитини. У таких змінах убачаємо віддзеркалення прагнення розробників БКДО адаптувати освітній процес до запитів сучасного суспільства шляхом сприяння всебічному особистісному розвитку дітей у період дошкільного дитинства.

Запоруку успішної реалізації нововведень БКДО убачаємо в оновленні запропонованих ним стандартів. Оскільки у змісті Нової редакції чітко прослідковуються критерії і вимоги до знань, умінь і навичок дітей на етапі підготовки до школи, важливо розглянути і запропоновані технології їхнього формування не лише з погляду підготовки дітей до навчання в школі, а й, насамперед, з прогнозуванням їхньої важливості на перспективу.

Відповідно, у БКДО [1] конкретно означені актуальні напрями, в яких спроектовано не лише потреби, а й алгоритми моделювання траєкторії особистісного розвитку сучасної дитини дошкільного віку з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей. Маємо на увазі не лише її інтелектуальну, а й дієво-вольову та емоційно-почуттєву сфери, які забезпечують гармонійність процесів такого розвитку всіх дітей за умови впровадження рівності підходів до їхнього розвитку, незалежно від типу закладу дошкільної освіти.

Актуалізація інклюзивної освіти – це не лише максимальне наближення дошкільної освіти України до європейських і світових стандартів (адаптація змісту програм навчання і виховання; реалізація індивідуального підходу з урахуванням потреби кожної дитини; посилення сфери впливу фахівців у галузі корекційної педагогіки та ін.), це ще і шлях до підвищення рівня педагогічної культури сучасних батьків, і, передусім, тих, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Формування соціальних і емоційних навичок (саморегуляція, емпатія, комунікація та ін.) попри зміщення акцентів не втратили своєї актуальності, однак вони набули дещо іншої ваги у руслі запропонованих підходів. Важливо наголосити на тому, що саме за умови налагодження безпосередніх міжособистісних відносин з дітьми із ООП ефективно формуються не лише означені особистісні якості та навички, а й практичні вміння комфортно адаптуватися в різному колективі однолітків, створювати ситуації взаємодії з іншими дітьми і дорослими на паритетних засадах.

Різні форми залучення батьків дітей (чи осіб, які виконують їхні обов'язки на рівні вимог чинного законодавства), активна співпраця з ними задля формування соціальних і емоційних навичок шляхом проведення Днів відкритих дверей, тренінгів, консультацій, семінарів – практикумів із обміну досвідом родинного виховання дітей, особливо в умовах війни, а також зустрічей, допомагає синхронізувати вплив заходів навчально-виховного змісту родинного і дидактико-розвивального простору ЗДО [1; 2; 3].

Як було нами зазначено в актуальності порушеної проблеми, безумовне значення для досягнення ефективних результатів в освіті сучасних дітей має творчий підхід до запозичення прогресивного педагогічного досвіду діяльності з дошкільниками в різних країнах, утім, не лише європейських.

Зарубіжний досвід педагогів закладів дошкільної освіти викликає особливий інтерес і в контексті відновлення функцій гри, як провідного виду діяльності в перші сім років життя, а також використання різних видів іграшок, вплив яких на дітей мінімізували сучасні ТЗН. Зосередження уваги педагогів і батьків на грі та її основних атрибутах вирізняється тим, що саме у цьому виді діяльності педагоги і батьки мають

можливість позитивно зорієнтувати дитину на самонавчання, самоконтроль і самооцінку, важливість яких у школі не викликає жодних сумнівів. Попри це, у грі, особливо сьогодні, дитина вчиться адекватно реагувати на заходи безпеки задля досягнення свого благополуччя та благополуччя інших однолітків і дорослих у різних стресогенних ситуаціях.

У контексті зазначеного вище, на особливий інтерес заслуговує досвід педагогів Норвегії та Фінляндії, які визнають гру основним методом навчання і виховання дітей дошкільного віку. Відповідно, вони звертають в ігровій діяльності посилену увагу на комплексний підхід до реалізації завдань всіх складових всебічного виховання, особливо – екологічного. Так утверджуються пріоритети у доборі реальних засобів природи з-поміж інших для різних видів діяльності дітей, незалежно від їхнього віку проти штучно створених чи графічно використаних за допомогою гаджетів й інших ТЗН.

Наголошується на тому, що перебування дітей щоденно не менше семи годин на лоні природи та використання з ними різних видів ігор на відкритому повітрі, спонукає кожного вихованця до пізнавальної активності, оволодіння навичками дослідно-експериментальних досліджень в натуральних умовах, до участі з власної ініціативи у колективних видах міжособистісної взаємодії, що, загалом, сприяє вихованню практичних навичок соціальної дисципліни у співпраці з однолітками.

На особливу увагу, з нашого погляду, заслуговують «Зелені дитячі садки», які набули поширення в Республіці Німеччина і в Республіці Польща. В основу їхнього створення покладено практичний досвід американського вченого і педагога-практика Річарда Лува, який він описав у праці «Остання дитина лісу. Як захистити наших дітей перед дефіцитом природи?». Ураховуючи той факт, що у навчально-методичному посібнику для студентів ЗВО спеціальності 012 Дошкільна освіта [4] нами вже розлого описано основні підходи до створення зелених дитячих садків та окреслено розгорнуті поради щодо творчого запозичення такого досвіду педагогами ЗДО України, у статті обмежуємося лише нагадуванням про важливість такої практики в європейських країнах.

У практичному досвіді наших колег із зарубіжжя запропоновано для ознайомлення та практичного використання й інші підходи, які спрямовані на розвиток громадянськості дітей на тлі відповідних національних, культурних та освітніх традицій. Для національного дошкілля такий підхід розглядаємо актуальним з огляду на етнічну мапу України. Як наголошено у працях О. Воропая, В. Найдена, В. Наулко, В. Скуратівського та ін., багатоманіття культур педагогам слід вміло спрямовувати на забезпечення ефективності процесів формування національної самоідентичності кожної дитини з наймолодшого віку її особистісного становлення.

До переліку важливих напрямів для можливих запозичень щодо удосконалення змісту дошкільної освіти України відносимо й досвід Чеської Республіки в системі її національного дошкілля, в якій добробут для дітей раннього і дошкільного віку прописано визначальними засадами для всіх освітніх програм, які розроблені на основі урахування їхніх особливостей фізичного і психоемоційного здоров'я.

Відповідно, забезпечення позитивного, емоційно сприятливого простору у дитячих садках різного типу і форм власності, розглядається обов'язковою умовою для їхнього функціонування.

З раннього віку фахівці не лише опікуються дітьми, а й навчають їх на очевидних прикладах реально турбуватися про інших однолітків чи старших за себе дітей, коли вони дізнаються про важливість урахування інтересів та зацікавлень інших, опановують уміннями толерантних взаємовідносин, додержання правил культури поведінки, ознайомлюються із стилем міжособистісних взаємовідносин та навичками соціальної взаємодії на прикладі різних культур.

Великої уваги надається не лише фізичному розвитку дітей, а й їхньому фізичному здоров'ю загалом. Задля цього фахівці дитячих садків надають дітям велику свободу під час вибору різних видів занять та ігор упродовж дня, вибору ними доступних об'єктів природи для догляду та праці, а також заохочують досліджувати навколишній світ самостійно, налагоджуючи взаємодію між собою і працю у мікрогрупах, самостійно вирішуючи конфліктні ситуації чи певні непорозуміння. В ігровій формі дітей знайомлять з елементарними основами різних наук (за Я. А. Коменським), формуючи їхні логіко-аналітичні навички, операції критичного мислення в умовах експериментування і різних фізичних і природничих дослідів.

У змісті дошкільної освіти акцентовано увагу на активному впровадженні основ цифрової грамотності шляхом використання інтерактивних засобів, а саме – навчальні планшети з освітніми програмами, особливо для дітей із ООП.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На прикладі зазначеного вище аналізу здобутків педагогів різних європейських країн доходимо до висновку про те, що в їхньому досвіді досить чітко прослідковуються різні підходи до надання освітніх послуг у закладах дошкільної освіти. Здебільшого, вони ґрунтуються не лише на урахуванні національних традицій, кліматичних особливостей і культурних цінностей, а й на здобутках учених і практиків.

Узагальнюючи викладені вище аналітичні матеріали, окреслимо наші міркування щодо важливих напрямів творчого запозичення зарубіжного досвіду навчання і виховання дітей в ЗДО.

До них відносимо такі:

– посилення уваги до формування емпатії, навичок саморегуляції, комунікування з однолітками на засадах доброзичливої взаємодії в групах та мікрогрупах, стимулювання процесів розвитку критичного мислення шляхом впровадження інтерактивних технологій і відповідних освітніх програм;

– створення умов для стимулювання внутрішнього індивідуального потенціалу кожної дитини, особливо в ранньому віці, не переобтяжуючи засоби навчання і виховання штучно створеними матеріалами, зосереджуючи увагу на ігрових методах без використання (чи з мінімальним, чітко регламентованим використанням) цифрових технологій;

– посилення уваги до формування практичних навичок здорового способу життя шляхом активного залучення батьків вихованців до спільного вирішення завдань з раціональної організації побуту задля збереження здоров'я, використання різних видів загартовування і профілактики захворювань, що забезпечує належні темпи фізичного розвитку відповідно до вікових й індивідуальних можливостей кожної дитини.

Описані нами напрями відносимо до переліку інноваційних, оскільки вони загалом спрямовані на урізноманітнення сфери освітніх послуг для дітей раннього і дошкільного віку, утім, і з ООП. Відповідно, вважаємо, що за умови творчого підходу до їхнього використання, вони можуть прислужитися удосконаленню змісту національного дошкільня в Україні.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Беленька Г., Гавриш Н., Васильєва С. та ін. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
3. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ферець В.Б., 2020. 44 с.
4. Лисенко Н., Мацук Л., Лисенко О. Ознайомлення з природою та основи проєкологічної освіти дітей дошкільного віку. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2019. 334 с.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia (2021) [Basic Component of Preschool Education (State standard of preschool education)]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukrainian].
2. Bielienka H., Havrysh N., Vasyliieva S. (2015) Vychovuemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ : metodychnyi posibnyk [Education of basic qualities of senior preschooler's personality in preschool institutions: a methodological manual] / za zah. red. N.Havrysh. Kharkiv : Madryd. 220 s. [in Ukrainian].
3. Kontseptsia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (2020) [Concept of education of early and preschool children] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv: FOP Ferenets V.B. 44 s. [in Ukrainian].
4. Lysenko N., Matsuk L., Lysenko O. (2019) Oznaiomlennia z pryrodou ta osnovy proekolohichnoi osvity ditei doshkilnoho viku [Introduction to nature and the basics of pro-ecological education of preschool children]: Kyiv, Vydavnychi Dim «Slovo». 334 s. [in Ukrainian].

Lysenko N., Lysenko O., Matishak M., Kravets N. Current directions for improving the content of preschool education in Ukraine

The article deals with the problem of updating the content of modern preschool education according to the requirements of the Basic Component of Preschool Education. The authors compare the latest trends in preschool education in Ukraine and abroad, predict relevant approaches to enhance the content of early childhood education, and outline directions for the creative adaptation of progressive experience to enrich national preschool education.

Has revealed the peculiarities of implementing the main methodological approaches in the content of preschool education, such as: personality-oriented (taking into account individual interests and requests, inclinations and abilities); activity-oriented (personal development of a child occurs under the condition of his/her active participation in various types of games, work, creativity and learning); cognitive (aimed at developing the child's intellectual skills and various forms of thinking); ecological (promoting the awareness of each child of the importance of nature for his or her life and the lives of his or her family and friends, the need to form the foundations of environmental awareness for the development of a pro-ecological culture of the individual); STEM approach (programming processes for early familiarization of senior preschool children with scientific achievements accessible to their understanding in order to develop interest in active learning of natural and technical sciences).

The directions of realization of the content of the Basic Component of Preschool Education are highlighted, taking into account the needs of modern preschool practice and the demands of society. In the context of the general humanistic paradigm, the integration of inclusive education in modern preschool education institutions is emphasized; the need to model the individual trajectory of personal development of a preschool child is emphasized.

Key words: Basic Component of Preschool Education, preschool children, methodological approaches, individual trajectory of a child's personal development.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток інформаційних та цифрових технологій є однією з визначальних рис сучасного етапу розвитку цивілізації. Виявлення та обґрунтування ефективних педагогічних підходів, методів та засобів, що інтегрують цифрові технології в освітній процес, є ключовим фактором для забезпечення високої якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно працювати та розвиватися в умовах цифрової економіки. Водночас освітні системи часто не встигають за темпами технологічного прогресу, отже існує об'єктивна потреба у модернізації підходів до підготовки фахівців з комп'ютерної інженерії, здатних ефективно розв'язувати складні професійні задачі.

У статті розглянуто сутність поняття «професійна компетентність фахівця з комп'ютерної інженерії», яка є багаторівневим і динамічним утворенням, що об'єднує не лише глибокі знання та практичні навички, але й інтелектуальні, особистісні та соціальні якості, необхідні для успішної та ефективної професійної діяльності. А також визначено та схарактеризовано педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій, а саме – організаційно-методичні, дидактичні, психолого-педагогічні.

Встановлено, що для забезпечення ефективного формування професійної компетентності фахівців із комп'ютерної інженерії необхідно використання вдосконаленого навчально-методичного та технологічного забезпечення, що сприятиме набуттю глибоких знань, широкого спектру вмінь, автоматизованих навичок та важливих особистісних якостей фахівця, де цифрові технології відкривають нові можливості для модернізації освітнього процесу, забезпечуючи інтерактивність, практичну спрямованість, персоналізацію та ефективну співпрацю; а визначені педагогічні умови слугують орієнтиром при розробці та оновленні освітніх програм, виборі ефективних цифрових інструментів та методик навчання, а також при підготовці викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна компетентність, цифрові технології, фахівці комп'ютерної інженерії, цифровізація освіти.

Стрімкий розвиток інформаційних та цифрових технологій є однією з визначальних рис сучасного етапу розвитку цивілізації. Їхнє проникнення у всі сфери життєдіяльності суспільства – від промисловості та економіки до освіти, науки, медицини та повсякденного життя – відбувається експоненційними темпами, зумовлюючи глибоку цифрову трансформацію суспільства.

В епіцентрі цих трансформацій перебуває галузь комп'ютерної інженерії, фахівці якої є рушійною силою розробки, впровадження та підтримки складних програмно-апаратних комплексів, інформаційних систем та мереж. Зростаюча складність технологій, поява нових парадигм програмування, розвиток штучного інтелекту, інтернету речей, хмаро орієнтованих обчислень, кібербезпеки та багатьох інших напрямів вимагають від сучасних інженерів не лише глибоких теоретичних знань, але й практичних навичок роботи із сучасними цифровими інструментами.

Водночас освітні системи часто не встигають за темпами технологічного прогресу. Існує об'єктивна потреба у модернізації підходів до підготовки фахівців з комп'ютерної інженерії, здатних ефективно розв'язувати складні професійні задачі. Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на передачу теоретичних знань, можуть виявитися недостатніми для формування у майбутніх інженерів необхідного рівня професійної компетентності, що передбачає вміння швидко адаптуватися до нових технологій, критично мислити, працювати в команді та ефективно використовувати цифрові інструменти у своїй професійній діяльності. Саме тому дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій набуває особливої актуальності.

Виявлення та обґрунтування ефективних педагогічних підходів, методів та засобів, що інтегрують цифрові технології в освітній процес, є ключовим фактором для забезпечення високої якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно працювати та розвиватися в умовах цифрової економіки.

Мета статті – визначити та схарактеризувати педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій.

Наукові дослідження у сфері педагогіки приділяють значну увагу сутності та структурі професійної компетентності, розглядаючи її як інтегровану якість, що поєднує знання, вміння, навички та особистісні якості, необхідні для ефективної професійної діяльності. У контексті комп'ютерної інженерії особлива увага приділяється володінню профільними знаннями, практичними навичками програмування, роботи з апаратним забезпеченням та сучасними технологіями. Водночас значна кількість наукових праць досліджує потенціал цифрових технологій в освітньому процесі, підкреслюючи їхню роль у підвищенні інтерактивності, доступності та практичної спрямованості навчання.

Останніми роками спостерігається значний інтерес до цієї проблематики з боку науковців, зокрема питаннями професійної компетентності фахівців займалися В. Бобрицька, Е. Лузік, В. Радкевич, В. Слабко, М. Чумак та ін.; використанням засобів інформаційних та цифрових технологій в освітньому процесі – І. Гевко, О. Бордюк, М. Жалдак, В. Лапінський, Л. Макаренко, В. Синельник, І. Смирнова, О. Спірін, Ю. Шпильовий та ін.; формуванням професійної та професійно-технічної компетентності фахівців техніко-математичного спрямування – В. Бутенко, В. Губін, Ю. Жук, С. Лубенець, Н. Морзе, Є. Павленко, М. Сорокопуд, К. Стрюк, В. Франчук, Ю. Шапран, С. Яшанов та ін.

Сконцентруємо свою увагу на розгляді сутності поняття «професійна компетентність фахівця з комп'ютерної інженерії», де вона набуває специфічних рис, зумовлених динамічним характером галузі, її високою технологічністю та міждисциплінарністю. Сутність професійної компетентності фахівця з комп'ютерної інженерії полягає у його здатності: по-перше, володіти глибокими фундаментальними знаннями; по-друге, застосовувати теоретичні знання на практиці; по-третє, володіти широким спектром практичних навичок та вмінь; по-четверте, мати розвинені аналітичні та системні навички; по-п'яте, володіти комунікативними та корпоративними навичками; по-шосте, мати здатність до самоосвітньої та інноваційної діяльності; по-сьоме, дотримуватися професійної етики та відповідальності тощо.

Отже, професійна компетентність фахівця із комп'ютерної інженерії є багаторівневим і динамічним утворенням, що об'єднує не лише глибокі знання та практичні навички, але й інтелектуальні, особистісні та соціальні якості, необхідні для успішної та ефективної професійної діяльності. Саме ця інтегрована якість дає можливість інженеру ефективно виконувати професійні завдання, розв'язувати складні технічні задачі та завдання, проєктувати, розробляти, впроваджувати та підтримувати комп'ютерні системи, пристрої та програмне забезпечення відповідно до сучасних вимог та стандартів.

Загалом професійна компетентність фахівця з комп'ютерної інженерії – це не статичний набір характеристик, а динамічна сукупність знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, що постійно розвиваються під впливом технічного прогресу та професійного досвіду. Вона є ключовим фактором конкурентоспроможності фахівця на ринку праці та його здатності робити значущий внесок у розвиток інформаційних систем і цифрових технологій.

Як вже було зазначено, стрімкий розвиток ІТ зумовлює необхідність інтеграції сучасних цифрових інструментів в освітній процес загалом та у підготовку фахівців з комп'ютерної інженерії зокрема. Виходячи із загальних потреб сучасного ринку праці та поточних тенденцій розвитку галузі, можна виділити групи цифрових технологій, які, на нашу думку, важливі для формування професійної компетентності [7–8]: віртуальні лабораторії та стимулятори (для вивчення архітектури комп'ютерів, мережевих технологій, робототехніки, електроніки, кіберфізичних систем та ін.); онлайн-платформи для навчання – *Learning Management Systems* (LMS) (для організації теоретичного навчання, надання доступу до додаткових ресурсів, проведення онлайн-тестування, забезпечення зворотного зв'язку тощо); інтерактивні навчальні матеріали – електронні підручники, інтерактивні презентації, навчальні відео, анімації, інфографіка (для вивчення теоретичного матеріалу, підготовки до практичних занять та самоосвітньої діяльності); інструменти для спільної роботи та хмарні сервіси – *Google Workspace*, *Microsoft Teams*, *GitHub*, *GitLab*, *Trello*, *Jira* (для виконання групових проєктів, розробки програмного забезпечення в команді, обміну знаннями та досвідом та ін.); системи автоматизованого тестування та оцінювання; інструменти для моделювання та проєктування – *CAD/CAM/CAE* системи, *CASE*-засоби, програмне забезпечення для моделювання мереж; ресурси з відкритим кодом та онлайн-спільноти – *GitHub*, *Stack Overflow*, тематичні форуми; технології штучного інтелекту та машинного навчання – інтелектуальні системи навчання, чат-боти, персоналізовані рекомендаційні системи; технології доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності тощо.

Цей перелік не є вичерпним, оскільки нові цифрові технології постійно з'являються та синтезуються в освітній процес. Важливо зазначити, що ефективність цифрових технологій у формуванні професійної компетентності значною мірою залежить від методичної майстерності викладачів, які повинні вміти інтегрувати ці інструменти в освітній процес таким чином, щоб максимально розкрити їхній педагогічний потенціал.

Огляд наявних досліджень [1; 3; 6; 8] засвідчує зростаючий інтерес до використання цифрових технологій як засобу формування професійних компетентностей у різних галузях, не оминаючи і комп'ютерну інженерію [2; 4; 5]. Науковці аналізують ефективність онлайн-платформ, віртуальних лабораторій, інтерактивних навчальних матеріалів та інших цифрових інструментів для розвитку конкретних професійних знань, вмінь та навичок.

Підвищення рівня сформованості професійної компетентності фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій потребує створення певних педагогічних умов, тобто сукупності обставин, факторів та вимог освітнього процесу, які забезпечують ефективне досягнення поставленої мети – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів з використанням цифрових технологій.

Отже розглянемо *педагогічні умови*, які, на нашу думку, сприяють більш ефективному формуванню професійної компетентності фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій, а саме:

– *організаційно-методичні* – інтеграція цифрових технологій у навчальні плани та програми навчальних дисциплін; впровадження інноваційних методик навчання (проектне, проблемне, кейс-методи та ін.); створення сприятливого цифрового освітнього середовища; забезпечення методичної підтримки викладачів; розробка адекватних інструментів оцінювання; організація гнучких форм навчання;

– *дидактичні* – використання різноманітних інтерактивних цифрових навчальних матеріалів; моделювання професійних ситуацій за допомогою цифрових інструментів; забезпечення оперативного зворотного зв'язку; розвиток цифрової грамотності та інформаційної культури; заохочення до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності; індивідуалізація та диференціація навчання;

– *психолого-педагогічні* – створення позитивної мотивації; розвиток самостійності та відповідальності; формування навичок співпраці в цифровому середовищі; забезпечення емоційного комфорту; сприяння пізнавальній активності та дослідницьким навичкам; підвищення цифрової компетентності викладачів у педагогічному аспекті тощо.

Реалізація цих педагогічних умов у комплексі сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії засобами цифрових технологій та забезпечить їхню готовність до успішної професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

Отже, в процесі теоретичного аналізу встановлено, що для забезпечення ефективного формування професійної компетентності фахівців із комп'ютерної інженерії необхідно використання інноваційного навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення, що сприятиме набуттю глибоких знань, широкого спектру вмінь, автоматизованих навичок та важливих особистісних якостей фахівця, де цифрові технології відкривають нові можливості для модернізації освітнього процесу, забезпечуючи інтерактивність, практичну спрямованість, персоналізацію та ефективну співпрацю; а визначені педагогічні умови слугують орієнтиром при розробці та оновленні освітніх програм, виборі ефективних цифрових інструментів та методик навчання, а також при підготовці викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у більш глибокому вивченні впливу конкретних цифрових технологій на формування окремих компонентів професійної компетентності, розробці моделей інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, дослідженні питань кібербезпеки в цифровому освітньому середовищі та вивченні досвіду міжнародних закладів освіти у сфері застосування цифрових технологій для підготовки фахівців з комп'ютерної інженерії.

Використана література:

1. Гевко І. В., Макаренко Л. Л., Сенківська Л. І., Шпилівий Ю. В. Механізми вдосконалення професійної підготовки здобувачів освіти засобами цифрових технологій *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Випуск 86. Київ : Видавничий дім «Гільветика», 2022. 244 с.
2. Дослідження методів класифікації типів даних при розробці програмного забезпечення комп'ютерної інженерії/ Є. П. Павленко, В. М. Бутенко, В. О. Губін, С. В. Лубенець. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Системний аналіз, управління та інформаційні технології. 2021. № 1. С. 80–85.
3. Макаренко Л. Л., Шпилівий Ю. В. Особливості застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні дисциплін інформатичного циклу майбутніми педагогами професійного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вип. 75. Київ : Вид-во «Гельветика», 2020. С. 125–131.
4. Сорокопуд М. А. Підготовка бакалаврів з комп'ютерної інженерії у галузевих стандартах вищої освіти України. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 213–218.
5. Стрюк К. М. Шляхи формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 173–177.
6. Синельник І. В., Синельник О. В. Інформаційно-комунікаційні технології навчання фізики майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії в умовах віддаленого навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2023. № 81. С. 104–113.
7. Anderson L. W., & Krathwohl D. R. (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York : Longman, 2001.
8. Original citation: Sharples M., de Roock R., Ferguson R., Gaved M., Herodotou C., Koh E., Kukulska-Hulme A., Looi C-K., McAndrew P., Rienties B., Weller M., & Wong L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University. URL : <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

References:

1. Hevko I. V., Makarenko L. L., Senkivska L. I., Shpylovyi Yu. V. (2022) Mekhanizmy vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv osvity zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Mechanisms for improving the professional training of education seekers using digital technologies] *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5 Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 86. Kyiv : Vydavnychiy dim «Hilvetyka», 244 s. [in Ukrainian]*

2. Pavlenko Ye. P., Butenko V. M., Hubin V. O., Lubenets S. V. (2021). Doslidzhennia metodiv klasyfikatsii typiv danykh pry rozrobtsi prohramnoho zabezpechennia kompiuternoi inzhenerii [Research on data type classification methods in computer engineering software development] Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Seriya : Systemnyi analiz, upravlinnia ta informatsiini tekhnolohii.. № 1. S. 80–85. [in Ukrainian]
3. Makarenko L. L., Shpylovyi Yu. V. (2020) Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii kompiuternoho modeliuvannia pry vyvchenni dystsyplyn informatychnoho tsykladu maibutnimy pedahohamy profesiinoho navchannia [Peculiarities of the application of computer modeling technologies in the study of computer science disciplines by future teachers of vocational training]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* : zb. nauk. prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 75. Kyiv : Vyd-vo «Helvetyka».S. 125–131. [in Ukrainian]
4. Sorokopud M. A. (2015) Pidhotovka bakalavriv z kompiuternoi inzhenerii u haluzevykh standartakh vyshchoi osvity Ukrainy [Training of bachelors in computer engineering in accordance with industry standards of higher education in Ukraine]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. Vyp. 46. S. 213–218. [in Ukrainian]
5. Striuk K. M. (2018) Shliakhy formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh molodshykh spetsialistiv iz kompiuternoi inzhenerii [Ways to form professional competence of future junior computer engineering specialists]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 63. S. 173–177. [in Ukrainian]
6. Synelnyk I. V., Synelnyk O. V. (2023) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia fizyky maibutnikh fakhivtsiv z kompiuternoi inzhenerii v umovakh viddalenooho navchannia [Information and communication technologies for teaching physics to future computer engineering specialists in distance learning]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. № 81. S. 104–113. [in Ukrainian]
7. Anderson L. W., & Krathwohl D. R. (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York : Longman, 2001.
8. Original citation: Sharples M., de Roock R., Ferguson R., Gaved M., Herodotou C., Koh E., Kukulska-Hulme A., Looi C-K., McAndrew P., Rienties B., Weller M., & Wong L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University. URL : <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

Makarenko L., Shpylovyi Yu. Pedagogical conditions for forming professional competence of computer engineering specialists in the conditions of digitalization of education

The rapid development of information and digital technologies is one of the defining features of the modern stage of civilization development. Identification and justification of effective pedagogical approaches, methods and tools that integrate digital technologies into the educational process is a key factor in ensuring high-quality training of competitive specialists who are able to successfully work and develop in the digital economy. At the same time, educational systems often fail to keep up with the pace of technological progress, so there is an objective need to modernize approaches to training computer engineering specialists who are able to effectively solve complex professional problems.

The article examines the essence of the concept of «professional competence of a computer engineering specialist», which is a multi-level and dynamic formation that combines not only deep knowledge and practical skills, but also intellectual, personal and social qualities necessary for successful and effective professional activity. The pedagogical conditions for the formation of professional competence of computer engineering specialists by means of digital technologies are also identified and characterized, namely – organizational and methodological, didactic, psychological and pedagogical.

It has been established that to ensure the effective formation of professional competence of computer engineering specialists, it is necessary to use improved educational, methodological and technological support, which will contribute to the acquisition of deep knowledge, a wide range of skills, automated skills and important personal qualities of a specialist, where digital technologies open up new opportunities for the modernization of the educational process, ensuring interactivity, practical orientation, personalization and effective cooperation; and the specified pedagogical conditions serve as a guide in the development and updating of educational programs, the selection of effective digital tools and teaching methods, as well as in the preparation of teachers for work in the conditions of digital transformation of education.

Key words: pedagogical conditions, professional competence, digital technologies, computer engineering specialists, digitalization of education.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена окресленню основних напрямів розвитку професійної мотивації у майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки. які потребують застосування комплексних методів і підходів. У статті приділена увага уточненню сутності поняття мотивація. Особливої уваги підлягало дослідження сутності професійної мотивації та чинників її умов її розвитку. Автор підкреслює, що внутрішня мотивація у майбутніх менеджерів є ключовим аспектом їхнього професійного становлення, формування внутрішньої професійної мотивації здійснюється під час вивчення фахових дисциплін.

Встановлено, що формування професійної мотивації майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки здійснюється на основі комплексного підходу і вимагає інтеграції сучасних педагогічних підходів, застосування інтерактивних методів навчання, розробки індивідуальних освітніх траєкторій, набуття практичного досвіду та активного використання цифрових технологій. Ключову роль у цьому процесі відіграє стимулювання внутрішньої мотивації студентів, що включає професійну орієнтацію навчального процесу, сприяння самовизначенню, розвиток креативності, лідерських здібностей та засвоєння принципів мотиваційного менеджменту.

У статті наводяться рекомендації щодо засобів створення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки, стимулювання студентів до творчої діяльності, а також шляхів вирішення проблеми поєднання теоретичної та практичної підготовки здобувачів. Пропонується введення до освітніх програм з фахової підготовки майбутніх менеджерів такої обов'язкової дисципліни як «Мотиваційний менеджмент», а їхнє доповнення й розширення за рахунок проходження онлайн-курсів та вебінарів з відповідної тематики. Особлива увага приділена висвітленню питання впровадження у освітній процес інтерактивних методів та технологічних інструментів (використання можливостей віртуальної реальності VR/AR, гейміфікації).

Ключові слова: формування професійної мотивації, фахова підготовка менеджерів, педагогічні технології, вища освіта.

Сучасний підхід до ефективного управління персоналом базується на тому, що люди є головною складовою організації, визначають її сутність та є її основним ресурсом. Ступінь залученості людського потенціалу значною мірою впливає на успіх організації в умовах конкурентного середовища, її здатність до змін і довготривалого розвитку. У цьому контексті особливе значення має мотивація працівників та стимулювання їхньої діяльності.

Необхідність суттєвого покращення якості кадрового потенціалу та створення умов для його ефективного професійного зростання зумовлена зростаючим попитом на висококваліфікованих фахівців. Потрібні освічені, компетентні управлінці з інноваційним підходом до роботи, які здатні приймати відповідальні управлінські рішення. Забезпечення держави висококваліфікованими спеціалістами є складним і безперервним процесом, що включає як вдосконалення державної кадрової політики, так і підвищення рівня освітньої діяльності закладів вищої освіти в процесі підготовки майбутніх менеджерів.

Важливим аспектом ефективного навчання майбутніх менеджерів є формування професійної мотивації у них під час вивчення фахових дисциплін. В умовах сучасного ринку праці, що динамічно змінюється, зростає попит на висококваліфікованих управлінців, які не лише володіють теоретичними знаннями, а й мають стійку мотивацію до професійного розвитку, ініціативність та відповідальність. Одним із ключових викликів освітнього процесу є формування внутрішньої зацікавленості студентів у майбутній професії, що сприятиме підвищенню їхньої працездатності, ефективності прийняття управлінських рішень та здатності до інноваційної діяльності. Саме фахові дисципліни відіграють центральну роль у формуванні професійних компетентностей, а їхнє викладання має бути спрямоване не лише на передачу знань, а й на стимулювання прагнення студентів до саморозвитку та практичного застосування отриманих навичок. Крім того, сучасні тенденції розвитку бізнес-середовища, цифровізація економіки та глобальна конкуренція вимагають від менеджерів не лише технічних знань, а й високого рівня особистої мотивації, гнучкості мислення та готовності до безперервного навчання. Саме тому актуальність дослідження механізмів розвитку професійної мотивації майбутніх управлінців є обґрунтованою.

Формування професійної мотивації у майбутніх менеджерів під час вивчення фахових дисциплін є предметом дослідження багатьох науковців. Вони аналізують різні аспекти цієї проблеми, пропонуючи шляхи її вирішення. Так Лоїк Г. Б. окреслює групи мотивів, їх показники, характеристики та умови для більш ефективного формування високого рівня професійної мотивації майбутніх менеджерів туризму [5]. У статті Луценко Є. В. розглядається фасилітаційний підхід до професійної підготовки майбутніх менеджерів. Він підкреслює, що застосування методів фасилітації під час вивчення фахових дисциплін сприяє розвитку професійної мотивації та компетентностей студентів [6]. Саркісова О. М. у дисертаційній роботі досліджує педагогічні умови професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової

підготовки. Вона підкреслює важливість формування пізнавального інтересу та професійної мотивації як процесу утвердження фахових орієнтацій майбутніх менеджерів [9]. Баніт О. В. аналізує систему професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях. Вона надає науково-методичні рекомендації щодо можливостей використання зарубіжного досвіду у створенні системи професійного розвитку менеджерів на вітчизняних підприємствах [2]. Отже, формування професійної мотивації у студентів-менеджерів є ключовим завданням сучасної освіти і важливою умовою для їхньої успішної кар'єри, адаптації до викликів ринку праці та ефективної управлінської діяльності у майбутньому.

Мета статті: окреслити основні напрями розвитку професійної мотивації у майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

Мотивація, тобто пояснення причин, що спонукають людину до певної діяльності, є ключовою темою в психології та педагогіці. Різноманітність аспектів цієї проблеми зумовлює існування численних підходів до її аналізу, визначення структури мотивації та методів її дослідження.

Мотивація – це загальне широке поняття, яке може визначати певні співвідношення між динамічною та змістовною сторонами діяльності, а саме між продуктивністю діяльності і поведінкою людини. Нікітіна І. В. зазначає, що продуктивність діяльності залежить від спрямованості мотивів та їхнього змісту; а також від ступеня активності, напруженості мотивів відповідного змісту [8]. Як зазначає науковець, успіх чи невдача у діяльності залежить і від особистих можливостей людини, що дає можливість утворення нового рівня мотивації або зміни вже існуючого. Вчений виокремлює наступні основні психолого-педагогічні чинники, що сприяють формуванню стійкої мотивації до професійної діяльності:

1. Створення та підтримка прагнення студентів реалізовувати свій потенціал і самостверджуватися через навчально-професійну діяльність.

2. Зниження рівня особистісної та ситуативної тривожності студентів, а також подолання їхньої невпевненості щодо майбутньої професійної діяльності через розвиток ключових професійних якостей, формування навичок саморегуляції та адаптивності.

3. Створення умов для студентів, які сприяють переживанню успіху завдяки реалізації їхніх здібностей на високому рівні, замість зниження вимог. Процес навчання набуває справжньої цінності, якщо він приносить задоволення, формує відчуття досягнення та сприяє усвідомленню особистісного зростання.

4. Орієнтація процесу формування у студентів високого рівня професійної мотивації на такі критерії: навчання з оптимальним рівнем складності, який відповідає вимогам курсу та особистісним можливостям студента; індивідуалізація освітнього процесу; об'єктивність педагогічної та моральної оцінки, яка виступає не засобом заохочення чи покарання, а відображенням реальних досягнень студента [8, с. 209–210].

Професійна мотивація розглядається нами як сукупність стимулів і процесів, що спонукають особистість до активного навчання та залучення до професійної діяльності. Ми згодні з думкою Нікітіної І. В. та Мартич В. В. [8], що саме професійна мотивація виступає внутрішнім рушієм, що сприяє розвитку професійних навичок, підвищенню їхнього рівня та, відповідно, більш ефективному виконанню професійних обов'язків. Професійна мотивація є неоднорідним явищем, оскільки вона формується під впливом різноманітних психологічних і соціологічних чинників. Співвідношення цих факторів визначає систему ціннісних орієнтацій молодшої людини, що може включати прагнення до престижу, високого матеріального становища, креативного самовираження, саморозвитку, досягнень, духовного задоволення та збереження власної індивідуальності. Єрохін С. А. зазначає, інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, наскільки особисті цінності людини узгоджуються з ціннісними пріоритетами суспільства [3].

С. Занюк визначає кілька ключових умов для ефективного формування високого рівня професійної мотивації студентів:

1) навчання на відповідному рівні складності, який враховує вимоги освітньої програми та адаптується до індивідуальних особливостей студентів;

2) персоналізація освітнього процесу, що сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок через власний досвід;

3) застосування системи оцінювання як об'єктивного показника особистих досягнень студента, а не як інструменту заохочення чи покарання;

4) створення можливостей для практики в організаціях та на підприємствах майбутніх менеджерів за фахом без переривання навчального процесу [4].

Стимулювання внутрішньої мотивації у майбутніх менеджерів під час вивчення фахових дисциплін є ключовим аспектом їхнього професійного становлення. Внутрішня мотивація визначає рівень зацікавленості та залученості студентів у навчальний процес, впливає на їхню ініціативність та прагнення до саморозвитку. Внутрішня мотивація виникає з особистих інтересів, цінностей та прагнень індивіда. Вона характеризується бажанням виконувати діяльність через її інтерес або задоволення, яке вона приносить, а не через зовнішні винагороди чи примус. У контексті професійної освіти, внутрішня мотивація студентів є визначальною для їхнього становлення як фахівців, що постійно розвиваються задля суспільного блага. Усвідомлення студентами значущості професії менеджера, розвиток у них лідерських якостей веде до формування їхньої власної місії та особистих цінностей.

Реалізація професійної спрямованості навчання, забезпечення зв'язку між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням сприяє підвищенню інтересу студентів до навчання. Це досягається через

належну організацію навчальних і управлінських практик, що дозволяють студентам побачити реальні результати своєї роботи та її вплив на професійне середовище, отримати практичні управлінські навички тощо. Надання студентам можливості застосовувати теоретичні знання на практиці сприяє їхній професійній самореалізації та розвиває професійну мотивацію. На наш погляд, важливою є організація системи психолого-педагогічної підтримки, яка включає формування установки на власну активність і самопізнання, ознайомлення з вимогами ринку праці, що сприяє розвитку внутрішньої мотивації та допомагає студентам усвідомити свої професійні цілі та шляхи їх досягнення.

Наступним аспектом формування мотивації у майбутніх менеджерів є врахування особистісних інтересів та кар'єрні прагнення студентів, що реалізується як індивідуалізація навчального процесу. Можна виділити декілька засобів створення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів, серед яких найбільш поширеними є такі: вибір дисциплін та методів навчання відповідно до особистих інтересів; залучення студентів до наукової роботи, участі у проєктах та проведення ними самостійних досліджень. Стимулювання студентів до творчої діяльності, зокрема через мотивацію, є важливою умовою їхнього професійного зростання. Цей процес може включати участь здобувачів у наукових конференціях, проєктній діяльності та інших формах творчої самореалізації. Сприяє підвищенню творчої активності здобувачів створення здорового змагального середовища, що включає залучення їх до участі у конкурсах наукових робіт, проєктів, олімпіадах та ін.

Для майбутніх менеджерів також є вкрай важливим впровадження наставництва та коучингу – підтримка досвідчених менеджерів у професійному розвитку студентів. Це може бути реалізовано як під час проходження управлінських практик, так в освітньому процесі у формі залучення досвідчених керівників до гостьових лекцій, вебінарів, воркшопів, а також круглих столів, робіт наукових гуртків, конференцій та інших спільних зі здобувачами заходів. Поєднання теоретичної та практичної підготовки може реалізовуватися шляхом створення бізнес-проєктів – розробка стартапів, бізнес-планів, інноваційних продуктів; організації практичного стажування – співпраця з підприємствами, участь у реальних управлінських процесах; залучення роботодавців – проведення зустрічей, лекцій, майстер-класів із керівниками компаній.

Доцільним, за думкою Лютко О. М., є введення до освітніх програм дисциплін, які розширюють і поглиблюють знання в галузі теорії та практики мотиваційного менеджменту, формує вміння і навички майбутніх менеджерів з мотивації різних категорій працівників. Вивчення основ мотиваційного менеджменту сприяє розвитку внутрішньої мотивації студентів-майбутніх менеджерів через усвідомлення сутності та необхідності мотивації в системі управління [7].

Впровадження у освітній процес інтерактивних методів навчання є важливою умовою розвитку професійної мотивації студентів. Залучення студентів до активної взаємодії в навчальному процесі сприяє підвищенню їхньої зацікавленості [1]. Можна виділити наступні інтерактивні методи навчання майбутніх менеджерів: кейс-метод (аналіз реальних управлінських ситуацій для розвитку навичок ухвалення рішень); ділові ігри (моделювання управлінських процесів у різних сферах бізнесу); брейнштормінг та фасилітаційні сесії (генерування ідей для вирішення бізнес-проблем); ігри-тренінги з комунікації, тайм-менеджменту, прийняття рішень.

Ураховуючи тенденцію цифровізації усіх сфер діяльності, у тому числі й освітньої, використання цифрових технологій та гейміфікація навчального процесу є важливим фактором підвищення мотивації студентів. Технологічні інструменти роблять навчання більш цікавим та ефективним та роблять доступними найновіші тренди та знання у сфері менеджменту. У зв'язку з цим доцільним є доповнення освітніх програм додатковими онлайн-курсами та вебінарами з відповідної тематики; впровадження елементів гейміфікації (створення навчальних челленджів, рейтингів, мотиваційних програм); використання можливостей віртуальної реальності VR/AR для моделювання управлінських ситуацій.

Висновок. Формування професійної мотивації у майбутніх менеджерів потребує поєднання сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, формування індивідуальної траєкторії навчання, практичного досвіду та використання цифрових ресурсів. Важливе значення у цьому процесі відводиться стимулюванню внутрішньої мотивації у майбутніх менеджерів, що включає професійну спрямованість навчання, підтримку самовизначення, розвиток творчих здібностей і лідерських якостей та оволодіння мотиваційним менеджментом. Комплексний підхід сприятиме формуванню висококваліфікованих компетентних та мотивованих фахівців, готових до викликів сучасного професійного середовища.

Використана література:

1. Антюшко Д. П., Володавчик В. С., Сєногенова Л. І., Сич Т. В. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
2. Баніт О. В. Система професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях : наук.-метод. рек. Київ : ДКС-Центр, 2018. 50 с.
3. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Науковий юридичний журнал*. Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. № 1(1). Частина II. С. 20–27.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Ельга, 2001. 351 с.

5. Лоїк Г. Б. Актуалізація мотивів професійного зростання майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2013. Випуск 27. С. 106–109.
6. Луценко Є. В. Фасилітаційний підхід у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020, № 70, Т. 2. DOI : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.43>
7. Лютко О. М. Запровадження мотиваційного менеджменту в закладі освіти. Рівне : РОІППО, 2018. 180 с.
8. Нікітіна І. В., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1(28). С. 206–211.
9. Саркісова О. М. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2019. 276 с.

References:

1. Antiushko D. P., Volodavchik V. S., Sienohonova L. I., Sych T. V. (2022). Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Interactive Teaching Methods in Higher Education]: monohrafiia. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenko I. S. 189 s. [in Ukrainian]
2. Banit O. V. (2018). Systema profesiinoho rozvytku menedzheriv u transnatsionalnykh korporatsiiakh [The System of Professional Development of Managers in Transnational Corporations]: nauk.-metod. rek. Kyiv: DKS-Tsentr. 50 s. [in Ukrainian]
3. Ierokhin S. A., Nikitin Yu. V., Nikitina I. V. (2011). Kontseptsiiia profesiinoi motyvatsii studentiv yak faktor konkurentnosti na rynku pratsi [The Concept of Students' Professional Motivation as a Factor of Competitiveness in the Labor Market]. *Naukovyi yurydychnyi zhurnal*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B.Khmelnytskoho. № 1(1). Chastyna II. S. 20–27. [in Ukrainian]
4. Zaniuk S. S. (2001). Psykholohiia motyvatsii [Psychology of Motivation]. K.: Elha. 351s. [in Ukrainian]
5. Loik H. B. (2013). Aktualizatsiia motyviv profesiinoho zrostantia maibutnikh menedzheriv turyzmu zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Actualization of Professional Growth Motives of Future Tourism Managers through Information Technologies]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seriiia «Pedahohika, sotsialna robota». Vypusk 27. S. 106–109. [in Ukrainian]
6. Lutsenko Ye. V. (2020). Fasylytatsiinyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh menedzheriv [Facilitation Approach in the Professional Training of Future Managers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 70, T. 2. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.43> [in Ukrainian]
7. Liutko O. M. (2018). Zaprovadzhennia motyvatsiinoho menedzhmentu v zakladi osvity [Implementation of Motivational Management in an Educational Institution]. Rivne: ROIPPO. 180 s. [in Ukrainian]
8. Nikitina I. V., Martych V. V. (2010). Formuvannia profesiinoi motyvatsii studenta yak determinanty yoho tvorchoho rozvytku i pratsevlashtuvannia [Formation of a Student's Professional Motivation as a Determinant of Their Creative Development and Employment]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut»*. Seriiia: *Filosofia. Psykholohiia. Pedahohika*. № 1(28). S. 206–211. [in Ukrainian]
9. Sarkisova O. M. (2019). Pedahohichni umovy profesiinoho stanovlennia maibutnikh menedzheriv aviatsiinoi haluzi u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical Conditions for the Professional Development of Future Aviation Industry Managers in the Process of Specialized Training] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kropyvnytskyi. 276 s. [in Ukrainian]

Mamychenko S. Main directions of forming professional motivation in future managers during professional training

The article is dedicated to outlining the main directions of forming professional motivation in future managers during their professional training, which requires the application of comprehensive methods and approaches. The article focuses on clarifying the essence of the concept of motivation. Particular attention was given to studying the essence of professional motivation, as well as the factors and conditions for its development.

The author emphasizes that intrinsic motivation in future managers is a key aspect of their professional formation, and the development of internal professional motivation occurs during the study of specialized disciplines. It has been established that the development of professional motivation in future managers during their professional training is based on a comprehensive approach and requires the integration of modern pedagogical approaches, the application of interactive teaching methods, the development of individual educational trajectories, gaining practical experience, and actively using digital technologies. A crucial role in this process is played by stimulating students' intrinsic motivation, which includes professional orientation in the learning process, support for self-determination, the development of creativity, leadership skills, and mastering the principles of motivational management.

The article provides recommendations on methods for creating an individual educational trajectory for future managers in the process of professional training, encouraging students to engage in creative activities, and addressing the issue of combining theoretical and practical training. The introduction of a mandatory course, «Motivational Management,» into professional training programs for future managers is proposed, as well as supplementing and expanding these programs through online courses and webinars on relevant topics.

Special attention is given to highlighting the implementation of interactive methods and technological tools in the educational process, including the use of virtual reality (VR/AR) capabilities and gamification.

Key words: formation of professional motivation, professional training of managers, pedagogical technologies, higher education.

ІННОВАЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У статті проаналізовано вплив інноваційних технологій на процес вивчення англійської мови курсантами військових вищих навчальних закладів із метою покращення інішомовної підготовки. За результатами опитування двох цільових категорій (здобувачів освіти і викладачів англійської мови) підтверджено важливу роль застосування новітніх цифрових технологій у підвищенні мовленнєвих компетентностей і мотивації майбутніх офіцерів до вивчення англійської мови.

У праці сформульовано зміст інноваційних технологій і визначено шість ключових напрямів застосування у навчальному процесі: інтерактивні онлайн-платформи; мобільні додатки; дистанційні платформи; адаптивні навчальні платформи; системи віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності; мультимедійні технології. Зроблено заключення про підтримку переважною більшістю курсантів впровадження інноваційних технологій, зокрема мобільних додатків, відео- та аудіо- матеріалів, онлайн-курсів, що найбільш ефективно сприяють розвитку навичок слухання й говоріння. Також виявлено недостатню підготовленість викладачів до інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, насамперед, через низький рівень їх обізнаності щодо можливостей і обмежень таких ресурсів.

На основі проведеного аналізу запропоновано рекомендації, які включають підвищення кваліфікації викладачів, проведення навчально-практичних семінарів, розробку методичних рекомендацій із використання інноваційних навчальних технологій та коригування організації проведення відкритих і показових аудиторних занять.

У висновках наголошено, що поєднання традиційних методів викладання з інноваційними технологіями сприяє створенню ефективного навчального середовища, підвищенню мотивації курсантів до вивчення англійської мови та розвитку їхньої інішомовної компетентності.

Ключові слова: курсант, вищий військовий навчальний заклад, мовна підготовка, англійська мова, мотивація, інноваційні навчальні технології, Збройні Сили України.

В умовах повномасштабної війни, розв'язаної Росією проти нашої держави, мовна підготовка (МП) курсантів Збройних Сил України (ЗСУ) набула особливої актуальності та значимості. Володіння англійською мовою (АМ) є стратегічно важливим для євроінтеграції України, зміцнення її національної безпеки та досягнення оперативної взаємосумісності українських військ та збройних сил країн-членів НАТО. Цілове впровадження стандартів Альянсу, швидке й якісне освоєння іноземних зразків озброєння та військової техніки, а також участь у міжнародних навчальних і тренувальних програмах висувають високі вимоги до рівня мовної компетентності майбутніх офіцерів.

Стратегічною метою МП у військових вищих навчальних закладах (ВЗВО) ЗСУ є забезпечення підготовки випускників з рівнем володіння АМ не нижче СМР 2 («Функціональний») відповідно до стандарту НАТО STANAG 6001 [1, с. 1–3]. Водночас значна частина здобувачів військової освіти демонструє мовленнєві компетентності, що не відповідають встановленим стандартам, ускладнюючи виконання зазначених завдань у визначені терміни [2]. Серед головних причин такого стану – низький початковий (вступний) рівень володіння АМ у курсантів та їх недостатня мотивація до опанування інішомовних дисциплін.

Збільшення обсягу МП здобувачів освіти у Національній академії сухопутних військ (НАСВ) з 2021 р. на 15–20%, зокрема, до 520 годин практичних занять, автоматично не дозволяє кардинально підвищити ефективність МП [2]. Згідно з дослідженнями [1, с. 34] для досягнення випускниками рівня СМР 2 їхній початковий ступінь має бути не нижче СМР 1 або, щонайменше, СМР 0+. Проте значна частина курсантів вступає до ВЗВО із нижчим рівнем володіння АМ, що обумовлено великим обсягом набору та іншими пріоритетами у їх підготовці, які в умовах війни є невідкладними. За результатами опитування, проведеного у низці українських ВЗВО у 2021–2022 рр., лише 28,7% респондентів із числа здобувачів освіти надавали високий пріоритет вивченню мовних дисциплін у порівнянні з іншими навчальними предметами [2]. Тільки 21,4% курсантів виявили готовність систематично та цілеспрямовано працювати над підвищенням мовної компетентності, виділяючи для цього додаткові часові ресурси [2]. З урахуванням сьогоденних актуальних воєнних викликів та загроз, необхідно констатувати, що ця тенденція посилилася. Відтак, формування і стимулювання мотивації майбутніх офіцерів до вивчення англійської мови набуває додаткового значення, є одним із магістральних і насущних науково-практичних завдань в удосконаленні їх мовної підготовки.

Зазначена проблематика розглядається у низці наукових праць, зокрема, в дослідженнях В. Богуцького [3]; Л. Захарової, П. Черника [4]; Н. Щоголевої [5]. Так, у роботі [3] проаналізовано фактори підвищення мотивації, розподіляючи її на зовнішню (соціальна мотивація та перспективи розвитку) і внутрішню (комунікативна та навчальна). Автори статті [4] досліджують чинники формування мотивації до вивчення іноземних мов, пропонуючи педагогічні засоби для її оптимізації. У свою чергу, дослідження [5] обґрунтовує значимість застосування інноваційних методів, спрямованих на покращення мотивації курсантів у вивченні АМ.

На сьогодні українська військова освіта зазнає масштабного реформування й адаптації до сучасних потреб і викликів, головним чином, через триваючу російсько-українську війну (2014 – теперішній час) та глобальні процеси цифровізації [6]. У цьому контексті у МП курсантів дедалі важливішу роль відіграють інноваційні навчальні технології (ІНТ), спрямовані на стимулювання інтересу здобувачів освіти до вивчення АМ. Перспективність, теоретичні засади та практичні аспекти реалізації ІНТ знайшли відображення у численних дослідженнях, зокрема, у працях Ю. Самсонової, О. Шевченко, С. Прядун, С. Петкун, Н. Стаценко [7], В. Баньой, О. Харківської, Г. Шкурко, М. Яцків [8], Н. Іваненко, Ю. Герасименко, В. Костенко [6] та Т. Пилаєвої [9].

Аналіз наукових джерел [6–9] підтверджує чинну тенденцію активного впровадження у ВЗВО інноваційних навчальних технологій, що базуються на процесах конвергенції та синергії сучасних педагогічних методів із новітніми цифровими технологіями (НЦТ) для створення оптимального цифрового навчального середовища, адаптованого до вимог підготовки майбутніх офіцерів. Такі цифрові засоби та ресурси, зокрема інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), охоплюють як апаратну інфраструктуру (комп'ютери, мережеве обладнання, сервери, мобільні пристрої тощо), так і навчальний контент (програмне забезпечення, бази даних, онлайн-курси, електронні ресурси і т. ін.). Інтеграція цих технологій в освітній процес у різних комбінаціях сприяє формуванню синтезованих навчальних методик, що підвищують рівень інтерактивності, персоналізації й ефективності опанування слухачами англійської мови [6–9].

Попри зростаюче значення інноваційних навчальних технологій у мовній підготовці курсантів, залишаються відкритими такі ключові питання:

1. Наскільки широко й активно реалізуються ІНТ під час аудиторних і самостійних занять із вивчення АМ майбутніми офіцерами?

2. Які переваги й обмеження має використання НЦТ у МП курсантів?

3. Якою мірою ІНТ сприяють підвищенню рівня володіння курсантами іноземною мовою?

Мета статті – дослідити вплив інноваційних навчальних технологій на процес вивчення курсантами англійської мови в інтересах подальшого підвищення ефективності їх застосування.

У межах виконання поставлених завдань застосовано загальнонаукові, спеціальні та конкретно-проблемні методи. Зокрема, використано алгоритм і методологію стандартизованого двоетапного процесу вивчення та впровадження досвіду ЗСУ [10], що включає: 1) збір та аналіз спостережень і результатів опитувань; 2) прийняття рішення, впровадження та поширення підсумків дослідження.

Базовими вхідними даними дослідження були результати опитування поміж двох цільових груп: курсантів і викладачів англійської мови. Нижче наведено результати анкетування, виконаного восени 2024 р. для курсантів провідних ВЗВО ЗСУ, включаючи НАСВ:

1. Як часто Ви використовуєте ІКТ для вивчення чи підготовки до занять з АМ: кілька разів на тиждень – 42,9%; один раз на тиждень – 11,2%; кілька разів на місяць – 13,7%; рідко – 26,7%; не використовую – 5,5%.

2. Чи Ви використовуєте платні ІКТ для вивчення АМ: так – 85,1%; ні – 14,9%.

3. Як часто Ваш викладач застосовує ІКТ під час занять з АМ: часто – 55,3%; рідко – 36,6%; ніколи – 8,1%.

4. Які саме засоби ІКТ Ваш викладач найчастіше застосовує під час занять з АМ: онлайн платформи – 17,4%; відео/аудіо програмні продукти – 57,8%; інтерактивна дошка – 11,8%; мобільні додатки – 6,4%; тестові середовища – 4,7%; інші засоби – 1,9%.

5. Чи використовує Ваш викладач засоби ІКТ для оцінювання рівня володіння АМ: так – 69,6%; ні – 30,4%.

6. Чи впливає застосування ІКТ на Вашу мотивацію та зацікавленість до вивчення АМ: так – 46%; частково – 47,8%; ні – 6,2%.

7. Які ІКТ, на Вашу думку, найбільше сприяють підвищенню мотивації до вивчення АМ: онлайн платформи («Duolingo», «Babbel», «Roseta Stone» та інші) – 30,4%; відеоуроки та онлайн курси («Engforuarmy» тощо) – 19,9%; мобільні додатки («Duolingo», «Babbel» і т. ін.) – 10,6%; віртуальні класи та вебінари – 5,9%; ігрові платформи та геймефікація – 8,7%; соціальні мережі та мовні спільноти – 12,7; подкасти, онлайн підручники – 11,8%.

8. Чи Ви б хотіли, щоб Ваш викладач частіше використовував ІКТ на заняттях із АМ: так – 87,6%; ні – 12,4%.

9. На Вашу думку, чи сприяє застосування ІКТ удосконаленню рівня володіння АМ: так – 58,4%; частково – 39,8%; ні – 1,8%.

10. Як Ви оцінюєте ефективність використання ІКТ для вивчення та підвищення рівня володіння АМ: ефективне – 52,2%; частково ефективне – 45,3%; неефективне – 2,5.

11. Для якого з видів мовленнєвої діяльності застосування ІКТ є найбільш ефективним для Вас: слухання – 39,8%; читання – 18,6%; письмо – 8,7%; говоріння – 32,9%.

11. Які з наведених засобів ІКТ Ви вважаєте найбільш ефективними для підвищення Вашого рівня володіння АМ: онлайн платформи – 16,1%; онлайн курси – 26,1%; мобільні додатки – 15,5%; відео/аудіо матеріали – 27,3%; соціальні мережі, мовні спільноти – 9,9%; електронні підручники, аудіокнижки тощо – 5,1%.

12. З якою метою, на Вашу думку, ефективно використовувати ІКТ в процесі вивчення АМ (вибрати один або кілька варіантів): для повторення навчального матеріалу – 52,8%; для підготовки до практичних занять

із МП – 36,6%; для самостійного вивчення АМ – 48,4%; для дистанційного вивчення АМ – 32,3%; для удосконалення мовленнєвих навичок – 64%; у ході практичних занять із МП – 29,8%.

Підсумки цього опитування підтверджують той факт, що застосування ІНТ у МП значно впливає на зацікавленість курсантів до вивчення АМ. Найбільш дієвими засобами визнані відео- та аудіоматеріали, онлайн-курси та мобільні додатки, які сприяють розвитку навичок слухання та говоріння. Впровадження НЦТ в освітній процес підтримується більшістю курсантів (87,6%), що підтверджує їх готовність до інноваційних методів навчання. Для підвищення ефективності МП викладачам слід адаптувати застосування таких технологій до індивідуальних потреб курсантів, а також частіше використовувати ІКТ для оцінювання знань.

Другим компонентом вхідної інформації дослідження стали результати вивчення у листопаді 2024 року практики реалізації ІНТ викладачами кафедри іноземних мов і військового перекладу НАСВ. Серед основних висновків цього аналізу потрібно виокремити недостатні знання і вміння викладачів щодо інтеграції НЦТ у навчальний процес, зокрема, низький рівень їх обізнаності про можливості та обмеження цих технологій.

Із урахуванням функціонального та цільового призначення, технічних можливостей НЦТ, було сформульовано шість головних аспектів застосування інноваційних технологій у НАСВ [6–9]:

1. Інтерактивні онлайн-платформи. Гарантують доступ до онлайн-курсів і тренувальних програм, таких як «Duolingo», «Babbel», «Roseta Stone» та інших. Вони орієнтовані на структуроване вивчення АМ із використанням інтерактивних ресурсів, що можуть бути ефективно застосовані як під час аудиторних занять, так і самостійних занять. Також, навчальні платформи, (наприклад, «iSLCOLLECTIVE») надають безплатний доступ до інтерактивного контенту з вивчення АМ, включаючи робочі аркуші, відеоуроки та презентації. Крім того, в інтересах індивідуальної МП курсантів доцільно використовувати безкоштовні онлайн-курси АМ, запропоновані різними спільнотами та організаціями, наприклад, «English for Military» (Гончаренко центр), «English Tutor School» (м. Львів). Такі програми охоплюють як базовий рівень знання мови, так і спеціалізовану військову лексику та комунікацію.

Вищенаведені ресурси мають певні обмеження, оскільки більшість із них потребують стабільного доступу до Інтернету, що може ускладнити їх використання в польових умовах, а набір на безкоштовні курси є лімітованим.

2. Мобільні додатки. Забезпечують зручний доступ до навчальних матеріалів у будь-якому місці за наявності мобільного зв'язку, що сприяє гнучкості та ефективності навчання. Наприклад, завдяки застосункам «Babbel», «BBC Learning English», «Duolingo», «ELSA Speak», «LingQ», «Memrise», «Roseta Stone», курсанти мають можливість займатися інтерактивними курсами базової та військової АМ навіть у польових умовах. Ці курси дозволяють удосконалювати всі види мовленнєвої діяльності в ігровій формі, адаптуючись до індивідуальних потреб. Також інші мобільні платформи, такі як «Military English Course» (Trinity Education Group), «Military English Course» (Let's Get Ready for STANAG 6001/SLP/JFLT Exam), «Wordwall», «Quizlet», «Military Times», «Military War TV», «Military Ethics», успішно застосовуються викладачами для спеціальної МП курсантів.

Проте тільки деякі з цих додатків пропонують безкоштовні можливості (наприклад, «BBC Learning English», «Duolingo», «Wordwall» і «Quizlet»), тоді як більшість послуг мобільних ресурсів є платними. Крім того, частина платформ обмежується певними форматами, такими як відео або телевізійні матеріали, що зменшує їх функціональність у навчальному процесі. Серед інших обмежень для більшості мобільних застосунків можна виділити необхідність постійного доступу до Інтернету та залежність ефективності навчання від мотивації курсантів до самостійної роботи.

3. Дистанційні платформи. Забезпечують комплексне вивчення АМ під час практичних і самостійних занять завдяки інтерактивним вправам, модульному формату навчання та участі у вебінарах. Основними інструментами є спеціалізовані платформи, такі як «MOODLE» і «ADL», що, зокрема містять спеціалізовані мовні курси ЗСУ, включаючи дистанційний курс із МП, розроблений у НАСВ. У цьому напрямі також використовується багатофункціональна платформа «BigBlueButton», яка підтримує проведення онлайн-конференцій, дистанційних мовних курсів, інтерактивних клубів та віртуальних навчальних занять.

До визначальних переваг указаних технологій належить їх універсальність, що дозволяє ефективно поєднувати самостійне та кероване викладачем навчання, а також можливість адаптації матеріалів до індивідуальних потреб курсантів. Головні обмеження використання таких платформ включають залежність від стабільного доступу до Інтернету та наявності відповідної технічної інфраструктури, а також необхідність постійного контролю з боку викладачів для перевірки залучення слухачів до дистанційного навчання. Крім того, є необхідність підвищення кваліфікації самих викладачів для ефективного використання цих платформ.

4. Адаптивні навчальні платформи. Прикладами таких технологій є «Coursera», «Knewton», «DreamBox Learning» та «Duolingo Max», які ґрунтуються на використанні штучного інтелекту та мультимедійних ресурсів, що дозволяє забезпечувати індивідуалізоване вивчення АМ через персоналізовані підходи до формування у курсантів всіх чотирьох мовленнєвих компетентностей, автоматичний аналіз і оцінювання їх знань. Крім того, стрімко розвиваються перспективні адаптивні платформи на основі штучного інтелекту («EdApp», «Kahoot!+ AI», «Quizizz», «Smart Sparrow», «Google Classroom+AI»), що спрямовані на полегшення та оптимізацію роботи викладачів.

На сьогодні використання адаптивних платформ має значні обмеження. Передусім, підтримка і використання таких систем вимагають суттєвих фінансових затрат, що в умовах триваючої війни не є пріоритетним і доступним для ВЗВО ЗСУ. Ефективне впровадження таких технологій потребує належного технічного забезпечення та відповідної підготовки як викладачів, так і курсантів. Крім того, певні обмеження стосуються конфіденційності персональних даних користувачів, оскільки ці платформи часто потребують надання великої кількості особистої інформації.

Незважаючи на лімітований функціонал у порівнянні з преміум-версіями, варто розглядати більш прості та безкоштовні версії адаптивних платформ, такі як «ChatGPT», «Qwen 2.5», «DeepSeek-V3» і «Duolingo». Вони дозволяють розвивати граматику, лексику та всі види мовленнєвої діяльності, залишаючись доступними для широкого кола користувачів. Також для викладачів ці технології пропонують зручні інструменти для створення інтерактивних вправ, тестів і навчальних матеріалів, підготовки та організації занять.

5. Системи віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності. Активно застосовуються для моделювання бойових сценаріїв та розвитку професійних навичок. У багатьох випадках ці технології передбачають використання англійської мови, зокрема у «Системі імітаційного моделювання JCATS», а також в інших симуляторах і тренажерах НАСВ. Це дозволяє не лише відтворювати бойові сценарії, але й сприяє розвитку мовленнєвих компетентностей майбутніх офіцерів у професійній діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця кафедри іноземних мов і військового перекладу з іншими підрозділами НАСВ у сфері мовного консультування, розроблення спеціалізованих словників та узгодження навчальних програм. Також прикладами використання VR/AR технологій для моделювання бойових дій із поєднанням вивчення АМ є системи «VIRTSIM» і «ZSpace». Основними обмеженнями таких технологій є висока вартість обладнання та програмного забезпечення, потреба у спеціалізованій технічній підтримці, належна «цифрова грамотність» викладачів і курсантів.

Поза тим, необхідно підкреслити зростаючу зацікавленість курсантів у використанні віртуальних ігор, таких як «PUBG», «Call of Duty: Warzone», «Arma 3», «Squad», «Counter-Strike 2». Попри те, що ці мобільні та комп'ютерні застосунки не належать до класичних VR/AR-систем і не мають офіційного навчального статусу, вони ефективно можуть виконувати аналогічні функції у підготовці військових фахівців, зокрема у сфері тактичного навчання та вивчення АМ. Завдяки переважно англійським інтерфейсам, імітаційним сценаріям і командним засобам комунікації, такі ігри сприяють розвитку мовленнєвих компетентностей курсантів у професійному контексті, зокрема, під час ведення бойових дій.

6. Мультимедійні технології. Включають цифрові ресурси з інтерактивним контентом, зокрема відеоуроки, навчальні та документальні фільми, аудіоматеріали (подкасти, аудіоуроки), а також інтерактивні презентації, створені за допомогою програм «Microsoft PowerPoint», «Photodex ProShow», «Adobe Flash» тощо. Наприклад, навчальна платформа «iSLCOLLECTIVE» пропонує широкий вибір навчальних матеріалів у мультимедійному форматі, включаючи інтерактивні відео та презентації, які викладачі можуть завантажувати або адаптувати для потреб курсантів. Особливої уваги заслуговує доступна і безкоштовна платформа «YouTube», де представлена велика кількість відеоматеріалів, зокрема відеоуроки «ENG for UARMY» для вивчення граматики АМ та спеціалізованої військової лексики. До ключових обмежень цих технологій належить потреба в стабільному інтернет-з'єднанні, відсутність систематизації навчальних матеріалів, а також недостатня інтерактивність у порівнянні з адаптивними платформами чи мобільними додатками.

На основі проведеного дослідження й аналізу наукової літератури, зокрема джерел [6–9], розроблено наступні рекомендації з підвищення ефективності застосування ІНТ із метою удосконалення МП у НАСВ:

1. Організувати підвищення кваліфікації викладачів АМ шляхом проведення систематичних заходів із методології використання НЦТ у МП.

2. Провести низку навчально-методичних семінарів із метою покращення «цифрової обізнаності» викладачів, їх знань і вмінь щодо застосування ІНТ у навчальному процесі. У цьому напрямі 21 листопада 2024 року проведено семінар «Використання ІКТ при вивченні іноземної мови».

3. Розробити методичні рекомендації, які систематизують підходи до використання ІНТ у МП курсантів з акцентом на дотримання базових навчальних принципів: студентоцентризм, концептуальність, узгодженість (перш за все, навчальним програмам і рівню МП курсантів), ефективність, гнучкість, динаміка, відтворюваність [6; 9].

4. Регулярно інформувати викладачів, а також і курсантів про переваги, можливості й обмеження застосування НЦТ для вивчення АМ.

5. Організувати проведення відкритих і показових практичних занять із демонстрацією ефективності використання НЦТ у навчальному процесі, спрямованих на заохочення викладачів до впровадження ІНТ у МП.

Висновки. Таким чином, у сьогоднішніх воєнних умовах реформування й адаптації української військової освіти до сучасних потреб і викликів, використання ІНТ у вивченні англійської мови виступає ключовим чинником підвищення ефективності мовної підготовки курсантів.

Творче поєднання традиційних педагогічних методів із можливостями новітніх цифрових технологій сприяє стимулюванню інтересу курсантів до вивчення англійської мови, створенню ефективного освітнього середовища. В інтересах досягнення цільових завдань іншомовної підготовки викладачі мають мати

належну «цифрову кваліфікацію», знати можливості та обмеження інноваційних технологій і враховувати їх у педагогічній діяльності, формуючи власний стиль викладання. Такий підхід має базуватися на принципі студентоцентризму зі створенням відповідного режиму вивчення курсантами англійської мови та забезпеченням адекватного мотиваційного підтексту навчання.

Використана література:

1. Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України : затв. наказом М-ва оборони України від 8 серп. 2019 р. № 1524/з/84. 2019. 34 с.
2. Пащук Ю. М., Гавришків О. Б. Оцінювання мотивації військових курсантів до вивчення іноземних мов. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. № 89. С. 117–124. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.24>.
3. Богуцький В. М. Мотивація вивчення англійської мови курсантами навчальних закладів системи МВС при змішаному навчанні. *Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права*. 2015. URL : <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/handle/123456789/7622>.
4. Захарова Л. О., Черник П. П. Структура мотивації до вивчення англійської мови у курсантів вищих військово-навчальних закладів та шляхи її корекції. *Вісник Львівського університету*. Серія міжнародні відносини. 2012. № 31. С. 350–359.
5. Щоголева Н. П. Шляхи підвищення мотивації курсантів нефілологічних факультетів до вивчення іноземних мов. *Молодий вчений*. 2021. № 6(94). С. 184–187. DOI : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-36>.
6. Іваненко Н. В., Герасименко Ю. А., Костенко В. Г. Інноваційні підходи щодо модернізації філологічної освіти та науки України: відповідь на виклики воєнного часу. *Академічні візії*. 2023. № 18. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/281/261>.
7. Samsonova Y., Shevchenko O., Priadun S., Petkun S., Statsenko N. Analysis of modern approaches to the management of educational institutions in conditions of digitization (Ukrainian case). *Revista Eduweb*. 2022. Vol. 16(4). P. 89–100. DOI : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.8>.
8. Banyoi V., Kharkivska O., Shkurko H., Yatskiv M. Tools for Implementing Distance Learning during the War: Experience of Uzhhorod National University, Ukraine. *Arab World English Journal*. Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces. 2023. DOI : <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4348364>.
9. Пилаєва Т. В. Інноваційні технології у вивченні англійської мови для військових потреб. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 71, том 2. С. 324–329. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-52>.
10. Тимчасова інструкція вивчення та впровадження досвіду у Збройних Силах України. ВКДП 7-00(01).01 : затв. наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 15 липня 2020 р. № 56. 2020. 72 с.

References:

1. Osnovni zasady movnoi pidgotovky osobovogo skladu v systemi Ministerstva oborony Ukrainy : zatv. nakazom M-va oborony Ukrainy vid 8 serp. 2019 r. № 1524/z/84. 2019. 34 s. [in Ukrainian].
2. Pashchuk Yu. M., Havryshkiv O. B. Otsiniuvannya motyvatsii viiskovykh kursantiv do vyvchennia inozemnykh mov [Evaluation of motivation of military cadets in learning foreign languages]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2023. Vol. 89. S. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.24>. [in Ukrainian].
3. Bohutskiy V. M. Motyvatsiia vyvchennia anhliiskoi movy kursantamy navchalnykh zakladiv systemy MVS pry zmishanomu navchanni [Motivation for learning English by cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs system during mixed education]. *Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv OVS ta fakhivtsiv iz prava*. 2015. URL: <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/handle/123456789/7622>. [in Ukrainian].
4. Zakharova L. O., Chernyk P. P. Struktura motyvatsii do vyvchennia anhliiskoi movy u kursantiv vyshchyykh viiskovo-navchalnykh zakladiv ta shliakhy yii korektsii [Structure of motivation to learn English for cadets of higher military educational institutions and ways of its correction]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii 5. Mizhnarodni vidnosyny*. 2012. № 31. S. 350–359. [in Ukrainian].
5. Shchogoleva N. P. Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii kursantiv nefilolohichnykh fakultetiv do vyvchennia inozemnykh mov [Ways to increase the motivation of cadets of non-philological faculties to study foreign languages]. *Molodyi vchenyi*. 2021. № 6 (94). S. 184–187. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-36>. [in Ukrainian].
6. Ivanenko N. V., Herasymenko Yu. A., Kostenko V. H. Innovatsiyni pidkhody shchodo modernizatsiyi filolohichnoyi osvity ta nauky Ukrainy: vidpovid' na vyklyky voyennogo chasu [Innovative approaches to the modernization of philological education and science in Ukraine: response to the challenges of wartime]. *Akademichni vizii*. 2023. № 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/281> (data zvernennia: 07.02.2025). [in Ukrainian].
7. Samsonova Y., Shevchenko O., Priadun S., Petkun S., Statsenko N. Analysis of modern approaches to the management of educational institutions in conditions of digitization (Ukrainian case). *Revista Eduweb*. 2022. Vol. 16(4). P. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.8>.
8. Banyoi V., Kharkivska O., Shkurko H., Yatskiv M. Tools for Implementing Distance Learning during the War: Experience of Uzhhorod National University, Ukraine. *Arab World English Journal*. Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4348364>.
9. Pylaieva, T. V. Innovatsiyni tekhnolohii u vyvchenni anhliiskoi movy dlia viiskovykh potreb [Innovative technologies in English language learning for military needs]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2024. № 71, tom 2. S. 324–329. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-52>. [in Ukrainian].
10. Tymchasova instruktziia vyvchennia ta vprovadzhennia dosvidu u Zbroinykh Sylakh Ukrainy. VKDP 7-00(01).01 [Temporary Lessons Learned Standard Operating Procedures in the Armed Forces of Ukraine. VKDP 7-00(01).01] : zatv. nakazom Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy vid 15 lypnia 2020 r. № 56. 2020. 72 s. [in Ukrainian].

Nanivskyi R., Pashchuk Yu. Innovative educational technologies in language training of cadets: adaptation to modern challenges

The article analyzes the impact of innovative technologies on the process of learning English by cadets in higher military educational institutions, aiming to enhance their foreign language training. Based on the results of a survey conducted among two target groups (cadets and English language teachers) the article highlights the significant role of modern digital technologies in improving language proficiency and motivating future officers to learn English.

The paper formulates the content of innovative technologies and identifies six key areas of their application in the educational process: interactive online platforms, mobile applications, distance learning platforms, adaptive learning platforms, virtual and augmented reality systems, and multimedia technologies and applications. The study concludes that most cadets support the integration of innovative technologies, such as mobile applications, video and audio materials, and online courses, which effectively contribute to the development of listening and speaking skills. Additionally, the article reveals that teachers are insufficiently prepared to integrate digital technologies into the educational process, primarily due to their low awareness of the potential and limitations of these resources.

Based on the analysis, the article proposes several recommendations, including advanced training of teachers, conducting scientific seminars, developing methodological recommendations for using innovative educational technologies, and adjusting the organization of «open» classes.

The conclusions emphasize that combining traditional teaching methods with innovative technologies helps create an effective learning environment, increasing cadets' motivation to learn English and enhancing their foreign language proficiency.

Key words: cadet, higher military educational institution, language training, English language, motivation, innovative educational technologies, the Armed Forces of Ukraine.

УДК 613.71:37.034.1

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.18>

Петричук П. А., Головачук В. В.

ФОРМУВАННЯ МАЛОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ЯК АТРИБУТ СУЧАСНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ СЕРЕД ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Зниження рівня рухової активності (далі – РА) є важливою проблемою для цивілізованих суспільств. В Україні на початку ХХІ століття достатній рівень оздоровчої РА мали лише 3% населення віком 16–74 роки. Враховуючи це, необхідно вжити термінових заходів для зміни ситуації, оскільки копіювання стратегій економічно розвинутих країн виявляється малоефективним. Населення України характеризується високим рівнем свідомості, але низьким рівнем матеріального забезпечення, що вимагає дослідження явища малої РА в Україні та розробки адаптованих рекомендацій.

У статті проведено аналіз співвідношення оптимальної та реальної рухової активності серед вихованців дошкільних закладів, учнів, студентів і працездатного населення. Виявлено, що кожна з зазначених категорій характеризується малою РА. Проаналізовано спосіб життя цих вікових груп та процес формування малої РА на різних етапах життєвого циклу, що дозволило визначити малу РА як атрибут сучасної цивілізації. Зроблено висновок про необхідність кардинальної перебудови освітньо-виховної системи для збільшення рівня РА серед її вихованців. Зміни повинні охоплювати всі рівні освітніх і виховних закладів, оскільки усунення хоча б однієї ланки знижує ефективність усієї системи.

Наведено рекомендації для реалізації поставленої мети: 1) переобладнати інфраструктуру дошкільних закладів та майданчиків, адаптувавши режим дня до нових умов; 2) ввести посаду дитячого спортивного інструктора для профілактики травматизму та навчання організованої РА в дошкільних установах; 3) оновити харчування в освітніх закладах, сприяючи високій РА; 4) зменшити обсяг теоретичних дисциплін у школах і ЗВО на користь фізичного виховання; 5) розширити матеріально-технічну базу для більшої кількості уроків фізкультури; 6) запровадити курси «Здоровий спосіб життя» та «Свідоме батьківство». Також запропоновано методи ефективного впровадження та збереження цих курсів для нинішніх і майбутніх батьків.

Ключові слова: мала рухова активність, фізична активність, освітньо-виховна система, фізичне виховання, молодь.

Проблемою останніх десятиліть у світі є зниження РА людства. На початку ХХІ століття в Україні лише 3% населення віком 16–74 роки досягали необхідного рівня оздоровчої рухової активності (2–2,5 години на тиждень) [8]. Тепер чоловіки пожинають наслідки такої РА в окопах... Не рятує ситуацію режим праці працездатного населення: «Роль мускульної праці на виробництві за століття зменшилася з 94% до 1%» [2; 12, с. 6].

Зниження РА розглядається як чинник, що сприяє розвитку так званих хвороб цивілізації [7]. Ці хвороби є першими причинами непрацездатності, захворюваності та смерті людей. На здоров'я людини впливають різні фактори: воно приблизно на 50% залежить від способу життя, на 20% – від стану оточуючого

середовища і лише на 8,5% – від медичних чинників [7]. Тобто індивід в принципі спроможний здійснити якісь зміни в своєму житті. Питання в тому, як і хто має ініціювати ці зміни.

Колектив вченої ради ДУ «Інститут громадського здоров'я ім. О. М. Марзєєва НАМН України» представив рекомендації до обсягів оздоровчої РА, що розроблені на основі наукових досліджень з метою збереження та зміцнення здоров'я дітей шкільного віку шляхом оптимізації РА.

Блистів Т., Пилипей Л. визначили структуру й обсяг оздоровчої РА та показники соматичного здоров'я хлопців і дівчат віком 15–16 років як складових частин розробки програми оздоровчо-рекреаційних занять.

Васкан І. провів ретроспективний аналіз досліджень РА школярів, відтак вдало звів дані щодо РА школярів у короткий звіт.

Земська Н. О. визначила рівні РА студентської молоді та оцінила структуру добової РА студентів.

Кожокар М. В., Хавруняк І. В., Коцур Н. І., Товкун Л. П., Мовчан В. П. визначили вплив РА на рівень соматичного здоров'я студентської молоді.

Всі ці джерела пропонують підвищувати РА в межах існуючої навчально-освітньої системи, але освітні та виховні програми перенавантажені змістом, тому всі новації в її межах дають часткові результати. Крім того, в умовах України безглуздо покладатись на допомогу громадян, якщо не довести їм маловитратність вкладання їх ресурсів у підвищення РА їх дітей відносно негайної результативності цього вкладання для самих громадян.

Мета статті – встановити фактори, що впливають на формування малої рухової активності індивіда на різних етапах його життя, та на основі аналізу цього процесу розробити рекомендації щодо збільшення рухової активності індивіда з метою покращення його фізичного здоров'я та якості життя.

Як ми вже дослідили раніше, «знецінений соціальний престиж фізичної культури, здорового способу життя...» є однією з причин малої РА студента [10]. Але чому так сталося, що соціальний престиж фізичної культури стався у свідомості більшості сучасних громадян?

Ось народилася дитина. Як тільки вона адаптується в новому середовищі, задовольнить первинні потреби, рух стає її великим задоволенням. Тому в молодших класах учні вилітають в коридор на перерві та отримують насолоду від руху, яку так ретельно обмежує в часі шкільна програма. «Конкретна фізична діяльність супроводжується ... виникненням особливого емоційно-позитивного стану, визначеного як «м'язова радість» [2].

Тобто насолода від руху – це природня властивість людини, навіть якщо всі її первинні потреби задоволені. Однак руховий режим учнів початкових класів у тижневому циклі становить усього 3–4 години при нормі 20–22 (з них на відкритому повітрі не менше 10,5–14 год.), тобто 18–22% від норми [2; 11, с. 7]. В результаті «малорухливий спосіб життя притаманний 75,6% сучасних міських учнів середнього шкільного віку. У середньому сучасний міський учень середнього шкільного віку проводить у положенні сидіння або лежачи (не враховуючи нічний сон) близько 11 годин на добу» [11, с. 4]. В середніх класах оптимальною щоденною тривалістю загальної РА з оздоровчою метою можна вважати 5,5–6,5 годин [11, с. 8]. Тобто рівень РА міських підлітків становить близько 35% від норми [2]. У школі спеціально організована РА не перевищує 3–4 год. на тиждень... тобто діти мають займатись самостійно 2 години щодня [6, с. 225].

В старших класах учні на перервах уже здебільшого не намагаються отримувати задоволення від руху, а навпаки – частково намагаються пропустити уроки фізичного виховання: їх РА середнього та високого рівня навантаження складає 6–7% їх доби [1]. А хіба це дивно, якщо шкільна освітня система не передбачає навіть 1 уроку фізкультури на день? Людина звикає до того режиму, який їй нав'язують, і через кілька років такого режиму спроможна діяти виключно в межах зазначеного режиму, і не більше. Шкільна освіта триває більше, ніж кілька років, і сприяє стабільному зниженню РА учнів, оскільки абсолютна більшість її уроків ніяк не поєднані з РА учнів.

У ЗВО та ж тенденція: «Генетично запрограмовані вимоги організму до РА задовольняє лише кожен п'ятий студент... Останнім часом у більшості студентів через велике навчальне навантаження спостерігається недостатня РА, що призводить до появи гіподинамії... Студент займається фізичними вправами 3–4 години на тиждень.» [4]. «Нажаль, лише заняття з фізичної культури не можуть компенсувати загальний дефіцит РА за тиждень. Оптимальним режимом фізичного навантаження для студентів вважається такий, при якому юнаки приділяють заняттям по 8–12 годин на тиждень, а дівчата 6–10 годин.» [5]. Мало того – за останні роки відбулося скорочення обсягу навчальних годин з дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО [12, с. 4].

До школи дитина приходить в дитячий садок. Там в кращому випадку 2 години на день діти гуляють, ще 20 хвилин зарядка, ще трохи фізичної активності, коли дитина йде в дитсадок і з дитсадка (і це не у всіх дітей, оскільки часто дитину везуть в дитсадок громадським чи сімейним транспортом). Тобто РА дітей дошкільного віку займає 16–19% доби [13, с. 6]. Як такий режим може не відучити дитину від РА, якої вона потребує майже цілий день? [3].

Як бачимо, на всіх етапах освітньо-виховна система передбачає, що вихованець дитсадка, учень чи студент мають займатись РА самостійно. Чи це відбувається?

Дитина приходить додому з школи чи дитсадка. Там уже її чекають телевізор, комп'ютер чи телефон, а також зайняті батьки. Всі електронні засоби, звичайно, чомусь навчають, але відбирають масу біологічної енергії людини, тому дитина після користування ними значно менш здатна бажати отримувати насолоду від

руху. Батьки не хочуть пускати дитину саму гуляти хоча б у двір, бо бояться, що з нею щось станеться, йти з дитиною не мають часу, самі переважно ведуть нездоровий спосіб життя, не кожен двір оснащений гойдалками, турніками та іншими засобами дитячої РА, а приватний сектор міста рідко краще пристосований до дитячої РА, ніж міський, водити дитину на гуртки батьки переважно не мають часу, сили та грошей. Як в таких умовах дитині реалізувати РА поза освітніми закладами?

До дитячого садка дитячий світ переважно обмежується квартирою і прогулянками, але і тут дбайливі батьки застосовують дитячі візочки, аби була їх чадо не втомилося. Яким чином фізична підготовка дитини буде забезпечувати її отримання насолоди від руху? Батьки про це не думають, вони переймаються, як би зробити так, щоб дитина не заважала зробити роботу.

Саме останнє завдання батьків вирішується за рахунок неправильного режиму сну та харчування. Дітей годують, змішуючи білки та крохмаль, від чого в організмі стається уповільнення всіх процесів, і дитина стає спокійнішою, її хилить в сон після обіду [9, с. 52]. Виспавшись в обід, мала дитина лягає спати пізно (або батьки витрачають купу часу, щоб примусити дитину спати), відтак організм її не відновлюється належним чином, і з часом її РА гасне. Діти разом з дорослими їдять переважно термічно оброблену їжу, відтак організм витрачає забагато зусиль на її перетравлення, отже, РА гасне. Діти разом з дорослими їдять на ніч, а також їдять особливо велику кількість рафінованих вуглеводів, які забезпечують спочатку сплеск активності, а потім пригнічення.

Таким чином, залишається лише одне питання – яким способом дитина перестає отримувати насолоду від руху аж в середніх класах? Напевне, внаслідок того, що природу зламати важко, на це йдуть роки.

Як бачимо, наразі годі сподіватись на допомогу батьків у питанні підвищення РА дітей. Саме їх виховання і закладає малу РА в дитинстві на пару з дитсадком.

Таким чином, сучасні навчально-виховні заклади, сучасна структура житла в містах, сучасний режим зайнятості населення, сучасний режим харчування (такий, яким харчується більшість людей у цивілізованому суспільстві), сучасний режим сну (тобто відсутність режиму сну в більшості людей у цивілізованому суспільстві), неосвіченість більшості людей в питаннях здорового способу життя, нерозуміння цими людьми значення здорового життя в якості їх життя та життя їх дітей – роблять малу РА атрибутом сучасної цивілізації.

З ростом якості цивілізованого побуту РА знецінюється тому, що, за Гегелем, всі процеси пізнання в людській свідомості відбуваються за одною схемою: теза, антитеза, синтез. Всю свою відому історію людство потерпало від надлишкової РА з метою виживання. Тому почало уникати РА як такої, як тільки набуло можливості її уникати. На сьогоднішній день найбільш поінформована частка людства накопичила достатньо інформації про шкідливість надмірного уникання РА і працює над розробкою синтезу – визначення міри та найефективніших моделей співвідношення РА та пасивності, – а також над поширенням результатів роботи в маси людства.

У розвинутих країнах діє державна підтримка громадян у підвищенні їх РА [8], але в умовах України інформаційна складова такої підтримки не дасть бажаних результатів, як у розвинених країнах, тому що рівень життя громадян розвинених країн передбачає наявність у їх житті вільного часу, а в Україні батьки його практично не мають. Тому без дій з боку держави, які полягають у змінах в освітньо-виховній системі, РА дітей не збільшиться.

Великий відсоток теоретичних дисциплін та малий відсоток дисциплін з фізичної культури в програмах закладів освіти та виховання усіх рівнів впливає з сучасного становища цивілізованого людства. Але мала РА та відсутність часу на її можливе збільшення впливають на академічну успішність негативно. Тому на сьогоднішній день вимоги освіти занадто часто не збігаються з можливостями учнів та студентів. Тому доводиться визнати, що сучасна освітньо-виховна система вимагає невідкладних змін, якщо хоче зберегти в своїй діяльності поставлені нею ж цілі.

Рекомендації, які вже може втілити сучасна освітня система для прискорення переходу цивілізованого людства на модель синтезу.

1. Зміни в програмі дошкільних виховних закладів (ДВЗ);

1) переобладнати ДВЗ (переобладнання спальні в спортзал, скасування обов'язкового сну (який виснажує більшість дітей та відбирає в них час та правильний режим сну), обладнати прогулянкову частину фізкультурними тренажерами, бігової доріжки по периметру та запровадити посаду інструктора з фізичних вправ у кожному ДВЗ (для навчання користування тренажерами та профілактики травматизму);

2) збільшити час на РА за рахунок зменшення часу на ті малорухомі дисципліни, якими батьки спроможні займатись вдома;

3) змінити харчування (збільшення кількості термічно необробленої їжі, роздільне харчування).

2. Переконати батьків школярів доступними методами покращити інфраструктуру їх двору для реалізації їх дитячої РА та ввести чергування певної кількості батьків у дворі, щоб в інших батьків була можливість випускати своїх дітей гуляти більше часу і щоб дорослі навчали дітей (не лиш своїх дітей, а тих, які гуляють на їх чергуванні та хочуть чогось навчитись) тим способам РА, які знають. Це дасть батькам збільшення можливості спокійно виконати домашні обов'язки, відпочити та отримати слухняніших та втомлених (від РА) дітей, з якими набагато легше домовитись та легше вкласти їх раніше спати.

3. Школа та ЗВО:

1) розвантажити навчальні програми від теоретичних уроків на користь уроків з фізичної культури, в яких збільшити частку вільної РА;

2) розширити матеріально-технічну базу шкіл та ЗВО для проведення більшої кількості уроків та занять з фізичного виховання;

3) запровадити зміни у харчуванні на всіх рівнях освітніх та виховних закладів до більш здорових та схиляючих до високої РА;

4) впровадити курси «Здоровий спосіб життя» і «Свідоме батьківство». Людям потрібне усвідомлення ними кричущої необхідності змін в їх щоденному житті та житті їх дітей. Над цим працює сучасна освітня система, але результати її роботи будуть помітні не в короткочасній перспективі. Результати роботи громадських діячів помітні швидше, але їх масштаб малий. Тому слід замінити якусь теоретичну дисципліну в старших класах курсом «Здоровий спосіб життя». Батькам всіх учнів подарувати електронну версію цього курсу та курсу «Свідоме батьківство», оскільки самі батьки ще можуть мати дітей, а їх дітей ця інформація зацікавить переважно тоді, коли вони виростуть і розпочнуть власне сімейне життя. Запровадити курс «Свідоме батьківство» (як альтернативу одній з теоретичних дисциплін) на III або IV курсі закладів вищої освіти та надати студентам та їх батькам електронну версію цього курсу, оскільки, хоча для них ще зарано впроваджувати цей матеріал, важливо закріпити в їхній свідомості необхідність звертатися до цієї інформації, зокрема під час вагітності. Курси слід читати в тому випадку, якщо є викладач, який ставиться до тематики курсу з ентузіазмом та має практику з даного курсу. За відсутності таких викладачів краще відкласти прочитання цих курсів, бо тільки від практиків-ентузіастів учні та студенти візьмуть до уваги зміст матеріалу. Крім того, варто викладати як офіційні, так і нетрадиційні підходи, чесно відзначаючи їх відносну популярність та ті факти, що теоретичній науці ще не всі знання про людську природу відомі та що наука частково залежить від замовників досліджень. Слід залучати до проведення лекцій практиків, а для цього необхідно внести зміни в законодавство, які зобов'язують роботодавців надавати відпустку таким практикам, щоб вони могли поділитися своїм досвідом під час лекцій у закладах освіти. Адже здоровий ентузіазм є найкращим джерелом трансформації знань у практичні навички.

Висновки з проведеного дослідження, свідчать, що зниження рівня рухової активності (РА) є наслідком сучасних соціальних та цивілізаційних умов, тому необхідно внести зміни в цей лад, починаючи з раннього дитинства. Першочерговим завданням є інформування майбутніх батьків про можливості їхніх дітей, наслідки ігнорування фізичних потреб та важливість правильного виховання. Для цього дитячі заклади повинні узгоджено працювати з батьками, забезпечуючи можливості для активного розвитку рухової діяльності дітей, як вдома, так і на вулиці. Важливо створити умови для пріоритетного включення інтенсивної РА в режим дня дітей в ДВЗ, а також збільшити кількість годин на уроки фізичної культури в школах і закладах вищої освіти за рахунок теоретичних дисциплін. Крім того, необхідно впровадити курси «Здоровий спосіб життя» та «Свідоме батьківство» в навчальні програми для майбутніх батьків, оскільки саме від них залежить формування ставлення дітей до РА, яке часто знищується через батьківське безвідповідальне ставлення до цього аспекту розвитку.

Використана література:

- Блистів Т., Пилипей Л. Особливості рухової активності та показників фізичного здоров'я учнів старшого шкільного віку. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. 2018. Вип. 30. С. 59–64.
- Васкан І. Ретроспективний аналіз досліджень рухової активності школярів. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. № 8. 2012. С. 7–10.
- Головіна О. Діти і рух: як фізична активність розвиває мозок. URL : <https://nus.org.ua/articles/dity-i-ruh-yak-fizychna-aktyvnist-rozvyvaye-mozok/>
- Земська Н. О. Характеристика рухової активності студентської молоді. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць*. № 3(19). 2012. С. 211–215.
- Коцур Н. І., Товкун Л. П. Взаємозв'язок рухової активності та соматичного здоров'я студентської молоді. *Physical education and sports as a factor of physical and spiritual improvement of the nation*. 2022. С. 217–250.
- Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. Київ : Олімпійська література. 2010. 248 с.
- Мовчан В. П. Рухова активність як чинник, що визначає здоров'я людини. *Молодий вчений*. № 4. 2019. С. 56–59.
- Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14>
- Оздоровче харчування : навч. посіб. / за заг. ред. П. О. Карпенка. Київ : КНТЕУ, 2019. 627 с.
- Первухіна С. М., Петричук П. А. Причини малої рухової активності серед студентської молоді. *Молодий вчений*. № 12(100). 2021. С. 123–126.
- Рекомендації щодо оздоровчої рухової активності дітей шкільного віку. Упоряд.: Н. С. Полька, С. В. Гозак, О. Т. Єлізарова, Т. В. Станкевич, І. О. Калиниченко, А. М. Парац. Київ, 2023. 14 с.
- Рухова активність як компонент формування культури здоров'я студентів. Методичні вказівки для практичного застосування у професійній діяльності викладачами фізичного виховання у вищих навчальних закладах та студентів усіх спеціальностей / Укладачі: М. П. Горобей, В. О. Зайцев, О. М. Печко, М. К. Самохін. Чернігів, 2018. 64 с.

13. Формування рухової активності дітей старшого дошкільного віку засобами нестандартного фізкультурного обладнання. Методичні вказівки для практичного застосування у професійній діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів. 2019. URL : <https://www.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/9.-Rukhova-aktyvnist-.pdf>

References:

1. Blystiv T., Pylypei L. (2018) Osoblyvosti rukhovoi aktyvnosti ta pokaznykiv fizychnoho zdorovia uchniv starshoho shkilnoho viku. [Peculiarities of motor activity and physical health indicators of senior schoolchildren] Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoieuropeiskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Vyp. 30. S. 59–64. [in Ukrainian]
2. Vaskan I. (2012) Retrospektyvnyi analiz doslidzhen rukhovoi aktyvnosti shkoliariv. [A retrospective analysis of studies of schoolchildren's motor activity] Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoieuropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. №8. S. 7–10. [in Ukrainian]
3. Holovina O. (2019) Dity i rukh: yak fizychna aktyvnist rozvyvaie mozok. [Children and movement: how physical activity develops the brain] URL: <https://nus.org.ua/articles/dity-i-ruh-yak-fizychna-aktyvnist-rozvyvaye-mozok/> [in Ukrainian]
4. Zemska N.O. (2012) Kharakterystyka rukhovoi aktyvnosti studentskoi molodi. [Characteristics of motor activity of student youth] Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats. № 3 (19). S. 211–215. [in Ukrainian]
5. Kotsur N. I., Tovkun L. P. (2022) Vzaimozv'язok rukhovoi aktyvnosti ta somatychnoho zdorovia studentskoi molodi. [Interrelation between physical activity and somatic health of students] Physical education and sports as a factor of physical and spiritual improvement of the nation. S. 217–250. [in Ukrainian]
6. Krutsevych T. Yu. (2010) Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naselennia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Recreation in physical culture of different population groups: a textbook for students of higher educational institutions] / T. Yu. Krutsevych, H. V. Bezverkhnia. Kyiv: Olimpiiska literatura. 248 s. [in Ukrainian]
7. Movchan V.P. (2019) Rukhova aktyvnist yak chynnyk, shcho vyznachaie zdorovia liudyny. [Physical activity as a factor determining human health] Molodyi vchenyi. № 4. S. 56–59. [in Ukrainian]
8. Natsionalna stratehiia z zdorovchoi rukhovoi aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku «Rukhova aktyvnist – zdorovy sposib zhyttia – zdorova natsiia» (2021) [National Strategy for Healthy Physical Activity in Ukraine for the period up to 2025 «Physical Activity – Healthy Lifestyle – Healthy Nation»] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> [in Ukrainian]
9. Ozdoroche kharchuvannia: navch. posib. (2019) [Wellness nutrition: a study guide] / za zah. red. P. O. Karpenka. Kyiv: KNTEU. 627 s. [in Ukrainian]
10. Pervukhina S.M., Petrychuk P.A. (2021) Prychyny maloi rukhovoi aktyvnosti sered studentskoi molodi. [Reasons for low physical activity among students] Molodyi vchenyi. № 12 (100). S. 123–126. [in Ukrainian]
11. Rekomendatsii shchodo ozdorochoi rukhovoi aktyvnosti ditei shkilnoho viku. (2023) [Recommendations for health-improving physical activity of school-age children] Uporiad.: N.S. Polka, S.V. Hozak, O.T. Yelizarova, T.V. Stankevych, I.O. Kalynychenko, A.M. Parats. Kyiv. 14 s. [in Ukrainian]
12. Rukhova aktyvnist yak komponent formuvannia kultury zdorovia studentiv. Metodychni vkazivky dlia praktychnoho zastosuvannia u profesiinii diialnosti vykladachamy fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh ta studentiv usikh spetsialnostei (2018) [Physical activity as a component of students' health culture formation. Methodical instructions for practical application in professional activity by teachers of physical education in higher education institutions and students of all specialties] / Ukladachi: M. P. Horobei, V. O. Zaitsev, O. M. Pechko, M. K. Samokhin. Chernihiv. 64 s. [in Ukrainian]
13. Formuvannia rukhovoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy nestandardnoho fizkulturnoho obladdannia. Metodychni vkazivky dlia praktychnoho zastosuvannia u profesiinii diialnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. (2019) [Formation of motor activity of children of senior preschool age by means of non-standard physical education equipment. Methodical instructions for practical application in the professional activity of preschool teachers] URL: <https://www.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/9.-Rukhova-aktyvnist-.pdf> [in Ukrainian]

Petrychuk P., Holovachuk V. Formation of physical inactivity as an attribute of modern civilization and ways to increase it among children and youth

Decreased physical activity is an important problem for civilized societies. In Ukraine, at the beginning of the twenty-first century, only 3% of the population aged 16–74 had a sufficient level of recreational physical activity. Given this, urgent measures must be taken to change the situation, as copying the strategies of economically developed countries is ineffective. The population of Ukraine is characterized by a high level of consciousness, but a low level of material support, which requires a study of the phenomenon of low physical activity in Ukraine and the development of adapted recommendations.

The article analyzes the ratio of optimal and real physical activity among preschoolers, pupils, students and the working population. It was found that each of these categories is characterized by low physical activity. The lifestyle of these age groups and the process of forming physical inactivity at different stages of the life cycle are analyzed, which allowed us to define physical inactivity as an attribute of modern civilization. It is concluded that there is a need for a radical restructuring of the educational system to increase the level of physical activity among its students.

Recommendations for the realization of this goal are given: 1) to re-equip the infrastructure of preschool institutions and playgrounds; 2) to introduce the position of a children's sports instructor to teach organized physical activity in preschool institutions; 3) to update the nutrition in educational institutions, promoting high physical activity; 4) to reduce the amount of theoretical disciplines in schools and higher education institutions in favor of physical education; 5) to expand the material and technical base for more physical education classes; 6) to introduce courses on «Healthy Lifestyle» and «Conscious Parenting». Methods of effective implementation and preservation of these courses for current and future parents are also proposed.

Key words: low physical activity, physical activity, educational system, physical education, youth.

СУТНІСТЬ МЕТОДУ ЦИФРОВОГО “STORYTELLING” В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ

З метою ефективної і цікавої організації професійно орієнтованого англomовного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ) у технічних університетах пропонується розглянути метод цифрового “storytelling”. У статті проаналізовано досвід науковців у застосуванні методу цифрового “storytelling”, що дозволило зробити висновок про його значний потенціал як навчального методу в освітній площині.

Представлено визначення методу цифрового “storytelling”, під яким розуміємо комунікативний метод чи спосіб створення оповідного тексту засобами мультимедійних засобів (зображення, відео, аудіо) з метою передати певне професійно орієнтоване англomовне повідомлення, переконати і вплинути на учасників освітнього процесу.

Окреслено низку принципів навчання цифрового “storytelling”: принцип креативності; принцип інтеграції мультимедійних елементів; принцип простоти оповідного тексту; принцип когерентності оповідного тексту; принцип інтеграції інішомовних знань, навичок і вмінь; висвітлення професійно орієнтованого контенту в ІТ галузі.

Розглянуто переваги методу цифрового “storytelling” у професійно орієнтованому англomовному навчанні майбутніх ІТ фахівців: сприяє цілісному вдосконаленню як фахових знань і вмінь, так і інішомовних умінь у створеному англomовному освітньому середовищі; стимулює мотивацію студентів, роблячи процес навчання захоплюючим і ефективним; сприяє розвитку вмінь у студентів працювати самостійно та в групах; дозволяє практикувати рефлексування, що передбачає критичний аналіз і оцінку історії, виявлення її сильних та слабких сторін, а також спрямування зусиль на її вдосконалення; розвиває у студентів креативність, яка охоплює всі етапи створення цифрової історії від задуму і генерування ідей до безпосереднього написання і презентації історії.

Ключові слова: метод цифрового “storytelling”, професійно орієнтоване англomовне навчання, майбутні ІТ фахівці, письмо, читання, говоріння, аудіювання.

Підготовка студентів технічних спеціальностей до майбутньої фахової діяльності, яка відповідала б сучасним вимогам до фахівців, є складним завданням для викладачів університетів. Це пов'язано з тим, що майбутній фахівець з інформаційних технологій (ІТ) повинен, насамперед, бути здатним доволі швидко інтегруватися у технічну галузь, використовуючи усі здобуті фахові знання, навички, вміння та досвід. З цього випливає, що фахові компетентності є ключовими для успішної реалізації професійних обов'язків майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Водночас необхідна низка інших знань і вмінь таких, як комунікативні вміння в інішомовному середовищі, здатність адаптуватися до змін, вміння бути гнучким, вміння працювати в команді та інше, які сприяють ефективній взаємодії в умовах виробництва. Отже, фаховість майбутнього ІТ фахівця це цілісний кластер компетентностей, в якому інішомовна підготовка теж займає певне місце.

Очевидним є те, що специфікою інішомовного навчання у технічному університеті є його фаховий контент. Тому для досягнення максимальної результативності на заняттях професійно орієнтованої англійської мови необхідним є його ефективна організація у цікавий спосіб. Серед існуючих методів навчання набуває неабиякої популярності метод цифрового “storytelling”.

Метою статті є узагальнення наукового досвіду використання методу цифрового “storytelling”; висвітлення його сутності в контексті фахового інішомовного навчання майбутніх ІТ фахівців через його визначення; окреслення принципів навчання з його допомогою; аналізі переваг методу цифрового “storytelling”.

Загальновідомо, що цифровий “storytelling” використовується у багатьох галузях, зокрема в маркетингу (створення брендovих історій), у журналістиці (подання новин у захоплюючий спосіб), у кіно та відеоіграх (створення сюжетів) та інше. До прикладу, М. Толмач досліджує застосування цифрового “storytelling” як нової форми комунікації з користувачами, аналізі впровадження вибіркової компоненти «Цифровий сторітелінг» до програми підготовки фахівців інформаційної справи [11, с. 185].

Метод цифрового “storytelling” активно впроваджується в освіті для різних вікових груп і може бути впроваджений в освітній процес університетів. Науковцями і практиками накопичено значний досвід застосування методу цифрового “storytelling”. Наприклад, Н. Reinders аналізує поняття цифрового “storytelling” та описує його етапи [6].

У дослідженні Н. Dvalidze розглядаються переваги використання “storytelling” на заняттях з англійської мови. Дослідниця робить висновок, що цей метод навчання є досить захоплюючим і викликає справжній драйв у студентів [1].

На думку Н. Mohammed Al-Amri, цифровий “storytelling” узгоджується з принципами комунікативно підходу. В результаті застосованого кейс-методу було встановлено, що цифровий “storytelling” покращує фонетичну, лексичну і граматичну компетентності. Насамкінець, наведено пропозиції щодо ефективної інтеграції цифрового “storytelling” у процес навчання [4].

Схожі результати були отримані Z. Tatli, E. Saylan та M. Kokoç під час експериментального навчання з використанням методу цифрового “storytelling”. Зокрема даний метод сприяє розширенню словникового запасу, покращенню англомовних граматичних і лексичних навичок та вдосконаленню плавності та зв'язності мовлення у студентів [9]. Науковцями [9] зроблено висновок про те, що цифровий “storytelling” також може бути ефективно використаний в онлайн навчанні англійської мови професійного спрямування.

У дослідженні I. Satriani визначено певні переваги впровадження методу “storytelling”: використання двох мов як засобу взаємодії, надання відповідних навчальних матеріалів та різноманітних медіа, використання драматизації, щоб показати самовираження персонажа, підняття питань про моральну цінність історії як інструмент оцінювання, розвиток граматичних навичок студентів, активізація уваги студентів, збагачення словникового запасу студентів, а також розвиток читачької обізнаності та інтересу до читання студентів [7]. Також виявлено деякі проблеми реалізації методу “storytelling”, які пов'язані з рівнем підготовки студентів та обсягом текстів [7].

У контексті проєктного навчання цифрового “storytelling” P. Mannion, та J. I. Liontas сфокусувалися на макровміннях аудіювання, говоріння, читання та письма; на роботі над ідентичністю; на міжкультурній комунікативній та соціопрагматичній компетентностях; на цифровій та мультимодальній грамотності [3].

H. Moradi та H. Chen висвітлюють важливість і складність сучасних технологій, зокрема цифрового “storytelling” в освіті. Автори [5] розглядають різноманітні аспекти застосування цифрового “storytelling” у мовній освіті, а саме: етапи та елементи створення ефективного цифрового “storytelling”, опис впровадження цифрового “storytelling”. На думку вчених [5], цифровий “storytelling” має багато переваг, зокрема, забезпечує творчі методи викладання, персоналізацію навчального досвіду, створює реальні життєві ситуації у простий спосіб, а також залучає студентів до процесу навчання. До того ж інтеграція цифрового “storytelling” у вивчення та викладання мови може покращити здатність студентів до навчання в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а саме: умінь говоріння, аудіювання, читання та письма [7].

В результатах дослідження С. М. Garrety було окреслено й описано п'ять жанрів цифрового “storytelling”, зокрема: традиційні історії, навчальні історії, історії на основі проєктів, історії про соціальну справедливість та культуру, а також історії, що ґрунтуються на рефлексивній практиці [2].

В межах дослідження В. Sawiji було розглянуто п'ять кроків створення цифрового “storytelling”, зокрема: 1) визначення теми та створення сценарію, 2) підбір цифрових ресурсів, 3) вибір контенту, 4) імпортування, запис, завершення, 5) вдосконалення [8].

Досліджуючи бар'єри та шляхи їх подолання в контексті цифрового “storytelling” в освіті дорослих, Л. Ф. Панченко обґрунтовує переваги цифрового “storytelling”, його зв'язок з освітніми стандартами; аналізує фактори, які перешкоджають його використанню [10, с. 109]. За даними проведеного опитування науково-педагогічних працівників та методистів різного фаху під час курсів підвищення кваліфікації науковиця з'ясувала, що тільки чверть респондентів використовувала чи використовує цей метод, а близько 72 % опитаних готові розглянути таку можливість [10, с. 109].

Узагальнюючи науковий доробок, можна стверджувати, що цифровий “storytelling” має певний потенціал як навчальний метод в освітній площині. Проте потребує вивчення питання реалізації методу цифрового “storytelling” в контексті фахового іншомовного навчання майбутніх ІТ фахівців.

Далі розглянемо поняття “storytelling” та цифровий “storytelling”. Загальновідомо, що поняття “storytelling” передбачає створення структурованої оповіді, що включає такі елементи, як персонажі, захоплюючий сюжет, місце подій, а також може містити конфлікт. За своєю сутністю він слугує засобом комунікації, дозволяючи окремим особам або групам ділитися особистими наративами у переконливий спосіб. Залучаючи аудиторію емоційно та інтелектуально, “storytelling” відіграє вирішальну роль у передачі певної інформації, формуванні емпатії та поглибленні взаєморозуміння між людьми.

На відміну від “storytelling” цифровий “storytelling” передбачає залучення різноманітних сучасних технологій. Цифровий “storytelling” може мати різні форми, зокрема короткометражні фільми, подкасти, інтерактивні веб-сайти, що дозволяє творчо виражати себе на різних платформах. Загалом, цифровий “storytelling” використовує можливості технологій для покращення наративу та сприяння змістовній взаємодії.

В контексті професійно орієнтованого англомовного навчання майбутніх ІТ фахівців під методом цифрового “storytelling” розуміємо комунікативний метод чи спосіб створення оповідного тексту засобами мультимедійних засобів (зображення, відео, аудіо) з метою передати певне професійно орієнтоване англомовне повідомлення, переконати і вплинути на учасників освітнього процесу.

Навчання цифрового “storytelling” ґрунтується на низці принципів: *принцип креативності; принцип інтеграції мультимедійних елементів; принцип простоти оповідного тексту; принцип когерентності оповідного тексту; принцип інтеграції іншомовних знань, навичок і вмінь; висвітлення професійно орієнтованого контенту в ІТ галузі.*

Принцип *креативності* в цифровому «storytelling» передбачає здатність до інновацій через експериментування з різними техніками “storytelling”, створення цікавого контенту історії, генерування нелінійних наративів. Це розвиває критичне мислення та вміння вирішувати певні проблеми. Зрештою, креативність у цифровому “storytelling” перетворює традиційні наративні форми на динамічний та багатогранний досвід.

Принцип *інтеграції мультимедійних елементів* в цифровому “storytelling” фокусується на зображеннях, аудіо та відео, що покращують розуміння наративу та залучення аудиторії. Інтегруючи зображення, графіку, анімацію, студенти можуть створити більш захоплююче та цікаве повідомлення. Така інтеграція слугує не тільки доповненням до усних чи письмових історій, але й засобом, що викликає низку емоцій та створює своєрідний інтерактивний зв’язок з аудиторією. Ефективне використання мультимедійних елементів робить контент оповідки більш доступним.

Принцип *простоти оповідного тексту* цифрової “storytelling” досягається через використання чітких, лаконічних і зрозумілих висловлювань для ефективної передачі повідомлення. Цей принцип підкреслює важливість презентації складного матеріалу у простий спосіб, нескладних візуальних ефектів і мінімалістичного дизайну, який не перевантажує аудиторію надмірною інформацією.

Принцип *когерентності оповідного тексту* полягає у зв’язності не тільки окремих висловлювань у тексті, а й таких складових елементів, як текст, візуальні ефекти, звук і темп, які створюють цілісний наратив. Така узгодженість покращує розуміння та емоційний зв’язок аудиторії з цифровою оповідкою. Інтеграція цих елементів показує, що кожен компонент цифрової “storytelling” підтримує центральну тему, сприяє плавним переходам і підтримує залученість аудиторії.

Принцип *інтеграції іншомовних знань, навичок і вмінь* у цифровому “storytelling” передбачає охоплення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (письма, читання, говоріння та аудіювання) у процесі створення і презентації цифрового “storytelling”. Інтеграція у такий спосіб впливає на розширення мовного і мовленнєвого досвіду.

Насамперед, це навички і вміння іншомовного письма. ІТ студенти вчаться створювати письмові цифрові оповідки у різних форматах, зокрема: діалоги та монологи. Генеруючи тексти, вони мають можливість вдосконалювати писемну мовленнєву компетентність, фокусуючись як на загальних аспектах коректного використання мови, так і специфічних граматичних та лексичних особливостях. Читаючи цифрові історії, студенти вчаться аналізувати й оцінювати структуру та зміст тексту. Водночас це допомагає студентам розвивати вміння критичного мислення.

Записуючи аудіо- чи відеоісторії, студенти актуалізують говоріння, фокусуючись на практикуванні іншомовного мовлення. Після презентації цифрового “storytelling” студенти беруть участь в обговоренні історії. Аудіювання, як вид мовленнєвої діяльності, реалізується, коли студенти слухають аудіо або відео розповіді. У такий спосіб вони покращують сприйняття на слух і розуміння різних мовленнєвих патернів.

Отже, інтегруючи іншомовні знання, навички і вміння у цифровому “storytelling”, викладачі можуть створити динамічне та цікаве освітнє середовище, яке сприяє вивченню іноземної мови.

Принцип *висвітлення професійно орієнтованого контенту в ІТ галузі* за допомогою методу цифрового “storytelling” вирішує декілька задач. По-перше, він дозволяє студентам представити складну фахову інформацію в доступному форматі, що сприяє кращому розумінню галузі, у якій вони збираються працювати. По-друге, за допомогою цифрового “storytelling” студенти мають можливість зануритись у світ професії і моделювати реальні сценарії фахової діяльності, що сприятиме розширенню і узагальненню фахових знань. По-третє, такий наративний підхід не тільки інформує студентів про певні фахові реалії, а й мотивує та готує їх до роботи в ІТ галузі у майбутньому.

Далі зупинимося на перевагах методу цифрового “storytelling”.

1. Насамперед цифровий “storytelling” сприяє цілісному вдосконаленню як фахових знань і вмінь, так і іншомовних умінь у створеному англomовному освітньому середовищі.

2. Цей метод стимулює мотивацію студентів, роблячи процес навчання захоплюючим і ефективним.

3. Він сприяє розвитку вмінь у студентів працювати самостійно та в групах.

4. В процесі створення цифрового “storytelling” ІТ студенти практикують рефлексування, що передбачає критичний аналіз і оцінку оповідки, виявлення її сильних та слабких сторін, а також спрямування зусиль на її вдосконалення.

5. Метод цифрового “storytelling” розвиває у ІТ студентів креативність, яка охоплює всі етапи створення цифрової оповідки від задуму і генерування ідей до безпосереднього написання і презентації історії.

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що цифровий “storytelling” має значний потенціал як навчальний метод в освітній площині, оскільки він дозволяє інтегрувати креативні елементи у професійно орієнтоване англomовне навчання, що підвищує зацікавленість студентів та сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Використання цифрового “storytelling” стимулює критичне мислення, мотивує студентів вивчати мову професії, розвиває комунікативні вміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (письмо, читання, говоріння, аудіювання) та підвищує вміння працювати з інформацією, що є особливо важливим для спеціалістів у ІТ галузі.

Використана література:

1. Dvalidze N. Teaching English through storytelling. Proceedings of ADVED 2022- 8th International Conference on Advances in Education, 2022. DOI : <https://doi.org/10.47696/adved.202226>
2. Garrety C.M. Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning : disser. ... doctor of philosophy : Iowa State University, 2008. 163 p. DOI : <https://doi.org/10.31274/rtd-180813-16984>

3. Mannion P., Lontas, J.I. Digital Storytelling in Language Education. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. 2024. P. 1–8. DOI : <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt1040>
4. Mohammed Al-Amri H. Digital Storytelling as a Communicative Language Teaching Based Method in EFL Classrooms. Arab World English Journal. 2020. № 11(1). P. 270–281. DOI : <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20>
5. Moradi H., Chen H. Digital Storytelling in Language Education. Behavioral Sciences. 2019. № 9(12). P. 147. DOI : <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
6. Reinders H. Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. ELTWO April 2011 Vol. 3. Retrieved February 21, 2016 URL : <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-theforeign-language-classroom>
7. Satriani I. Storytelling in teaching literacy: benefits and challenges. English Review: Journal of English Education. 2019. № 8(1). P. 113. DOI : <https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.1924>
8. Sawiji B. Powerful Tools for Teaching and Learning: Digital Storytelling. English Education: Journal of English Teaching and Research. 2016. № 1(2). P. 8. <https://doi.org/10.29407/jetar.v1i2.477>
9. Tatli Z., Saylan E., Kokoç M. Digital Storytelling in an Online EFL Course: Influences on Speaking, Vocabulary, and Cognitive Load. Participatory Educational Research. 2022. № 9(6). P. 89–112. DOI : <https://doi.org/10.17275/per.22.130.9.6>
10. Панченко Л. Ф. Цифровий сторітелінг в освіті дорослих: бар'єри та шляхи їх подолання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Том 79, № 5. С. 109–125. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3362>
11. Толмач М. Практики цифрового сторітелінгу для фахівців інформаційної справи. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2022. № 5(1). С. 185–198. DOI : <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261303>

References:

1. Dvalidze N. (2022). Teaching English through storytelling. Proceedings of ADVED 2022-8th International Conference on Advances in Education. DOI : <https://doi.org/10.47696/advved.202226>
2. Garrety C.M. (2008). Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning : disser. ... doctor of philosophy : Iowa State University, 163 p. DOI : <https://doi.org/10.31274/rtd-180813-16984>
3. Mannion P., Lontas, J.I. (2024). Digital Storytelling in Language Education. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. P. 1–8. DOI : <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt1040>
4. Mohammed Al-Amri H. (2020). Digital Storytelling as a Communicative Language Teaching Based Method in EFL Classrooms. Arab World English Journal, № 11(1). P. 270–281. DOI : <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20>
5. Moradi H., Chen H. (2019). Digital Storytelling in Language Education. Behavioral Sciences, № 9(12). P. 147. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
6. Reinders H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. ELTWO April 2011, Vol. 3. Retrieved January 1, 2025 URL : <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-theforeign-language-classroom>
7. Satriani I. (2019). Storytelling in teaching literacy: benefits and challenges. English Review: Journal of English Education, № 8(1). P. 113. DOI : <https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.1924>
8. Sawiji B. (2016). Powerful Tools for Teaching and Learning: Digital Storytelling. English Education: Journal of English Teaching and Research, № 1(2). P. 8. DOI : <https://doi.org/10.29407/jetar.v1i2.477>
9. Tatli Z., Saylan E., Kokoç M. (2022). Digital Storytelling in an Online EFL Course: Influences on Speaking, Vocabulary, and Cognitive Load. Participatory Educational Research, № 9(6). P. 89–112. DOI : <https://doi.org/10.17275/per.22.130.9.6>
10. Panchenko L.F. (2020). Tsyfrovyi storitelinh v osviti doroslykh: bariery ta shliakhy yikh podolannia. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Digital storytelling in adult education: barriers and ways to overcome them], Vol. 79, № 5. S. 109–125. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3362> [in Ukrainian]
11. Tolmach M. (2022). Praktyky tsyfrovoho storitelinhu dlia fakhivtsiv informatsiinoi spravy. Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v sotsiokulturnii sferi [Digital storytelling practices for information professionals], № 5(1). С. 185–198. DOI : <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261303> [in Ukrainian]

Synekop O., Chugai O. The essence of the digital “storytelling” method in the context of professionally oriented foreign language learning of prospective IT specialists

The article considers the digital storytelling method in order to effectively and interestingly organise the professionally oriented English language learning of prospective information technology (IT) specialists at technical universities. The scientists' experience of using digital storytelling is analysed.

The notion “digital storytelling method” is considered as a communicative method or a way of creating a narrative text using multimedia (images, video, audio) in order to present a certain professionally oriented English language message, to convince and influence the participants within the educational process.

Some principles of digital storytelling are outlined: the principle of creativity; the principle of integration of multimedia elements; the principle of simplicity of the narrative text; the principle of coherence of the narrative text; the principle of integration of foreign language knowledge and skills; the principle of using the professionally oriented content of the IT industry.

The article outlines the advantages of the digital “storytelling” method in the professionally oriented English language learning of the prospective IT specialists: it promotes the holistic improvement of both professional knowledge and skills and foreign language skills in the created English language educational environment; stimulates IT student motivation, making the learning process exciting and effective; promotes the development of IT students' skills to work independently and in groups; allows practicing reflection, which involves critical analysis and evaluation of the story, identifying its strengths and weaknesses, as well as directing efforts to improve it; develops IT students' creativity, which covers all stages of creating a digital story from conception and generating ideas to writing and presenting the story.

Key words: digital storytelling method, professionally oriented foreign language learning, prospective IT specialists, writing, reading, speaking, listening.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

У сучасному світі, що характеризується стрімким розвитком технологій, якість підготовки майбутніх бакалаврів із комп'ютерної інженерії безпосередньо впливає на їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Одним із перспективних підходів до вирішення цієї проблеми є структурно-функціональний підхід, що дає змогу розглядати професійну компетентність як систему взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відіграє важливу роль у забезпеченні успішної професійної діяльності.

Структурно-функціональний підхід у підготовці майбутніх бакалаврів комп'ютерної інженерії сприяє розвитку їхніх фахових компетентностей, критичного мислення і здатності вирішувати складні завдання, пов'язані з сучасними технологічними викликами. Застосування цього підходу передбачає комплексне вдосконалення освітніх програм, що дає змогу враховувати зміни у вимогах індустрії ІТ. Використання компетентнісно-орієнтованого навчання, оцінювання проєктної діяльності студентів, інтеграція сучасних цифрових технологій і адаптація навчальних програм – це сприяє підвищенню рівня підготовки фахівців.

Важливими аспектами є інтеграція теоретичних знань і практичного застосування, що дає можливість студентам не лише отримувати фундаментальні знання, а й набувати навичок, необхідних для роботи в реальних умовах. Впровадження компетентнісно-орієнтованого навчання, використання сучасних цифрових платформ, методології проєктного навчання і дуальної освіти сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

Доведено, що структурно-функціональний підхід є важливою методологічною основою для формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів із комп'ютерної інженерії. Його впровадження дає можливість підвищити якість освіти, адаптувати навчальні програми до сучасних викликів та сприяти розвитку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах швидкоплинного технологічного середовища.

Ключові слова: структурно-функціональний підхід, заклад фахової передвищої освіти, педагогічні умови, професійна компетентність.

У сучасному світі, де технології розвиваються надзвичайно швидко, професійна компетентність майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії відіграє вирішальну роль у їх успіху на ринку праці. Формування такої компетентності є складним та багатогранним процесом, який потребує комплексного підходу. Одним з ефективних методів досягнення цієї мети є використання структурно-функціонального підходу. Цей підхід дозволяє розглядати професійну компетентність як систему взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відіграє свою роль у забезпеченні успішної професійної діяльності.

Структурно-функціональний підхід має потенціал в контексті підвищення якості підготовки фахівців в галузі комп'ютерної інженерії, передбачає компетентнісно-орієнтоване навчання, що дозволяє здобувачам освіти розвиватися на основі формування фахових компетентностей. Завдяки практичному застосуванню та оцінюванню проєктів компетентнісно-орієнтованого навчання, має місце розвиток у здобувачів освіти критичного мислення, здатності вирішувати проблеми, пов'язані з вимогами індустрії технологій. Також цей підхід передбачає постійне вдосконалення освітніх програм шляхом виявлення їх слабких сторін, адаптації навчальних програм для вирішення нових викликів і можливостей у цій галузі.

Разом з тим, структурно-функціональний підхід стикається з помітними суперечностями та обмеженнями. Наприклад, одноманітність у підході, може стримувати творчість і не задовольняє різноманітні освітні потреби здобувачів освіти. Труднощі під час визначення ефективності освітніх впроваджень і їх залежність від традиційних технологій, перешкоджають успішній реалізації підходу.

У закладах вищої освіти, під час підготовки бакалаврів технічних напрямів не враховується специфіка нових ІТ-професій та вимог до змісту їх підготовки. Під час підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії викладачі здебільшого спираються на освітні стандарти вищої професійної освіти, зміст яких не відповідає повною мірою вимогам нових професійних стандартів у галузі інформаційних технологій, а, отже, і вимогам роботодавців сфери ІТ-послуг.

Незважаючи на численні дослідження та їх значні результати у сфері формування конкурентоспроможного фахівця, недостатньо розкритим залишається питання формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії у закладах фахової передвищої освіти. Зокрема, більш детального вивчення потребують педагогічні умови їх підготовки та реалізація визначених педагогічних умов.

Оскільки заклади освіти прагнуть готувати компетентних фахівців, вирішення цих проблем має вирішальне значення для підвищення ефективності програм з комп'ютерної інженерії.

Структурно-функціональний підхід є важливою теоретичною основою, яка обґрунтовує взаємозв'язок різних компонентів у межах системи, як то в соціології, так і в освіті, зокрема, в практичній професійній підготовці. У контексті формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії, цей підхід дає зрозуміти динаміку освітніх структур та їхніх функцій.

Дослідники, наприклад, В. І. Грубій, О. В. Ковальчук, О. А. Карпенко та інші пропонують різні моделі структури професійної компетентності, які містять такі компоненти, як:

- Когнітивний компонент (знання, розуміння);
- Діяльнісний компонент (вміння, навички);
- Особистісний компонент (ціннісні орієнтації, професійно важливі якості) [1; 2; 3; 6].

Дослідники В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Вітренко, Б. Гершунський, М. Головань, С. Горбань, А. Грітченко, А. Гуржій, Л. Дибкова, Г. Євтушенко, О. Керницький, А. Кокарева, С. Котова, В. Курок, О. Литвин, Н. Литвинова, Е. Лузік, Л. Моторна, А. Нізовцев, Л. Омельченко, В. Семиченко, М. Чаплак й інші у своїх працях приділяють значну увагу розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії висвітлено в дослідженнях В. Байденко, Т. Вакалюк, І. Зимньої, Л. Зубик, А. Маркова, С. Проскура, К. Михасюк та інші.

У статті ми розглянемо сутність структурно-функціонального підходу та його значення для розробки відповідної моделі професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії. Ми також проаналізуємо основні компоненти цієї моделі, їх взаємозв'язки.

Метою дослідження є розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії, яка б враховувала сучасні вимоги ринку праці та сприяла підвищенню якості їх підготовки.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

1. Вивчити та проаналізувати теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців.
2. Розробити структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії.
3. Обґрунтувати ефективність запропонованої моделі та її вплив на якість підготовки фахівців.
4. Сформулювати основні педагогічні умови формування професійної компетентності бакалаврів з комп'ютерної інженерії в закладі фахової передвищої освіти.

Результати дослідження будуть корисними для удосконалення освітнього процесу у закладах освіти, що здійснюють підготовку бакалаврів з комп'ютерної інженерії, та сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

За своєю суттю при структурно-функціональному підході має місце припущення, що суспільство складається зі складних систем, де кожна частина відіграє певну роль у підтримці загальної стабільності та рівноваги цілого [7]. Навчальні програми, методи навчання та середовище в групі, можна розглядати як невід'ємні компоненти, які полегшують процес навчання. Кожна з цих структур виконує певні функції, які сприяють оптимізації результатів навчання. Наприклад, навчальна програма забезпечує зміст, необхідний для набуття навичок, тоді як методи навчання створюють атмосферу залучення студентів для розвитку своїх компетенцій.

Структурно-функціональний підхід підкреслює, що зміни в межах одного компонента освітньої системи можуть впливати на інші компоненти, тим самим впливаючи на загальну ефективність. Наприклад, запровадження сучасних цифрових технологій може покращити методи навчання та навчальні середовища, що призведе до покращення результатів навчання.

Структурно-функціональний підхід акцентує увагу на інтеграції теоретичних знань і практичного застосування.

Структурно-функціональна модель – це системний підхід до формування професійної компетентності, який передбачає розгляд її як сукупності взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відіграє свою роль у забезпеченні успішної професійної діяльності.

1. *Концептуальний блок* визначає мету, завдання, принципи та підходи до формування професійної компетентності.
2. *Змістово-технологічний блок* включає навчальні програми, методи, форми та засоби навчання, спрямовані на формування професійної компетентності.
3. *Компетентнісний блок* визначає перелік професійних компетентностей, які повинні бути сформовані у майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії.
4. *Діагностичний блок* передбачає систему оцінювання рівня сформованості професійної компетентності.

Функції моделі:

1. *Освітня* забезпечує формування у студентів необхідних теоретичних знань та практичних навичок для успішної професійної діяльності.
2. *Розвивальна* сприяє розвитку професійних якостей, таких як відповідальність, креативність, ініціативність та здатність до саморозвитку.
3. *Виховна* формує у студентів ціннісні орієнтації, моральні якості та громадянську позицію.

Адаптаційна забезпечує готовність випускників до роботи в умовах сучасного ринку праці та швидкої зміни технологій.



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії

Особливості моделі:

- Формування професійної компетентності розглядається як цілеспрямований процес формування у студентів певного набору компетентностей.
- Професійна компетентність розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують успішну професійну діяльність.
- Кожен компонент моделі виконує свою функцію у формуванні професійної компетентності.
- Модель передбачає систему оцінювання рівня сформованості професійної компетентності.

Застосування структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії сприяє: підвищенню якості підготовки фахівців; зростанню конкурентоспроможності випускників на ринку праці; забезпеченню відповідності підготовки фахівців вимогам сучасного суспільства та ринку праці.

Запропонована модель підготовки бакалаврів у закладах фахової передвищої освіти базується на сучасних освітніх технологіях, компетентнісному підході, практичній орієнтації та розвитку soft skills. Її ефективність можна оцінити за наступними критеріями:

1. Відповідність сучасним вимогам ІТ-індустрії

- Навчальний процес адаптується до актуальних тенденцій ринку праці, що підвищує затребуваність випускників.

– Використання сучасних технологій (віртуальні лабораторії, LMS-платформи) сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

- Компетентнісний підхід дозволяє випускникам швидко адаптуватися до умов роботи в ІТ-компаніях.

2. Поліпшення практичної підготовки

- Інтеграція дуальної освіти забезпечує реальний досвід роботи ще під час навчання.
- Проектне навчання сприяє розвитку аналітичного мислення та навичок командної роботи.
- Використання Agile-методологій формує навички управління проєктами.

3. Підвищення рівня професійної мобільності випускників

- Оволодіння іноземною мовою на професійному рівні дає змогу випускникам працювати в міжнародних компаніях.

- Гнучкість навчальної програми дозволяє студентам легко освоювати нові технології.

- Практична орієнтованість навчання зменшує адаптаційний період на робочому місці.

4. Зростання конкурентоспроможності випускників

- Випускники володіють не лише технічними знаннями, а й навичками міжособистісної комунікації.
- Розвиток критичного мислення та самонавчання підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

- Включення реальних кейсів та хакатонів дає змогу продемонструвати професійний рівень ще до працевлаштування.

5. Поліпшення академічної успішності

- Використання гейміфікації та інтерактивного навчання підвищує мотивацію здобувачів освіти.
- Індивідуальний підхід до навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу.
- Застосування автоматизованих систем оцінювання дозволяє швидко виявляти проблемні теми та коригувати освітній процес.

Загальний вплив моделі на якість підготовки фахівців:

Покращення рівня знань та навичок випускників – завдяки поєднанню теорії та практики. Підвищення працевлаштованості – завдяки адаптації навчальних програм до вимог ринку праці. Мотивація до самонавчання та професійного розвитку – через використання інтерактивних технологій та дуальної освіти. Зниження рівня відрахувань – через впровадження індивідуальних підходів у навчальному процесі.

Визначення продуктивних педагогічних умов формування професійної компетентності бакалаврів з комп'ютерної інженерії в закладі фахової передвищої освіти нерозривно пов'язане з аналізом Стандарту фахової передвищої освіти Освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра за спеціальністю 123 «Комп'ютерна інженерія» [5].

Як бачимо в переліку компетентностей випускника наявні навички інноваційного фахівця, визначені сучасним ринком праці, на найближчі 10 років: 1. Критичне мислення, 2. Гнучкість, 3. Креативність, 4. Технологічність, 5. Навички віддаленої роботи [4].

Підготовка бакалаврів з комп'ютерної інженерії у закладах фахової передвищої освіти потребує створення відповідних педагогічних умов, що сприяють формуванню професійних компетентностей, критичного мислення та здатності до безперервного навчання.

Виокремлюємо основні педагогічні умови формування професійної компетентності бакалаврів з комп'ютерної інженерії в закладі фахової передвищої освіти:

1. Використання сучасних освітніх технологій.

- Впровадження змішаного навчання (поєднання очної та дистанційної форми).
- Використання інтерактивних платформ (Moodle, Google Classroom, Codecademy та інших).
- Віртуальні лабораторії та онлайн-симулятори (Cisco Packet Tracer, Proteus, MATLAB та інших).
- Гейміфікація процесу навчання (квести, челенджі, онлайн-змагання з програмування).

2. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання.

- Створення навчальних програм, орієнтованих на реальні потреби ІТ-індустрії.

– Проектне навчання: виконання комплексних командних проєктів з розробки програмного забезпечення, мережних рішень, автоматизованих систем.

- Залучення експертів з ІТ-компаній для проведення майстер-класів, лекцій, воркшопів.

3. Створення цифрового освітнього середовища.

- Оснащення навчальних аудиторій сучасною комп'ютерною технікою та мережним обладнанням.
- Доступ студентів до хмарних сервісів та віртуальних лабораторій.
- Використання систем автоматизованого контролю знань (LMS-платформи).

4. Розвиток практичних навичок та дуальна освіта.

- Виробнича практика в ІТ-компаніях та технічних підприємствах.
- Моделювання реальних ситуацій у навчальному процесі (робота з реальними кейсами).
- Використання SCRUM та Agile-методологій у навчальних проєктах.

5. Формування soft skills та навичок командної роботи.

- Включення у навчальний процес курсів з критичного мислення, комунікації та креативності.
- Організація хакатонів, ІТ-олімпіад, студентських конференцій.
- Робота в міждисциплінарних командах над спільними проєктами.

6. Інтеграція англійської мови у професійну підготовку.

- Викладання окремих дисциплін англійською мовою.
- Використання англійськомовних ресурсів, документації та курсів.
- Впровадження курсів з технічної англійської мови.

Особливістю підготовки бакалаврів з комп'ютерної інженерії в закладах фахової передвищої освіти на сучасному етапі є: прогностичні показники потреби у фахівцях на регіональному ринку праці; обсяги регіонального замовлення на підготовку таких фахівців.

Навчання бакалаврів з комп'ютерної інженерії мають таку ціль: здатність самостійно використовувати і впроваджувати технології комп'ютерної інженерії. Робота закладів фахової передвищої освіти зі стейкхолдерами потребує особливої уваги, а саме проведення практики та укладання угод з роботодавцями для подальшого захисту кваліфікаційних робіт і працевлаштування. Проведення конференцій, круглих столів, олімпіад з презентацією проєктів серед здобувачів є не менш важливими в цьому процесі.

Реформа освіти потребує удосконалення форм, методів та засобів освітнього процесу для підготовки бакалаврів, переважна більшість змісту посібників та підручників недостатньо наповнені через швидкі зміни в комп'ютерних технологіях. Враховуючи різні підходи при оцінці сучасних технологій галузі, успішні проєкти розкривають декілька методів, такі як CPM (Critical Path Method), PERT (Program Evaluation and Review

Technique), GERT (Graphical Evaluation and Review Technique), VERT (Venture Evaluation and Review Technique).

Ураховуючи вище зазначене та виклики сьогодення, пропонуємо в освітньому процесі під час підготовки бакалаврів використовувати алгоритм, який може бути реалізований шляхом упровадження в закладі фахової передвищої освіти:

- проведення ярмарок профорієнтаційної роботи серед учнів ліцеїв з проведенням тестів по робототехніці;
- проведення курсів підготовки до вступу в заклад фахової передвищої освіти зі спеціальністю комп'ютерна інженерія;
- проводити олімпіади, конференції для рейтингування здобувачів освіти з оцінкою їх проєктів;
- розподіл на практику відповідно укладених угод за рейтингом здобувачів освіти;
- надати можливість кращим випускникам продовжити навчання у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном та/або працевлаштуватись за місцем вибору.

З огляду на результати аналізу вимог сьогодення, сучасної освітньої практики з підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії і тенденцій її розвитку встановлено суперечності, що виникли між:

- недостатньою увагою закладів освіти до формування компетентності професійної діяльності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії;
- потребами методичним та матеріально-технічним забезпеченням у закладі освіти;
- необхідністю цілеспрямованої готовності майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії під час професійної підготовки.

Висновки. За результатами дослідження нами встановлено, що особливістю підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії мають стати: здатність алгоритмічно й логічно мислити; здатність накопичувати знання в галузі інформаційних технологій. Обґрунтовано, що ефективною інноваційною особливістю підготовки майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Комп'ютерна інженерія» є об'єднання зусиль галузі і оновлення її змісту, з залученням стейкхолдерів та випускників закладів освіти, що працюють в ІТ-індустрії, що допоможе закладам фахової передвищої освіти забезпечити на практиці реалізацію завдань освіти. Пріоритетним завданням при підготовці бакалаврів є формування у викладачів здатності до самозмін, самоорганізації, саморозвитку та творчого підходу в професійній діяльності.

Отже, ефективна, інноваційна організація навчання бакалаврів у закладах фахової передвищої освіти залежить від розвитку його потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу, зокрема, діяльності в екстремальних ситуаціях. Запровадження визначених педагогічних умов дозволить підготувати конкурентоспроможних бакалаврів з комп'ютерної інженерії, які володіють необхідними технічними знаннями, практичними навичками та здатністю до навчання впродовж життя. Впровадження структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерної інженерії забезпечує ефективну підготовку висококваліфікованих фахівців, які готові до професійних викликів у галузі комп'ютерної інженерії.

Використана література:

1. Грубій В. І., Ковальчук О. В. Основи віртуальної реальності : навчальний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 184 с.
2. Димчук Л., Волошина О. Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 98–103. URL : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273167/270059>
3. Карпенко О. А., Лапін В. В. Інформаційні технології в освіті : віртуальна та доповнена реальність : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Персонал», 2017. 288 с.
4. Навички, які знадобляться у роботі в найближчі 10 років. URL : <https://bf.diia.gov.ua/articles/navichki-yaki-znadoblyatsya-u-roboti-v-najblizhchi-10-rokiv>
5. Наказ №366 від 20 квітня 2022 року. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 123 Комп'ютерна інженерія галузі знань 12 Інформаційні технології освітньо професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр». URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2022/04/20/123-Kompyuterna.inzheneriya-366-20.04.2022.pdf>
6. Проскура С. Л., Литвинова С. Г. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2 (20). С. 137–147.
7. Sakshi Gangwar. Structural Functionalism : Definition, Theories and Criticism. 2021. URL: <https://www.sociologygroup.com/structural-functionalism-meaning-theories/>

References:

1. Hrubii V. I., Kovalchuk O. V. (2016). *Osnovy virtualnoi realnosti [Virtual Reality Basics] : navchalnyi posibnyk*. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. 184 s. [in Ukrainian].
2. Dymchuk L., Voloshyna O. (2023). *Aspekty formuvannia profesiinykh kompetentsii u studentiv zakladiv vyshchoi osvity nefilologichnoho profilu [Aspects of the formation of professional competencies in students of non-philological higher education institutions]*. *Molod i rynek*. № 1 (209). S. 98–103. URL : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273167/270059> [in Ukrainian].
3. Karpenko O. A., Lapin V. V. (2017). *Informatsiini tekhnologii v osviti : virtualna ta dopovnena realnist [Information technologies in education : virtual and augmented reality] : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Vydavnychiy dim «Personal». 288 s. [in Ukrainian].
4. Navychky, yaki znadoblyatsia u roboti v naiblyzhchi 10 rokiv [Skills that will be needed at work in the next 10 years]. URL : <https://bf.diia.gov.ua/articles/navichki-yaki-znadoblyatsya-u-roboti-v-najblizhchi-10-rokiv> [in Ukrainian].

5. Nakaz № 366 vid 20 kvitnia 2022 roku. Pro zatverdzhennia standartu fakhovoi peredvyshchoi osvity zi spetsialnosti 123 Kompiuterna inzheneriia haluzi znan 12 Informatsiini tekhnolohii osvitno profesiinoho stupenia «fakhovy molodshyi bakalavr» [Order No. 366 of April 20, 2022. On approval of the standard of professional pre-higher education in the specialty 123 Computer Engineering, field of knowledge 12 Information Technologies, educational and professional degree „professional junior bachelor”]. URL : <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2022/04/20/123-Kompyuterna.inzheneriya-366-20.04.2022.pdf> [in Ukrainian].
6. Proskura S. L., Lytvynova S. H. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kompiuternykh nauk [Formation of professional competence of future bachelors of computer science]. *Fizyko-matematychna osvita*. Vyp. 2 (20). S. 137–147 [in Ukrainian].
7. Sakshi Gangwar. (2021). Structural Functionalism : Definition, Theories and Criticism. URL : <https://www.sociologygroup.com/structural-functionalism-meaning-theories/>

Slobodianiuk L., Chumak M. Structural-functional approach to the formation of professional competence of future bachelors in computer engineering

In the modern world, characterized by the rapid development of technologies, the quality of training of future bachelors in computer engineering directly affects their competitiveness in the labor market. One of the promising approaches to solving this problem is the structural-functional approach, which allows considering professional competence as a system of interconnected components, each of which plays an important role in ensuring successful professional activity.

The structural-functional approach to training future bachelors in computer engineering contributes to the development of their professional competencies, critical thinking and the ability to solve complex tasks associated with modern technological challenges. The application of this approach involves a comprehensive improvement of educational programs, which allows taking into account changes in the requirements of the IT industry. The use of competency-based learning, assessment of students' project activities, integration of modern digital technologies and adaptation of curricula – this contributes to increasing the level of training of specialists.

Important aspects are the integration of theoretical knowledge and practical application, which allows students not only to receive fundamental knowledge, but also to acquire the skills necessary for work in real conditions. The implementation of competency-based learning, the use of modern digital platforms, project-based learning methodology and dual education contributes to increasing the efficiency of the educational process.

It has been proven that the structural-functional approach is an important methodological basis for the formation of professional competence of future bachelors in computer engineering. Its implementation makes it possible to improve the quality of education, adapt curricula to modern challenges and promote the development of highly qualified specialists capable of working effectively in a rapidly changing technological environment.

Key words: structural-functional approach, institution of professional pre-higher education, pedagogical conditions, professional competence.

УДК 378.147:656.6

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.21>

Смирнова І. М., Терзі Г. А.

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

У статті основну увагу приділено професійній освіті при підготовці майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами. Визначено, що для успішної професійної підготовки фахівців морського профілю необхідно вдосконалювати процес формування їхньої професійної компетентності, зокрема й в умовах швидких змін у технологічному середовищі та вимогах основних документів Міжнародної морської організації (ІМО).

Зазначено, що самоосвіта суднових механіків є невід'ємною складовою їхнього неперервного професійного становлення, що передбачає вивчення нових стандартів, технологій і детальне ознайомлення з інноваціями в галузі суднової механіки й елементи освіти засобами дистанційних технологій. Водночас сучасна концепція організації професійної підготовки майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами передбачає формування наскрізних змістовних ліній, їх інтеграцію в єдину структуру, визначення основних етапів професійної підготовки та логічний взаємозв'язок ключових компонентів цього процесу.

Описано основні завдання професійної освіти, що передбачають професійну підготовку фахівця відповідного рівня і профілю, який здатен орієнтуватися в суміжних сферах діяльності, а також самостійно вирішувати різноманітні проблемні ситуації.

У дослідженні подано покрокову технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці, що складається з чотирьох етапів, а саме: організаційно-процесуального, технічного, технологічного та етапу неперервної підготовки. Пропоновані підходи спрямовані на інтеграцію теоретичного навчання з практичною підготовкою, що дозволяє майбутнім фахівцям

управління судновими технічними системами і комплексами набувати необхідні навички для ефективної роботи в морській індустрії та бути готовими до постійного професійного розвитку протягом усієї кар'єри.

Ключові слова: професійна освіта, професійна компетентність, професійна підготовка, освітньо-професійна програма, майбутні суднові механіки, майбутні фахівці морського профілю, майбутні фахівці управління судновими технічними системами і комплексами, судновий механік, покрокова технологія.

Морська освіта в Україні є важливою складовою соціально-економічної системи та державного управління, орієнтованою на забезпечення конкурентоспроможності на морському ринку праці. Розвиток професійного «людського капіталу» в морській індустрії відкриває нові можливості для економічного зростання країни, що значною мірою залежить від рівня та якості професійної підготовки майбутніх фахівців морського профілю.

Сучасні підприємства, організації, установи, навчально-тренажерні центри морського та внутрішнього водного транспорту висувають вимоги до майбутніх фахівців морського профілю, які не лише отримали теоретичні знання у закладах вищої освіти, але й володіють гнучкими професійними навичками, вміннями, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності. У зв'язку з цим, одним із основних завдань системи професійної освіти є вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, з урахуванням специфіки робочих умов і вимог реального виробничого середовища.

Сучасна концепція організації професійної підготовки майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами передбачає формування наскрізних змістовних ліній, їх інтеграцію в єдину структуру, визначення основних етапів професійної підготовки та логічний взаємозв'язок ключових компонентів цього процесу. З огляду на це, нами розроблено покрокову технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці в контексті формування їхніх умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків.

Основні завдання професійної освіти включають: професійну підготовку фахівця відповідного рівня та профілю, який є конкурентоспроможним на ринку праці, володіє високою компетентністю, відповідальністю та глибокими знаннями у своїй професії, здатний орієнтуватися в суміжних сферах діяльності. Така підготовка сприяє ефективній роботі відповідно до міжнародних стандартів, забезпечує готовність до професійного вдосконалення, соціальної та професійної мобільності, задоволення освітніх потреб особистості.

Зазначаємо, що професійна підготовка майбутніх фахівців різних галузей є предметом досліджень як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Сьогодні існує кілька підходів до її вивчення, кожен з яких фокусується на різних аспектах процесу професійної підготовки, таких як формування професійних компетентностей, інтеграція теоретичних знань і практичних навичок, адаптація до змінюваних умов ринку праці. Так, обґрунтування та визначення методології, методів, форм та специфіки професійної підготовки висвітлені в працях таких науковців: В. Андрущенко, А. Гуржія, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Куліненко, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Слабко, Р. Черновол-Ткаченко та ін. Зокрема, професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі досліджують І. Берестовой, І. Бурмака, Д. Ворохобіна, А. Гайдаржи, Л. Герганов, О. Гуренкова, О. Даниленко, О. Дендеренко, В. Желясков, В. Захарченко, А. Кононенко, А. Лещенко, М. Міусов, М. Мусоріна, І. Смирнова, В. Чернявський, В. Чимшир, І. Швецова, М. Шерман, А. Юрженко та ін.

Мета статті – провести теоретико-методологічний аналіз поняття «професійна компетентність» та розробити покрокову технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці.

Вища освіта має вирішальне значення у професійній підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно застосовувати свої знання та навички на ринку праці. Сучасний прогрес науки, технологій та індустрії передбачає від майбутніх фахівців більш глибокого розуміння своєї сфери професійної діяльності та формування широкого спектра компетентностей, серед яких відповідальність, професіоналізм, креативність, комунікабельність і здатність до колективної роботи.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у системі професійної освіти, вдосконалення їхніх соціально значущих якостей в умовах, що максимально наближені до реального виробництва, є результатом інтеграції двох основних видів діяльності: освітньої та виробничої. Кожен з цих аспектів окремо сприяє досягненню конкретних цілей та вирішенню певних завдань. Зауважимо, що майбутній фахівець є результатом самотворення, де важливу роль відіграє особисте бажання вчитися, самостійне набуття знань, свідомо орієнтація на самоконтроль, саморозвиток і активність у різних сферах життя. Усі ці якості є результатом професійної компетентності здобувача вищої освіти, яку він набуває під час освітнього процесу у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), де й розкриваються його здібності та здатність до самостійного навчання.

Енциклопедія освіти трактує поняття «професійна компетентність» як «процес оволодіння особистістю необхідним комплексом знань, умінь та навичок, що визначаються рівнем сформованості професійної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів та свідомості [5]. У словнику

«Професійна освіта» знаходимо таке визначення *професійної компетентності* (лат. *competens* – належний, відповідний і являє собою): це «сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію щодо певної галузі виробництва» [12, с. 149].

Науковці Р. Гуревич та М. Кадемія *професійну компетентність* обґрунтовують як «певну інтегральну якість особистості, яка формується на засадах професійно-ціннісних орієнтацій і здатності до створення людиною концепції розвитку власного мислення та самосвідомості» [4].

На думку М. Гордієнко, професійна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навичок та здібність їх ефективного використання в певній галузі професійної діяльності, володіння іноземною мовою, уміння вчитись протягом всього життя, здібність орієнтуватись в різноманітних професійних і життєвих ситуаціях» [3]. Як зазначає дослідниця В. Лозовецька, професійна компетентність – це «сформоване вміння міркувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; усвідомлення розуміння особистої відповідальності за власні результати своєї діяльності» [7, с. 180].

Нам імпонує визначення досліджуваного поняття, яке обґрунтував О. Даниленко, зокрема: професійна компетентність – це «готовність і здатність людини до професійної діяльності, що базується на знаннях і досвіді життєдіяльності» [1].

Ми погоджуємося з думкою науковців, що структура професійної компетентності визначається через конкретні професійні навички, які виражають здатність особистості впевнено виконувати свою діяльність. Водночас, ця компетентність є комплексною характеристикою, яка відображає рівень знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання певного виду професійної діяльності, а також здатність приймати обґрунтовані професійні рішення [17].

Увесь освітній процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців морської галузі, на думку Л. Герганова, спрямовано на «етапах теоретичної й практичної підготовки фахівців морської галузі підпорядкована обробці практичних навичок – тренінгу; головним результатом і критерієм успішності процесу підготовки є відповідність вимогам компетентності, позначених у таблицях Міжнародної конвенції «Про підготовку, дипломування моряків та несення вахти» [2, с. 117]. Як справедливо стверджують науковці – «подальша професійна діяльність моряків залежить від рівня підготовки у вищому навчальному закладі й практичного досвіду роботи» [13].

На нашу думку, сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами (далі – МФУСТСіК) потребує відповідності міжнародним вимогам щодо формування їх професійної компетентності, удосконалення освітнього процесу, орієнтованого на поєднання освіти, науки та практичних аспектів. Зокрема, вступ України до європейського освітнього простору підвищив значущість питання формування професійної компетентності випускників ЗВО морської галузі, здатних ефективно співпрацювати з колегами з інших країн. Поділяємо думку Г. Терзі, яка наголошує, що «професійна підготовка фахівців морської галузі викликає науковий інтерес у багатьох дослідників, існує чимало напрацювань щодо вдосконалення освітнього процесу у профільних ЗВО, проте залишається не достатньо вивченим питанням розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами» [14, с. 238].

Професійна підготовка висококваліфікованого МФУСТСіК безпосередньо залежить від ефективності освітнього процесу в ЗВО, що значною мірою визначається правильним вибором форм, методів та прийомів організації навчальних занять, впровадженням ефективних підходів до фахової підготовки. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та освітньо-професійної програми (далі – ОПП) «Управління судновими технічними системами і комплексами» (далі – УСТСіК) передбачає включення до ОПП циклу професійно орієнтованих освітніх компонент (далі – ОК). Згідно з цими вимогами, частка професійно орієнтованих ОК становить дві третини усієї програми підготовки, що робить їх основою для формування професійної компетентності МФУСТСіК у майбутній професійній діяльності.

ОПП «УСТСіК» [9], що реалізується в провідному ЗВО морського профілю – Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» за спеціальністю 271 Морський та внутрішній водний транспорт» спеціалізації 271.02 «УСТСіК» є документом, розробленим і затвердженим ЗВО з урахуванням вимог ринку праці на підставі Стандарту вищої освіти України відповідної спеціальності [11]. Аналізуючи ОПП, навчальні плани, робочі програми ОК та силабуси для циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, зазначимо, що бакалавр даної ОПП має високий рівень професійної підготовки, набуття знань, розуміння, умінь та інших компетентностей, необхідних для заняття посад осіб складу машинної команди морських та річкових суден; роботи на підприємствах, установах та організаціях, що забезпечують експлуатацію морського та внутрішнього водного транспорту, управління рухом суден та безпеку судноплавства [9].

Освітній процес підготовки організовано таким чином, щоб вивчення ОК на кожному курсі та в кожному семестрі сприяло формуванню загальної та фахової (професійної) компетентності, засвоєнню знань і формуванню умінь та навичок у фахово спрямованих дисциплінах. Стандартом передбачено, що бакалаври ОПП «УСТСіК», мають продемонструвати освітні результати (компетентності), які безпосередньо

відображають їх професійну компетентність, зокрема: *РН2 Знання конструкції об'єктів суднових технічних засобів і систем, принципу їх роботи та розуміння процесів, що в них відбуваються; РН4 Концептуальні знання, включаючи певні знання сучасних досягнень у морській інженерії із забезпечення надійності суднових технічних засобів та безпеки на морі; РН22 Знання експлуатаційних характеристик та умінь забезпечити експлуатацію та технічне обслуговування насосів, систем трубопроводів та систем управління; РН53 Знання міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актів відносно безпеки людського життя на морі та охорони морського навколишнього середовища та забезпечення їх дотримання; РН55 Знання методів ефективного управління ресурсами, методів прийняття рішень та умінь їх застосовувати* [11].

Дотримуємося думки А. Юрженко, що «предметом професійної діяльності майбутніх суднових механіків є суднові машини, механізми та устаткування, а також члени команди ... саме судновий механік забезпечує безпечну роботу і технічне обслуговування суднових машин, механізмів та устаткування, що впливають на безпеку експлуатації судна» [15, с. 139].

Систематизуючи наявні наукові доробки та власний теоретичний досвід [18], нами розроблено покрокову технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці (рис. 1):

Перший етап (організаційно-процесуальний) формування професійної компетентності МФУСТСіК складається з трьох кроків, а саме:

1 КРОК – оволодіння майбутніми судновими механіками базовими теоретичними знаннями ОК відповідно до кожного року вступу циклу математичної та природничо-наукової підготовки, що є основою для подальшого освоєння професійних ОК.

2 КРОК – визначення мети, завдання та результати освітнього процесу відповідно до Стандартів вищої освіти [11], Конвенції ПДНВ [6] та Модельних курсів ІМО (IMO MODEL COURSE) [16].

Виходячи з цього, констатуємо, що майбутній судновий механік є висококваліфікованим фахівцем, який відповідає за ефективне функціонування технічних систем судна. Ці системи забезпечують безпеку судна, експлуатацію суднових енергетичних установок і систем, охорону життя людей на морі та запобігання забрудненню морського середовища. Важливим аспектом професійної діяльності МФУСТСіК є дотримання вимог міжнародних норм і стандартів.

Згідно з вимогами IMO MODEL COURSE, судновий механік володіє низкою ключових вмінь та навичок, що сприяють ефективному формуванню професійної компетентності у складних та екстремальних умовах,



Рис. 1. Покрокова технологія формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці (розроблено авторами)

зокрема: підтримувати високий рівень емоційно-вольової стійкості та приймати обґрунтовані професійні рішення в ситуаціях, що потребують оперативного реагування; вміння діяти відповідно до нормативних інструкцій при подоланні екстремальних ситуацій, оцінювати та швидко реагувати на надзвичайні ситуації, визначати їх позитивні аспекти, застосовуючи гнучкість мислення; знаходити ефективні способи виходу з кризових ситуацій; формувати моделі рішень і обирати оптимальний варіант для вирішення проблем [16].

3 КРОК – вивчення питань безпеки на морі для формування професійних знань та умінь під час проходження практичної підготовки на судах морського та внутрішнього водного транспорту.

Оскільки безпека є ключовим аспектом у діяльності морського та внутрішнього водного транспорту, цей крок освітнього процесу надає МФУСТСіК необхідні знання та вміння для забезпечення надійної і безпечної експлуатації суден.

Другий етап (технічний) складається з двох кроків, зокрема:

1 КРОК – удосконалення теоретичних знань та фундаментальних принципів відповідно до ОК циклу професійної та практичної підготовки.

З огляду на специфіку вищої освіти та професійної підготовки, удосконалення теоретичних знань включає не тільки засвоєння фундаментальних наукових концепцій, а й здатність застосовувати їх на практиці відповідно до реальних умов діяльності.

Важливим аспектом удосконалення теоретичних знань є систематизація і поглиблення фундаментальних принципів ОК, що охоплюють основи майбутньої професії. Враховуючи, що професійна освіта все частіше вимагає інтеграції міждисциплінарних знань та застосування інноваційних методів, удосконалення теоретичних засад є важливим інструментом для підвищення ефективності формування професійної компетентності.

Варто підкреслити значення постійного оновлення і коригування теоретичних знань з огляду на швидкі зміни в технологіях, стандартах і методах роботи, що виникають у процесі професійної діяльності. Таким чином, удосконалення теоретичних знань вимагає не лише академічного підходу, а й постійного вдосконалення і взаємодії з практичною підготовкою для забезпечення відповідності сучасним вимогам професійної діяльності.

2 КРОК – Впровадження програмного забезпечення (тренажери віртуальної реальності VR).

Формування професійної компетентності МФУСТСіК прискорюється, якщо освітній процес здійснюється за допомогою комплексної програми, що передбачає інтеграцію тренажерного обладнання. Включення таких технологій в освітній процес дає змогу моделям екстремальних ситуацій бути відпрацьованими у максимально наближених до реальних умовах. Протягом тренувань на тренажерах віртуальної реальності МФУСТСіК набувають практичних навичок та умінь, які є необхідними для успішного виконання професійних обов'язків у морських умовах.

Третій етап (технологічний) складається з 4 кроків, серед яких виокремлюємо такі:

1 КРОК – практична підготовка майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами (технологічна та виробнича плавальна практика).

У процесі практичної підготовки на судах морського та внутрішнього водного транспорту МФУСТСіК мають можливість безпосередньо ознайомитися з реальними умовами роботи, що дозволяє їм не тільки теоретично засвоїти принципи безпеки, але й набути вміння швидко реагувати на надзвичайні ситуації, правильно оцінювати ризики та вжити необхідних заходів для запобігання аварійним ситуаціям.

2 КРОК – написання курсових проєктів, що сприяють формуванню професійних навичок.

Залучення МФУСТСіК до науково-дослідницької роботи в цьому контексті сприятиме формуванню професійної компетентності у неперервній підготовці, їх здатності до самостійної роботи, аналітичного мислення, до практичного застосування теоретичних знань у реальних професійних ситуаціях.

3 КРОК – реалізація занять на тренажерах спеціалізованих навчальних приміщеннях та симуляторах.

Тренажери та симулятори надають можливість МФУСТСіК відпрацьовувати стратегії реагування на непередбачувані ситуації у реалістичних умовах, без ризику для здоров'я та матеріальних ресурсів, формуванню професійної компетентності, здійснювати віртуальне управління механізмами, проводити технічні розрахунки та симулювати аварійні ситуації, що є невід'ємною частиною освітнього процесу.

4 КРОК – атестація майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами.

Завершальним кроком даного етапу є оцінка рівня професійної компетентності МФУСТСіК та підтвердження їх готовності до виконання обов'язків на посаді суднового механіка чи іншого фахівця в галузі морської інженерії. Атестація зазвичай включає в себе комплексну оцінку знань і навичок, здобутих під час освітньої діяльності, а також результатів практичної діяльності, таких як технологічна практика та стажування на підприємствах морської галузі.

Четвертий етап (неперервна підготовка – «навчання впродовж життя»).

У сучасному світі для того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем, здатним ефективно виконувати свої професійні обов'язки як сьогодні, так і в майбутньому, недостатньо лише завершити ЗВО. Зважаючи на стрімке збільшення обсягу інформації, необхідно поновлювати знання кожні 5–10 років, аби відповідати вимогам часу. Окрім освітньої кваліфікації, для досягнення впевненості в професійному середовищі важливою складовою є формування професійної компетентності. Ефективне формування професійної

компетентності має бути спрямоване на освіту, що триває «впродовж життя». Таким чином, сучасна епоха вимагає формування суспільства, яке постійно навчається. Нами виділено три основних кроки в системі неперервної підготовки суднових механіків:

1 КРОК – підвищення кваліфікації.

Зміни у судновій техніці, новітні розробки в галузі автоматизації та механізації, вдосконалення систем управління потребують постійного оновлення знань і навичок фахівців управління судновими технічними системами і комплексами. Підвищення кваліфікації, яке здійснюється через додаткові курси, тренінги, семінари та практичні заняття на сучасних тренажерах і симуляторах, дозволяє судновим механікам освоювати інноваційні технології, удосконалювати наявні вміння та підвищувати ефективність своєї роботи у реальних умовах судноплавства.

2 КРОК – професійна перепідготовка.

Професійна перепідготовка суднових механіків є важливою складовою неперервної підготовки, що сприяє підвищенню рівня кваліфікації фахівців, дозволяючи їм успішно вирішувати актуальні технічні проблеми та підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці. Завдяки професійній перепідготовці, фахівці управління судновими технічними системами і комплексами мають змогу набувати нових компетенцій та вдосконалювати існуючі, що необхідні для ефективної роботи в умовах складних і динамічних ситуацій.

3 КРОК – самоосвіта.

Самоосвіта суднових механіків є невід'ємною складовою їхнього неперервного професійного становлення, що включає вивчення нових стандартів, технологій та детальне ознайомлення з інноваціями в галузі суднової механіки та елементи освіти засобами дистанційних технологій. Зазначаємо, що впровадження дистанційної освіти в морській галузі має численні переваги: курси та навчальні програми доступні майбутнім професіоналам по всьому світу, що дозволяє їм здобувати нові знання та навички, забезпечуючи неперервну освіту та професійне становлення у питаннях морської безпеки, навігації, інноваційних технологій, суднових енергетичних установок і систем [19].

Пошук і засвоєння нової інформації, участь у професійних форумах, семінарах і тренінгах дозволяють механікам бути в курсі останніх досягнень морської інженерії. Самоосвіта таким чином не лише підвищує рівень професіоналізму, а й сприяє формуванню гнучкості в роботі, здатності до швидкої адаптації та інтеграції нових технологій у практичну діяльність.

Підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що для ефективного формування професійної компетентності МФУСТСіК у неперервній підготовці, необхідно забезпечити кілька ключових умов освітнього процесу.

1) орієнтація здобувачів вищої освіти на засвоєння змісту, форм і методів майбутньої професійної діяльності, що можливо лише за умови активного використання принципу міжпредметних зв'язків;

2) орієнтація освітнього процесу на набуття МФУСТСіК поглиблених знань з таких ОК, як ОК15 Фізика, ОК17 Англійська мова за професійним спрямуванням, ОК18 Безпечне управління судновими енергетичними установками, ОК19 Безпека та охорона на морі, ОК25 Менеджмент морських ресурсів, ОК 24 Застосування міжнародних Конвенцій та стандартів на судах, ОК35 Термогідродинамічні процеси, ОК36 Технічне обслуговування, діагностика і ремонт суднових технічних засобів, ОК38 Технологія використання робочих речовин. Це гарантує, що знання фахівців будуть системними, оскільки через системний підхід, можна передбачити ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у неперервній підготовці.

Висновки. Таким чином, професійну компетентність майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами трактуємо як складне багатofакторне утворення особистості, що включає систему наукових знань і вмінь майбутнього фахівця, здатність адаптувати їх у професійну діяльність, ціннісні орієнтації та наявність стійкої готовності до професійного зростання.

У ході дослідження нами розроблено покрокову технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, що включає організаційно-процесуальний, технічний, технологічний етапи та етап неперервної підготовки. Розроблена покрокова технологія передбачає тісну взаємодію теоретичного навчання з практичною підготовкою, забезпечуючи поступове засвоєння знань, необхідних для ефективного формування професійної компетентності у сфері суднових енергетичних установок і систем.

Результати узагальнення змісту та висновків наукових досліджень, змісту Стандарту вищої освіти за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та освітньо-професійної програми «Управління судновими технічними системами і комплексами», дозволяють зробити висновок, що основними складовими покрокової технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами є результат освітнього процесу, професійна підготовка, практичний досвід і рівень професіоналізму. Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами у закладах вищої освіти морського профілю є багаторівневим і здійснюється поетапно.

Використана література:

1. Даниленко О. Б. Система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 550 с.
2. Герганов Л. Д. Тренажерно-практична підготовка студентів та фахівців плавскладу в морських навчальних закладах України як інструмент безпеки судноплавства. *Водний транспорт*. 2013. № 1. С. 114–118.
3. Гордієнко М. Г. Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів : дис... канд. наук : 13.00.04 / М. Г. Гордієнко. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. 236 с.
4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2013. № 35. С. 9–14.
5. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук. 2-ге видання, доп. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021.
6. Міжнародна Конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року» (консолідований текст з манільськими поправками). Київ : Експрес-Поліграф, 2012. 568 с.
7. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 180.
8. Ничкало Н., Гуревич Р., Кадемія М., Кобиса А., Кобиса В., Гордійчук Г. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної освіти засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 189–207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446>
9. Освітньо-професійна програма «Управління судновими технічними системами і комплексами» для Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (загальний опис). Рівень : перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Кваліфікаційний рівень : 6 рівень НРК. Галузь знань : 27 Транспорт. Спеціальність : 271 Річковий та морський транспорт. Спеціалізація : 271.02 Управління судновими технічними системами і комплексами. Національний університет «Одеська морська академія». 2022. 36 с. URL : https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2023/02/OPP271_02-2022.pdf
10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія. Київ, 2016. С. 16–26.
11. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України № 1239. від 13.11.2018. URL : https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/62784
12. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
13. Смирнова І. М., Мусоріна М. О., Мазур Т. М. Якість освіти фахівців морської галузі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. CXLIX (149). С. 144–151. <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149.2020.17>
14. Терзі Г. А. Розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця управління судновими технічними системами і комплексами як педагогічна проблема. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 7 (131). С. 236–246. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/236-246>
15. Юрженко А. Ю. Структура професійної англомовної підготовки майбутніх суднових механіків. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 4 (37). С. 137–148.
16. IMO. World Maritime Day : a Concept of sustainable maritime transportation system London : Author, 2013. 34 p. URL : <https://surl.li/jcqkvk>
17. Radkevych V., Kravets S., Herliand T., Kozak A. Modern technologies in the development of professional competence in teachers from professional (vocational) education schools. *Journal of Physics : Conference Series*. 2020. 1840 012041. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012041>
18. Smyrnova I., Terzi H. The technology of developing professional competence of future specialists in the ships engineering systems and complexes operation and management. *International scientific conference*. Riga, the Republic of Latvia, 2024. P. 104–108. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-512-9-27>
19. Smyrnova I., Chymshyr V., Kononenko A. The practice of distance technology application in the training future maritime specialists. *Georgian Maritime Scientific Journal*. 2024. Vol. 2(1). URL : <https://ojs.bsma.edu.ge/index.php/gmsj/article/view/8019>

References:

1. Danilenko O. B. (2020). Sistema neperervnoyi profesijnoyi pidgotovki majbutnih sudnovodiyiv u vishih morskikh navchalnih zakladah [System of continuous professional training of future shipmasters in higher maritime educational institutions] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Nacionalna akademiya Derzhavnoyi prikordonnoyi sluzhbi Ukraini im. Bogdana Hmelnickogo. Hmelnickij. 550 s. [in Ukrainian].
2. Gerganov L. D. (2013). Trenazherno-praktichna pidgotovka studentiv ta fahivciv plavskladu v morskikh navchalnih zakladah Ukraini yak instrument bezpeki sudnoplavstva [Simulation and practical training of students and navigation specialists in maritime educational institutions of Ukraine as a tool for shipping safety]. *Vodnij transport*. № 1. S. 114–118 [in Ukrainian].
3. Gordiyenko M. G. (2009) Formuvannya umin i navichok samostijnoyi roboti z inozemnoyu fahovoyu literaturoyu u majbutnih inzheneriv [Formation of skills and abilities for independent work with foreign professional literature in future engineers] : dis... kand. nauk : 13.00.04 / M. G. Gordiyenko. Kiyiv : Institut pedagogichnoyi osviti i osviti doroslih APN Ukraini. 236 s. [in Ukrainian].
4. Gurevich R. S., Kademiya M. Yu. (2013) Profesijna kompetentnist pedagoga – neobhidna umova jogo profesionalizmu [The professional competence of a teacher is a necessary condition for his professionalism]. *Suchasni informacijni tehnologiji ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv : metodologiya, teoriya, dosvid, problemi* : zbirnik naukovih prac. № 35. S. 9–14 [in Ukrainian].
5. Enciklopediya osviti [Encyclopedia of Education]. (2021). Nac. akad. ped. nauk. 2-ge vidannya, dop. ta pererob. Kiyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].

6. Mizhnarodna Konvenciya «Pro pidgotovku i diplomuvannya moryakiv ta nesennya vahti 1978 roku» (konsolidovaniy tekst z manilskimi popravkami) [International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (consolidated text with Manila amendments)]. (2012). Kiyiv : Ekspres-Poligraf. 568 s. [in Ukrainian].
7. Lozovecka V. T. (2008). Profesijna kompetentnist [Professional competence]. *Enciklopediya osviti*. Kiyiv : Yurinkom Inter. S. 180 [in Ukrainian].
8. Nichkalo N., Gurevich R., Kademiya M., Kobisya A., Kobisya V., Gordijchuk G. (2021). Formuvannya fahovoyi kompetentnosti majbutnih pedagogiv profesijnogo navchannya v umovah dualnoyi osviti zasobami komp'yuterno oriyentovanih tehnologij [Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the conditions of dual education using computer-based technologies]. *Informacijni tehnologii i zasobami navchannya*. T. 85. № 5. S. 189–207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446> [in Ukrainian].
9. Osvitno-profesijna programa «Upravlinnya sudnovimi tehničnimi sistemami i kompleksami» dlya Dunajskogo institutu Nacionalnogo universitetu «Odeska morskakademiya» (zagalniy opis). Riven : pershij (bakalavrskij) riven vishoyi osviti. Kvalifikacijnij riven : 6 riven NRK. Galuz znan : 27 Transport. Specialnist : 271 Richkovij ta morskij transport. Specializaciya : 271.02 Upravlinnya sudnovimi tehničnimi sistemami i kompleksami [Educational and professional program “Management of ship technical systems and complexes” for the Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy” (general description). Level: first (bachelor’s) level of higher education. Qualification level: 6th level of the National Qualifications Framework. Field of knowledge : 27 Transport. Specialty: 271 River and sea transport. Specialization : 271.02 Management of ship technical systems and complexes]. (2022). Nacionalnij universitet «Odeska morskakademiya». 36 s. URL : https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2023/02/OPP271_02-2022.pdf [in Ukrainian].
10. Pometun O. I. (2016). Teoriya ta praktika poslidovnoyi realizaciyi kompetentnisnogo pidhodu v dosvidi zarubizhnih krayin. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti : svitovij dosvid ta ukrayinski perspektivi [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in the experience of foreign countries. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects] : kolektivna monografiya. Kiyiv. S. 16–26 [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennya standartu vishoyi osviti za specialnistyu 271 «Richkovij ta morskij transport» dlya pershogo (bakalavrskogo) rivnya vishoyi osviti [On approval of the standard of higher education in specialty 271 “River and maritime transport” for the first (bachelor’s) level of higher education] : Nakaz MON Ukrayini № 1239. vid 13.11.2018. URL : https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/62784 [in Ukrainian].
12. Profesijna osvita : Slovník [Vocational education: Dictionary]. (2000) : navch. posib. / uklad. S. U. Goncharenko ta in.; za red. N. G. Nichkalo. Kiyiv : Visha shkola. 380 s. [in Ukrainian].
13. Smirnova I. M., Musorina M. O., Mazur T. M. (2020). Yakist osviti fahivciv morskoyi galuzi [Quality of education for maritime industry professionals.]. *Naukovi zapiski Nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya : Pedagogichni nauki*. Kiyiv : Vidavnistvo NPU imeni M. P. Dragomanova. Vip. SXLIX (149). S. 144–151. <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149.2020.17> [in Ukrainian].
14. Terzi G. A. (2023). Rozvitok profesijnoyi kompetentnosti majbutnogo fahivcya upravlinnya sudnovimi tehničnimi sistemami i kompleksami yak pedagogichna problema [Development of professional competence of a future specialist in the management of ship technical systems and complexes as a pedagogical problem]. *Pedagogichni nauki : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii*. № 7 (131). S. 236–246. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/236-246> [in Ukrainian].
15. Yurzenko A. Yu. (2018). Struktura profesijnoyi anglomovnoyi pidgotovki majbutnih sudnovih mehanikiv [Structure of professional English-language training for future ship mechanics]. *Informacijni tehnologii v osviti*. № 4 (37). S. 137–148 [in Ukrainian].
16. IMO. (2013). World Maritime Day : a Concept of sustainable maritime transportation system London : Author. 34 r. URL : <https://surl.li/jcqkvk>
17. Radkevych V., Kravets S., Herliand T., Kozak A. (2020). Modern technologies in the development of professional competence in teachers from professional (vocational) education schools. *Journal of Physics : Conference Series*. 1840 012041. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012041>
18. Smyrнова I., Terzi H. (2024). The technology of developing professional competence of future specialists in the ships engineering systems and complexes operation and management. *International scientific conference*. Riga, the Republic of Latvia. P. 104–108. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-512-9-27>
19. Smyrнова I., Chymshyr V., Kononenko A. (2024). The practice of distance technology application in the training future maritime specialists. *Georgian Maritime Scientific Journal*. Vol. 2 (1). URL : <https://ojs.bsma.edu.ge/index.php/gmsj/article/view/8019>

Smirnova I., Terzi G. Step-by-step technology for forming professional competence of future specialists in the management of ship technical systems and complexes in continuous training

The article focuses on professional education in the training of future specialists in the management of ship technical systems and complexes. It is determined that for successful professional training of maritime specialists, it is necessary to improve the process of forming their professional competence, in particular in the conditions of rapid changes in the technological environment and the requirements of the main documents of the International Maritime Organization (IMO).

It is noted that self-education of ship mechanics is an integral part of their continuous professional development, which involves the study of new standards, technologies and detailed familiarization with innovations in the field of ship mechanics and elements of education by means of distance technologies. At the same time, the modern concept of organizing professional training of future specialists in the management of ship technical systems and complexes involves the formation of cross-cutting content lines, their integration into a single structure, determination of the main stages of professional training and logical interconnection of key components of this process.

The main tasks of vocational education are described, which provide for the professional training of a specialist of the appropriate level and profile, who is able to navigate in related areas of activity, as well as independently solve various problem situations.

The study presents a step-by-step technology for the formation of professional competence of future specialists in the management of ship technical systems and complexes in continuous training, consisting of four stages, namely: organizational

and procedural, technical, technological and the stage of continuous training. The proposed approaches are aimed at integrating theoretical training with practical training, which allows future specialists in the management of ship technical systems and complexes to acquire the necessary skills for effective work in the maritime industry and to be ready for continuous professional development throughout their careers.

Key words: vocational education, professional competence, professional training, educational and professional program, future ship mechanics, future maritime specialists, future specialists in the management of ship technical systems and complexes, ship mechanic, step-by-step technology.

УДК 37.016:78+111.6

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.22>

Сологуб В. Д.

ІДЕЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ФІЛОСОФІЇ МУЗИКИ

У статті досліджено еволюцію концепції музично-естетичного виховання від античних часів до сучасності. Акцентовано увагу на тому, як музика, будучи невід'ємною частиною естетичного виховання, впливає на формування світогляду, емоційної чутливості та морального розвитку особистості. Розглядаються погляди античних філософів, таких як Платон та Арістотель, які підкреслювали виховний потенціал музики та її здатність впливати на характер людини. Середньовічні уявлення про музику пов'язані із її розглядом як науки, що допомагає досягнути божественний порядок, та сприяє духовному вдосконаленню. Ренесансні гуманісти, зокрема Еразм Роттердамський, розглядали музику як засіб морального виховання та гармонійного самовираження. У період Просвітництва філософи, такі як Жан-Жак Руссо та Йоганн Генріх Песталоцці, наголошували на значенні музики у формуванні емоційної сфери та розвитку емпатії. Приділено увагу внеску німецьких класичних філософів – Іммануїла Канта, Георга Гегеля та Фрідріха Шеллінга – у розуміння музики як засобу вираження духу та розвитку самосвідомості. У ХХ столітті музика починає розглядатися не лише як засіб формування особистості, а й як інструмент суспільних перетворень. Теоретики, такі як Теодор Адорно, звертали увагу на комерціалізацію музики та її вплив на естетичну свідомість. Сучасні підходи до музично-естетичного виховання інтегрують класичні принципи з новими педагогічними методами, такими як музикотерапія, інтерактивне навчання та використання цифрових технологій. Музика залишається потужним засобом естетичного та морального виховання, сприяючи всебічному розвитку особистості. Дослідження має міждисциплінарний характер, охоплюючи сфери естетики, мистецтвознавства, філософії та педагогіки, що дозволяє глибше зрозуміти трансформацію ідеї музично-естетичного виховання в історичному контексті.

Ключові слова: музика, музично-естетичне виховання, етос, філософія музики, музична естетика, педагогіка.

Музика завжди була невід'ємною частиною процесу естетичного виховання, оскільки вона здатна формувати світогляд, розвивати емоційну чутливість та стимулювати моральне вдосконалення особистості. Філософи різних епох приділяли особливу увагу її виховному потенціалу. Погляди мислителів, що здійснювали обґрунтування ролі музики в житті людини належать до сфери музичної естетики, в межах якої відбулось формування філософії музики. Актуальним завданням є виокремлення специфіки ідеї музично-естетичного виховання в межах філософсько-естетичного дискурсу. Дана проблематика має міждисциплінарний характер та охоплює сферу естетики, мистецтвознавства, філософії, психології та педагогіки.

Метою статті є аналіз зміни поглядів на ідею музично-естетичного виховання крізь призму філософії музики.

З давніх часів мислителі почали приділяти увагу питанню розвитку музичного мистецтва та його впливу на людину. Віднайти згадки про музику та її специфічні особливості можна у трактатах, створених за часів стародавніх цивілізацій. Найбільш ґрунтовний виклад ідей щодо музичного мистецтва можна виявити у чисельних працях античних авторів. А. Тормахова визначає цей період як такий, що став визначальним, адже в ньому спостерігається поява базової проблематики. «Естетика античності є першим етапом формування елементів того кола питань, які в подальшому стимулюватимуть філософсько-естетичну думку у напрямку «філософізації» музичного знання. Саме в цей період виокремлюється основна проблематика, яка стосується естетичного виховання шляхом музики, дослідження основних засобів музичної виразності, аналіз джерел музики, числових відносин в музичному творі» [5, с. 11–12]. Дамон Афінський вважав, що музика безпосередньо впливає на характер людини, сприяючи гармонізації суспільних відносин. Платон наголошував на тому, що музика має виховну функцію і може формувати характер особистості, вона на його переконання була протилежністю до гімнастики, оскільки «справляло виховний вплив на звичаї охоронців: за допомогою гармонії вони стають внутрішньо врівноваженими, хоча знань від цього у них не збільшувалось, а за допомогою ритму їхні дії набували послідовності, щось подібне спостерігалось і в їхній мові,

у якій також були присутні ознаки музичного мистецтва, які б твори не взяти – міфічні чи більш наближені до правди» [4, с. 217]. На переконання Платона музика спроможна діяти певним чином на людину, саме тому в його концепції при побудові ідеальної держави потрібно здійснювати контроль за тим, яка музика звучить. Мислитель наголошував, що музика формує моральний характер, тому держава повинна контролювати її зміст. Він заперечував самодостатність інструментальної музики, вважаючи її менш впливовою порівняно з музикою, що супроводжується текстом. Мислитель звертає увагу на характеристики музичних ладів, а також вплив інструментів на психіку. Джон Дьюї у своїй праці «Art as Experience» підкреслював, що мистецтво, включаючи музику, сприяє формуванню досвіду, який розвиває критичне мислення та емоційну чутливість. Автор зазначав, що музика, нарівні з іншими мистецтвами у часи стародавніх цивілізацій була важливою частиною життя організованих громад: «Музика та пісня були інтимними частинами обрядів і церемоній, у яких досягався сенс життя спільноти» [7, с. 7]. На думку Дьюї, припущення Платона щодо руйнівних наслідків зміни дорійського лада на лідійський, яке призведе виродження громадян, є істотним перебільшенням. Проте музика безперечно розглядалась як частина етосу і не могла сприйматись у суто естетичній функції. Чим же є етос і як інтерпретувати його в контексті античної філософії? Провідний вітчизняний автор В. Личкова визначав етос як духовну основу мистецтва, його ідейно-моральну платформу, «сфера етосу є пов'язаною з естетичними переживаннями, хоча мистецтво само собою не може формувати людську етику.» [3, с. 43].

Арістотель прагне заперечувати щодо «необхідності або загальнокорисності процесу вивчення музики та визначенні занять музикою інтелектуальною розвагою. У зв'язку з цим Арістотель наголошував на суто виховній спрямованості прищеплення знань про музику молоді. Отримання музичних знань молоддю відбувалося шляхом практичного засвоєння виконавських навичок як забезпечення потреби «мати будь-яке цікаве заняття». В подальшому такі знання сприятимуть формуванню особистої думки стосовно мистецтва» [2, с. 182]. Для Арістотеля музика була засобом виховання та очищення душі, що сприяє розкриттю внутрішнього світу людини через переживання афектів. Філософ наголошував, що зайняття мистецтвом є необхідною складовою гідного способу життя. Розглядаючи музику в межах теорії мімезису, він підкреслював її здатність не лише наслідувати реальні події, а й впливати на внутрішній світ людини. На його думку, лише музика безпосередньо передає афекти, тоді як інші види мистецтва відображають лише їхні зовнішні прояви. Погляди на музичні інструменти Арістотеля виявляють зацікавленість у їх використанні задля здійснення впливу на психіку людини, сприяти вихованню чи очищенню душі. «Зрештою, флейта – інструмент, що не стільки сприяє розвитку моральних рис людини, скільки збуджує психічні почуття, тому й користуватися нею треба в таких випадках, коли видовище, (супроводжуване грою на флейті), може справити на людину скорше очищувальний вплив, ніж здатне її чогось навчити. Додамо до цього й те, що гра на флейті створює певну перешкоду в справі виховання, оскільки при ній виключена можливість розмовляти» [1, с. 223–224]. Таким чином, Арістотель бачив у музиці засіб морального виховання та глибокого впливу на людську природу.

У середньовіччі музика набула статусу науки і розглядалася як частина квадрівіуму, поряд із арифметикою, геометрією та астрономією. Вона вважалася способом осягнення божественного порядку. Августин Блаженний наголошував на числовій природі музики, а Григорій Ніський розглядав її як шлях до морального вдосконалення. У цей період активно розвивається концепція музичного етосу, де музика виконує роль інструмента для очищення душі та духовного піднесення. Середньовічна традиція зберігає античні уявлення про вплив ладів на формування особистості та моральних чеснот. Наприклад, хоровий спів у монастирях вважався засобом духовного збагачення, здатним викликати катарсичне очищення через звукоряд та ритміку.

В епоху Середньовіччя, попри домінуючий релігійний вплив, формується ідея практичного застосування музики для навчання. В монастирських школах, особливо в бенедиктинських, спів та музичні вправи були невід'ємною частиною виховання. Важливим етапом у розвитку педагогічного підходу до музики стала робота нотної системи Гвідо д'Ареццо, що дозволила стандартизувати музичну освіту. До кінця Середньовіччя інтерес до музики як засобу виховання поступово розширюється. Університетські освітні програми передбачають вивчення теоретичних основ музики як складової частини формування освіченої людини. Виникає необхідність у поєднанні раціонального знання та чуттєвого впливу музики, що стане основою для подальших філософських дискусій у добу Відродження.

Період Відродження характеризується секуляризацією поглядів на мистецтво, що вплинуло і на розуміння виховної ролі музики. Гуманісти, такі як Еразм Роттердамський і Пилип Меланхтон, зберігали традицію розгляду музики як засобу морального виховання, але з акцентом на розвиток особистої свободи та гармонійного самовираження. Водночас виникає новий погляд на музику як інструмент освіти, зокрема в контексті риторики та розвитку мовлення. З'являються музичні школи, що застосовують нові методики навчання, пов'язані з відчуттям гармонії та інтонаційного виховання. Відроджується інтерес до античної теорії музики, особливо до її математичних і пропорційних аспектів. З'являються трактати, що описують зв'язок між музикою, емоціями та риторикою, а також її значення для формування особистості. «В добу Відродження концепція етосу в музиці зазнає змін. В суспільстві з'являються думки про відсутність безмежного

впливу музики на особистість. Німецький композитор та філософ Кунау хоча і вважав, що музика, завдяки афективному змісту, може позитивно або негативно впливати на внутрішнє пробудження душі і на людську особистість, але, в той же час, в своєму сатиричному романі «Der Musikalische Quacksalber» він висміює уявлення про необмеженість впливу музики на пробудження конкретних почуттів» [5, с. 33–34].

До епохи Просвітництва філософія музики поступово зміщується від суто релігійних інтерпретацій до розширення її функцій у виховній сфері. Музика стає засобом не лише духовного, а й інтелектуального розвитку, відіграючи ключову роль у загальній освітній системі. У добу Просвітництва філософи почали приділяти більше уваги психологічному впливу музики та її ролі у формуванні характеру людини. Жан-Жак Руссо, Йоганн Маттезон та Йоганн Генріх Песталоцці вважали, що музика є не тільки джерелом насолоди, а й засобом виховання почуттів, розвитку емпатії та гармонізації особистості. Песталоцці наголошував на необхідності застосування музики в навчальному процесі, оскільки вона допомагає дитині розвивати увагу, пам'ять та уяву.

Німецька класична філософія зробила значний внесок у розвиток філософії музики та її виховного потенціалу. Представники цієї традиції, зокрема Іммануїл Кант, Георг Вільгельм Фрідріх Гегель і Фрідріх Вільгельм Йозеф Шеллінг, по-різному трактували значення музики в житті людини та суспільства. Іммануїл Кант у своїй «Критиці здатності судження» розглядав музику як мистецтво, що безпосередньо впливає на почуття, але не має тієї ж когнітивної глибини, що література чи живопис. Він вважав, що музика діє миттєво і здатна викликати емоційні стани, однак позбавлена об'єктивного змісту, оскільки її сприйняття надто суб'єктивне. Виховний потенціал музики, на його думку, полягає у розвитку естетичного смаку та моральних почуттів.

Гегель, навпаки, надавав музиці вищий статус у системі мистецтв, вважаючи її засобом вираження духу. У своїй «Естетиці» він писав, що музика є найбільш духовним видом мистецтва, оскільки не має матеріальної форми, як живопис чи скульптура, а безпосередньо звертається до внутрішнього світу людини. Він вважав, що музика сприяє формуванню самосвідомості та розширенню меж людського розуміння світу. Виховний аспект музики вбачався в її здатності розвивати внутрішню рефлексію та емоційну чутливість.

Шеллінг, розвиваючи ідеї Гегеля, наголошував на символічній природі музики, яка втілює найглибші аспекти буття. У його концепції музика є вираженням абсолютного духу, що проникає в людське життя через гармонію звуків. Він підкреслював роль музики у вихованні через її здатність підносити людину над матеріальним світом і спрямовувати до глибшого розуміння універсальних законів природи і духу.

У XIX столітті розвиток філософії музики значно вплинув на освітні процеси. Мислитель Артур Шопенгауер вважав музику найвищою формою мистецтва, оскільки вона безпосередньо впливає на емоції та інтуїтивне пізнання світу. Композитор Ріхард Вагнер розглядав музику як засіб культурного виховання, здатний формувати національну свідомість. У цей період виникають перші музичні педагогічні системи, спрямовані на виховання особистості через гармонійне поєднання музичного сприйняття та активного музикування. За словами Артура Шопенгауера, музика є безпосереднім вираженням світової волі [10, с. 121]. Загалом представники філософії ірраціоналізму по-своєму інтерпретують музичне мистецтво. «Проте, музика продовжує розглядатись не тільки як вид мистецтва, а як символ уречевленої світової волі. Саме її здатність передавати безпосередню сутність, без наслідування чи відтворення надає їй особливого статусу. Музика розглядається як відбиток світової волі, в якій розкривається сутність волі. Музичне мистецтво розуміється вищим за науку (Шопенгауер), воно має перетворюючу силу (Ніцше) та зможе наповнити життя сенсом та об'єднати націю (Вагнер)» [5, с. 177].

У XX столітті відбулися значні зміни у філософському осмисленні ролі музики у вихованні. В епоху модернізму та постмодернізму музика починає розглядатись не лише як засіб формування особистості, а й як інструмент суспільних перетворень, засіб протесту та вираження ідей соціальної справедливості. Одним із ключових філософів музики цього періоду був Теодор Адорно. Його критична теорія звертала увагу на те, що комерціалізація музики підриває її виховний потенціал, перетворюючи мистецтво на продукт масової культури, що підкоряється законам ринку. Адорно наголошував на необхідності розвитку естетичної свідомості через аналіз складних музичних форм, які протистоять стандартизації та конформізму.

Водночас у XX столітті розвивається педагогічна думка, спрямована на використання музики як засобу всебічного розвитку дитини. Карл Орф створює власну методику музичного виховання, в основі якої лежить поєднання ритму, руху та імпровізації. Його підхід сприяв природному засвоєнню музичних основ та був ефективним у розвитку творчих здібностей дітей. Інший впливовий педагог Еміль Жак-Далькроз розробив античну ідею евритмії, яка у нього перетворюється на систему навчання, що поєднувала музику та рух, розвиваючи координацію, ритмічне відчуття та музичне мислення.

Сучасні педагоги наголошують, що навчання через мистецтво має не лише технічний, а й духовний вимір. Зокрема, Девід Елліот та Марісса Сільверман зазначають, що музична освіта повинна бути спрямована не лише на виконання творів, а й на їх осмислення як частини культурного контексту. Вони підкреслюють, що музична освіта має на меті не лише розвиток музичних навичок, але й формування етичних та соціальних цінностей, сприяючи повноцінному людському розвитку [8]. Актуальні дослідження Дональда Ходжеса також підтверджують, що музика впливає на когнітивний розвиток та емоційний інтелект студентів. Причому музика досліджується з позиції різних дисциплін, а саме психології, соціології, фізіології,

музикознавства, інтегруючи їх теоретичну базу задля виявлення ролі музики в різних культурах та її впливу на форми соціальної взаємодії [9].

Наразі міркування щодо ролі музики в розвитку особистості можна розподілити за трьома напрямками. Музика формує художній смак, розвиває здатність до сприйняття краси та глибшого розуміння мистецьких цінностей, в чому проявляється її естетична функція. Через музику відбувається передача етичних норм і соціальних цінностей [6]. Наприклад, аналіз текстів пісень, класичних музичних творів чи сучасних композицій дозволяє розвивати етичну рефлексію. Панує думка, що музика сприяє самопізнанню, а також слугує засобом для особистого та трансцендентного досвіду. Музика також починає активно використовуватися у психології та терапії. У другій половині XX століття формується напрям музикотерапії, що доводить позитивний вплив музики на емоційний стан людини. Підкреслюється, що музика сприяє емоційному зціленню, покращує когнітивні процеси та допомагає адаптуватися в соціальному середовищі.

Отже, музично-естетичне виховання – це процес формування особистості засобами музичного мистецтва, спрямований на розвиток естетичного сприйняття, художнього смаку, емоційної чутливості, моральних цінностей та творчих здібностей. Воно можливо за умови формування естетичного ідеалу, розвитку емоційного інтелекту, морального виховання, розвитку музичного смаку, залучення до активної творчості – спів, гра на інструментах, імпровізація, слухання музики. Сучасні підходи поєднують класичні принципи музично-естетичного виховання з новими освітніми методами, розширюючи його зміст. Окрім виконання та теорії, враховуються культурологічні, психологічні та соціальні аспекти, що дозволяє глибше осмислювати музику (Д. Елліот). Антична ідея музики як засобу гармонізації особистості трансформувалася в музикотерапію, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та когнітивних навичок (К. Орф, Е. Жак-Далькрос). Цифрові технології, зокрема платформи Soundtrap, GarageBand, MuseScore, роблять створення музики доступним кожному. Музична освіта стає інклюзивною завдяки адаптованим інструментам та альтернативним методам навчання. Музика також розглядається як засіб соціальної взаємодії, що сприяє комунікації та громадському вихованню (М. Сільверман).

Висновки. У філософії музики різних епох простежується особлива увага до виховного потенціалу музичного мистецтва. Від античності до сучасності музика розглядається здебільшого не лише як естетичний феномен, а й як засіб формування моральних та інтелектуальних якостей особистості. Античні мислителі заклали основи концепції виховання через музику. Платон у своїй праці «Держава» розвивав цю ідею, наголошуючи, що правильний добір музичних ладів і ритмів формує доброчесного громадянина. Важливим аспектом середньовічної філософії музики стала концепція музичного етосу, згідно з якою музика сприяла моральному вдосконаленню та очищенню душі. Традиція впливу ладів на формування особистості, що походила ще з античності, отримала новий розвиток у середньовічному хоровому співі, який розглядався як засіб духовного збагачення. В епоху Відродження відбувається секуляризація уявлень про музику. Вона розглядається вже не лише як засіб морального виховання, а й як інструмент гармонійного самовираження особистості. Гуманісти, такі як Еразм Роттердамський і Пилип Меланхтон, підкреслювали значення музики для формування індивідуальної свободи. Відродження також принесло новий погляд на співвідношення раціонального та чуттєвого у музиці. З'являється критичне осмислення можливостей музики впливати на особистість. Кунау у своїй творчості висміює уявлення про її безмежний емоційний вплив.

В епоху Просвітництва Іммануїл Кант розглядав музику як мистецтво, що викликає почуття прекрасного, але не обов'язково сприяє розвитку моральності. Німецька класична філософія внесла значний вклад у розуміння ролі музики у формуванні особистості. Її представники підкреслювали її духовний і виховний потенціал, наголошуючи на її здатності впливати на моральний розвиток людини та сприяти формуванню її світогляду. У період від Просвітництва до початку XX століття концепція музичного виховання еволюціонувала від гуманістичних ідеалів розвитку особистості до усвідомлення соціальної та національної ролі музики у формуванні суспільства. У XX столітті концепція музичного виховання значно розширилася, охоплюючи не лише традиційні підходи, а й нові методики, психологічні дослідження та технологічні інновації. Музика почала розглядатися як засіб не лише індивідуального, а й суспільного розвитку, здатний формувати критичне мислення, естетичний смак та соціальну відповідальність. Універсальні принципи музично-естетичного виховання (моральний вплив, естетичний розвиток, практичне навчання, творчість) зберігаються упродовж століть. Проте сучасні методи роблять акцент на інтеграції музики в повсякденне життя, використанні технологій та розвитку особистості через музику як засіб самовираження та соціальної взаємодії.

Використана література:

1. Арістотель Політика. пер. з давньогрецької О. Кислюк. Київ : Основи, 2000. 239 с.
2. Козеняшев С. А. Музичне виховання в стародавньому світі. Вісник ХДАДМ, 2011. № 1. С. 180–183.
3. Личкова В. Світ людини в мистецтві (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання). Чернівці, 2005. 152 с.
4. Платон Держава. пер. з давньогрецької та коментарі Дзвінки Коваль. Київ, 2000. 355 с.
5. Тормахова А. М. Філософія музики в контексті європейської музичної культури XIX–XX ст. Дис. кандидата наук : 09.00.08 – естетика. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. 201 с.
6. Bowman W. Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford University Press, 2002. pp. 63–84.

7. Dewey J. Art as experience. Minton, Balch & Company, 1980. 355 p.
8. Elliott D. J., Silverman M. Music Matters: A Philosophy of Music Education. (2nd edition). Oxford University Press, 2014. 568 p.
9. Hodges D. A. Music in the human experience: An introduction to music psychology. (2nd edition). Routledge, 2020. 472 p.
10. Schopenhauer A. World as will and representation. Trans. from the German E.F.J. Payne. New York: Dover Publications, Inc, 1969. 534 p.

References:

1. Aristotle. (2000). Polity [Politics] (O. Kisliuk, Trans.). Kyiv: Osnovy. 239 p. [in Ukrainian].
2. Kozeniashev, Y. A. (2011). Muzychne vykhovannia v starodavnomu sviti [Music education in the ancient world]. Visnyk KhDADM, (1), 180–183. [in Ukrainian].
3. Lychkovakh, V. (2005). Svit liudyny v mystetstvi (svitohliadno-antropolohichni zasady teorii estetychnoho vykhovannia) [The world of man in art (worldview-anthropological foundations of the theory of aesthetic education)]. Chernihiv. 152 p. [in Ukrainian].
4. Plato (2000). Derzhava [The Republic] (D. Koval, Trans.). Kyiv. 355 p. [in Ukrainian].
5. Tormakhova, A. M. (2009). Filosofiia muzyky v konteksti yevropeiskoi muzychnoi kultury XIX–XX st. [Philosophy of music in the context of European musical culture of the 19th–20th centuries] (PhD dissertation in Aesthetics). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. 201 p. [in Ukrainian].
6. Bowman, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The new handbook of research on music teaching and learning (pp. 63–84). Oxford University Press.
7. Dewey, J. (1980). Art as experience. Minton, Balch & Company. 355 p.
8. Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). Music Matters: A Philosophy of Music Education (2nd ed.). Oxford University Press. 568 p.
9. Hodges, D. A. (2020). Music in the human experience: An introduction to music psychology (2nd ed.). Routledge. 472 p.
10. Schopenhauer, A. (1969). World as will and representation (E. F. J. Payne, Trans.). New York: Dover Publications, Inc. 534 p.

Sologub V. The idea of musical and aesthetic education through the prism of music philosophy

The article examines the evolution of the concept of musical and aesthetic education from ancient times to the present. Attention is focused on how music, being an integral part of aesthetic education, influences the formation of worldview, emotional sensitivity and moral development of the individual. The views of ancient philosophers such as Plato and Aristotle, who emphasised the educational potential of music and its ability to influence human character, are considered. Medieval ideas about music are connected with its consideration as a science that helps to comprehend the divine order and contributes to spiritual perfection. Renaissance humanists, such as Erasmus of Rotterdam, viewed music as a means of moral education and harmonious expression. During the Enlightenment, philosophers such as Jean-Jacques Rousseau and Johann Heinrich Pestalozzi emphasised the importance of music in shaping the emotional sphere and developing empathy. Attention is paid to the contribution of German classical philosophers such as Immanuel Kant, Georg Hegel and Friedrich Schelling to the understanding of music as a means of expressing the spirit and developing self-awareness. In the twentieth century, music began to be seen not only as a means of personal development, but also as a tool for social transformation. Theorists such as Theodor Adorno drew attention to the commercialisation of music and its impact on aesthetic consciousness. Contemporary approaches to music and aesthetic education integrate classical principles with new pedagogical methods, such as music therapy, interactive learning, and the use of digital technologies. Music remains a powerful means of aesthetic and moral education, contributing to the comprehensive development of the individual. The study is interdisciplinary in nature, covering the fields of aesthetics, art history, philosophy and pedagogy, which allows for a deeper understanding of the transformation of the idea of music and aesthetic education in the historical context.

Key words: music, music and aesthetic education, ethos, philosophy of music, music aesthetics, pedagogy.

УДК 334.73:364.053.12

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.23>

Стадник А. Г., Кузьміна М. О., Зеркаль А. В., Усатий Є. М., Садикіна А. С.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НЕКОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗОНАХ КОНФЛІКТУ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА

Неприбуткові організації є важливими складовими громадянського суспільства, виконуючи ключову роль у подоланні соціальних, економічних і гуманітарних викликів, особливо у періоди кризових ситуацій, таких як збройні конфлікти. Завдяки їхній діяльності забезпечуються базові потреби населення, надається правова, психологічна та гуманітарна допомога, а також сприяють згуртованості суспільства.

Мета статті полягає у комплексному аналізі особливостей діяльності НКО в умовах конфліктної зони, виявленні основних проблем, з якими вони стикаються, дослідженні української практики функціонування НКО у контексті сучасного збройного конфлікту та висвітленні успішного міжнародного досвіду їхньої організації та підтримки.

У роботі використано міждисциплінарний підхід, який поєднує правовий, соціологічний та економічний аналіз. Основними методами стали аналіз і синтез літературних джерел, статистичні методи для обробки даних щодо діяльності НКО, а також порівняльний метод для вивчення міжнародного досвіду.

Результати дослідження засвідчили, що українські НКО виконують значну роль у вирішенні гуманітарних проблем, але їхній розвиток стримується низкою факторів. Зокрема, недоліки правового регулювання, нестача фінансування, пасивність громадян у залученні до громадської діяльності та низький рівень довіри до НКО. Натомість міжнародний досвід демонструє, що ефективна взаємодія між державою, суспільством і бізнесом, зокрема шляхом надання податкових пільг, впровадження державних програм підтримки волонтерства та формування позитивного іміджу НКО, може стати основою для стабільного функціонування цих організацій.

На основі проведеного аналізу зроблено висновок, що НКО, працюючи в умовах конфліктів, не лише вирішують нагальні проблеми гуманітарного характеру, але й сприяють довгостроковим соціальним і економічним змінам. Для підвищення їхньої ефективності в Україні необхідно вдосконалити законодавчу базу, забезпечити державну підтримку, створити освітні програми для волонтерів і активістів, а також інтегрувати найкращі міжнародні практики.

Ключові слова: громадянське суспільство, соціальна функція, держава, партнерство, взаємодія.

Діяльність некомерційних організацій (НКО) у зонах конфлікту є однією з найактуальніших тем сучасного глобального дискурсу, оскільки такі зони стають епіцентрами гуманітарних, соціальних та економічних викликів. Світовий досвід свідчить, що в умовах гострих суспільних потрясінь та військових конфліктів роль НКО є не лише важливою, а й незамінною. Вони здатні оперативно реагувати на потреби населення, долати бюрократичні перепони та забезпечувати підтримку там, де державні інститути виявляються неготовими або неспроможними діяти ефективно.

Україна, зіштовхнувшись із військовою агресією, окупацією частини територій та масштабними гуманітарними викликами, наочно демонструє значення НКО у зоні конфлікту. З початку Революції Гідності, а згодом і під час повномасштабного вторгнення Російської Федерації, вітчизняне громадянське суспільство проявило виняткову здатність до самоорганізації. Волонтерські рухи, благодійні фонди, правозахисні ініціативи та інші форми НКО фактично взяли на себе значну частину функцій, пов'язаних із забезпеченням соціальної стабільності, допомогою постраждалим, підтримкою армії, організацією гуманітарних коридорів і розв'язанням інших нагальних проблем.

Робота некомерційних організацій у зонах конфлікту зіштовхується з низкою суттєвих труднощів. Серед них – відсутність чіткої правової регламентації їхньої діяльності, обмежені фінансові ресурси, а також постійні ризики для життя волонтерів і працівників. До того ж важливим викликом залишається налагодження ефективної взаємодії з міжнародними донорами, місцевою владою, світовими гуманітарними організаціями, а також вплив НКО на формування національної політики, яка спрямована на підтримку постраждалих та відновлення територій після конфліктів.

Вивчення світового досвіду, зокрема діяльності НКО у таких країнах, як Ірак, Сирія, Афганістан, які пережили масштабні конфлікти, разом із аналізом української практики, відкриває можливість оцінити ефективність застосовуваних підходів. Це також дозволяє визначити шляхи для подальшого вдосконалення. У цьому контексті надзвичайно важливо зрозуміти, як підвищити результативність роботи НКО, створити умови для їхньої співпраці з державою та міжнародними партнерами і сприяти формуванню стійких механізмів взаємодії.

Отже, вивчення специфіки роботи НКО у зонах конфлікту є надзвичайно актуальним завданням. Воно передбачає дослідження їхньої ролі, аналіз викликів і кращих практик, що забезпечують ефективну соціальну підтримку, гуманітарну допомогу та відновлення громад, постраждалих унаслідок конфліктів.

Дослідження діяльності некомерційних організацій (НКО) у зонах конфлікту є актуальною темою як для міжнародної, так і української наукової спільноти. Серед ключових публікацій, які розглядають питання гуманітарної діяльності в умовах криз, варто виокремити роботи, що зосереджуються на теоретичних аспектах функціонування НКО, їхній ролі у стабілізаційних процесах, а також викликах, з якими вони стикаються.

Значний внесок у вивчення міжнародного досвіду діяльності НКО зроблено в працях дослідників, таких як М. Аборамадан (M. Aboramadan) [1], що аналізує гуманітарну діяльність у країнах Африки та Близького Сходу, і Х. Т. Дуонг (H. T. Duong) [2], де висвітлюється питання мінімізації негативних наслідків міжнародної допомоги. Ці дослідження підкреслюють, що ефективність НКО багато в чому залежить від здатності адаптувати свої підходи до специфіки конфліктного середовища.

Український досвід вивчався через призму діяльності громадських ініціатив, особливо після початку збройного конфлікту на Сході України. Роботи таких авторів, як Н. І. Бровко [3], І. М. Вітковська [4] зосереджуються на консолідації українського громадянського суспільства, підтримці переселенців, а також матеріально-технічному забезпеченні армії. Зокрема, дослідження О. Коломійчук, М. Воловод [5] висвітлює, як українські НКО формували нові підходи до допомоги постраждалим.

У міжнародній літературі часто наголошується на важливості координації НКО з місцевими громадами та урядами для підвищення ефективності їхньої діяльності. Водночас українська практика демонструє сильну залежність НКО від волонтерських ініціатив і обмеженість доступу до системного фінансування, що відрізняється від стабільних структур НКО у західних країнах.

У літературі існує розбіжність щодо оцінки впливу НКО на локальні громади. Деякі дослідники, у тому числі А. Б. Гришук [6] наголошують на необхідності зміцнення довіри між НКО та місцевими громадами, тоді як інші вказують на ризики залежності громад від гуманітарної допомоги.

Стаття спрямована на заповнення прогалин у знаннях шляхом аналізу синергетичного підходу до діяльності НКО у зонах конфлікту, враховуючи українську практику і міжнародний досвід. Основний акцент зроблено на адаптацію найкращих практик до українських реалій, що дозволяє запропонувати комплексні рекомендації для покращення функціонування НКО у постконфліктних умовах.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності некомерційних організацій (НКО) у зонах конфлікту, враховуючи міжнародний досвід та українську практику.

Завдання статті:

- окреслити правові, соціальні та економічні особливості діяльності НКО в умовах зони конфлікту;
- проаналізувати українську практику роботи НКО у контексті збройного конфлікту та його наслідків;
- вивчити міжнародний досвід функціонування НКО у країнах, що пережили значні конфлікти.

Неприбуткові організації (НКО) відповідно до українського законодавства є суб'єктами, діяльність яких спрямована на досягнення суспільно корисних цілей без отримання прибутку. Їхня робота базується на добровільних засадах і спрямована на задоволення соціальних потреб, реалізацію важливих проектів та забезпечення соціальних гарантій. Чинне законодавство, зокрема Податковий кодекс України, визначає особливий статус НКО та надає їм податкові пільги, що підкреслює їхню важливість у соціально-економічній структурі держави [7]. Додатково, Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки передбачає підтримку таких організацій, їхніх волонтерських ініціатив і заходів, спрямованих на зміцнення їхнього впливу на державну політику [8].

У кризових умовах НКО відіграють критичну роль у забезпеченні соціальної підтримки та допомоги. Вони надають послуги, орієнтовані на найбільш вразливі категорії населення, включаючи внутрішньо переміщених осіб, постраждалих від конфліктів і осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах. У період кризи НКО стають ключовими учасниками гуманітарної діяльності, організовуючи доставку продуктів харчування, медикаментів та інших необхідних ресурсів у зони, що найбільше постраждали. Водночас вони виконують роль посередника між суспільством і державою, сприяючи гармонізації соціально-економічних відносин і формуючи етичні орієнтири, які стають основою для розвитку соціальної відповідальності в суспільстві. Більш детальна інформація щодо функцій та ролі НКО у кризових умовах наведена у таблиці 1.

З початком повномасштабної війни в Україні у лютому 2022 року неурядовим організаціям довелося терміново адаптуватися до нової реальності. Змінилися географія їхньої діяльності, пріоритети, обсяги надання послуг і характер взаємодії з ключовими групами. Війна суттєво вплинула на всі аспекти функціонування НКО, висунувши перед ними нові виклики й завдання. Основні виклики, які постають перед НКО, охоплюють безпекові, операційні, правові, фінансові аспекти, а також особливості функціонування в різних географічних умовах. Розглянемо їх більш детально (табл. 2).

За даними Центру захисту (ЦЗ), до липня 2022 року спостерігалось зниження надання послуг НКО на рівні від 3% до 50% залежно від виду діяльності у порівнянні з періодом до початку війни. Окрім того, 25% організацій змінили географію своєї роботи, переміщуючи ресурси та команди у більш безпечні регіони або в місця, де їх допомога стала найбільш необхідною [9].

Порівняння сфер діяльності некомерційних організацій в Україні до і після повномасштабного вторгнення Росії у 2022 році свідчить про значну трансформацію пріоритетів їхньої роботи, зумовлену новими викликами та потребами суспільства [10].

До вторгнення НКО зосереджували свою діяльність переважно на розвитку культури, спорту, туризму (36%) та освіти (29,1%). Ці напрями займали провідні позиції серед сфер діяльності. Також значну увагу

Таблиця 1

Функції НКО у кризових умовах

Назва	Характеристика
Соціальна підтримка населення	НКО забезпечують надання послуг, орієнтованих на вразливі категорії громадян, особливо в умовах криз. Це включає гуманітарну допомогу, підтримку внутрішньо переміщених осіб, організацію тимчасового житла, а також доступ до медичних, освітніх та психологічних послуг.
Гуманітарна діяльність	У період криз НКО виконують ключову роль у забезпеченні гуманітарної допомоги, такої як доставка продуктів харчування, медикаментів, предметів першої необхідності та інших ресурсів до постраждалих районів.
Інформаційна підтримка та адвокація	Однією з важливих ролей НКО є інформування громадськості про наявні проблеми та залучення уваги до найбільш гострих соціальних питань. Вони також впливають на прийняття державних рішень, сприяючи вдосконаленню політики в соціальній сфері.
Фінансова гнучкість та ресурсна мобілізація	Особливістю НКО є здатність залучати фінансування з різних джерел, включаючи благодійні внески, міжнародні гранти та державну підтримку. У кризових умовах ця функція є критичною для забезпечення оперативності та масштабності їхньої діяльності.

Джерело: власна розробка автора.

Таблиця 2

Виклики, з якими зіштовхуються некомерційні організації під час війни

Назва	Характеристика
Безпекові ризики	Війна створює постійні загрози для безпеки співробітників НКО, волонтерів і бенефіціарів. На території України немає повністю безпечного місця для розташування офісів або проведення польових робіт, адже ризики бомбардувань, обстрілів і руйнування інфраструктури існують по всій країні. Особливу небезпеку становлять території поруч із зоною бойових дій або тимчасово окуповані райони, де загрози для життя та здоров'я співробітників є найбільш актуальними
Операційні ризики	Міграція населення та мобілізація значно вплинули на кадровий потенціал НКО. Мобілізація громадян у Збройні сили України або добровільний вступ працівників у лави захисників країни можуть призвести до втрати ключових фахівців. Крім того, умови воєнного стану унеможливають проведення масових заходів, страйків або інших публічних акцій, що обмежує можливості НКО для впливу на суспільну думку та нормативно-правову базу.
Правові обмеження та зміни у відносинах з донорами	Воєнний стан вважається форс-мажором, що дозволяє сторонам скасувати попередні домовленості, навіть якщо вони були закріплені документально. Додатково запроваджені обмеження прав і свобод, наприклад, обмеження на пересування, комендантська година, примусове відчуження майна або заборона масових зібрань, суттєво ускладнюють реалізацію проектів.
Фінансові ризики	Кризові регуляції у фінансовій сфері вплинули на можливість співпраці НКО з міжнародними донорами. Обмеження операцій із валютою, низька дохідність внутрішніх інвестиційних інструментів та зниження гривневих бюджетів через інфляцію створили фінансові труднощі для багатьох організацій. Донори часто не готові до індексації бюджетів, що зменшує реальні можливості НКО у вирішенні гуманітарних завдань.

Джерело: складено автором на основі [5]

приділяли правовій допомозі (17,1%), захисту прав людини (15,2%), екології (14,7%) і соціальному підприємству (10,7%) (рис. 1).

З початком повномасштабної війни пріоритети суттєво змінилися. Допомога армії та ветеранам стала лідируючою сферою (зростання з 21,9% до 43,2%), що відображає різке зростання потреб у підтримці Збройних сил України. Також значно зросла частка організацій, які зосереджуються на допомозі жертвам війни та внутрішньо переміщеним особам (з 17,5% до 43,2%).

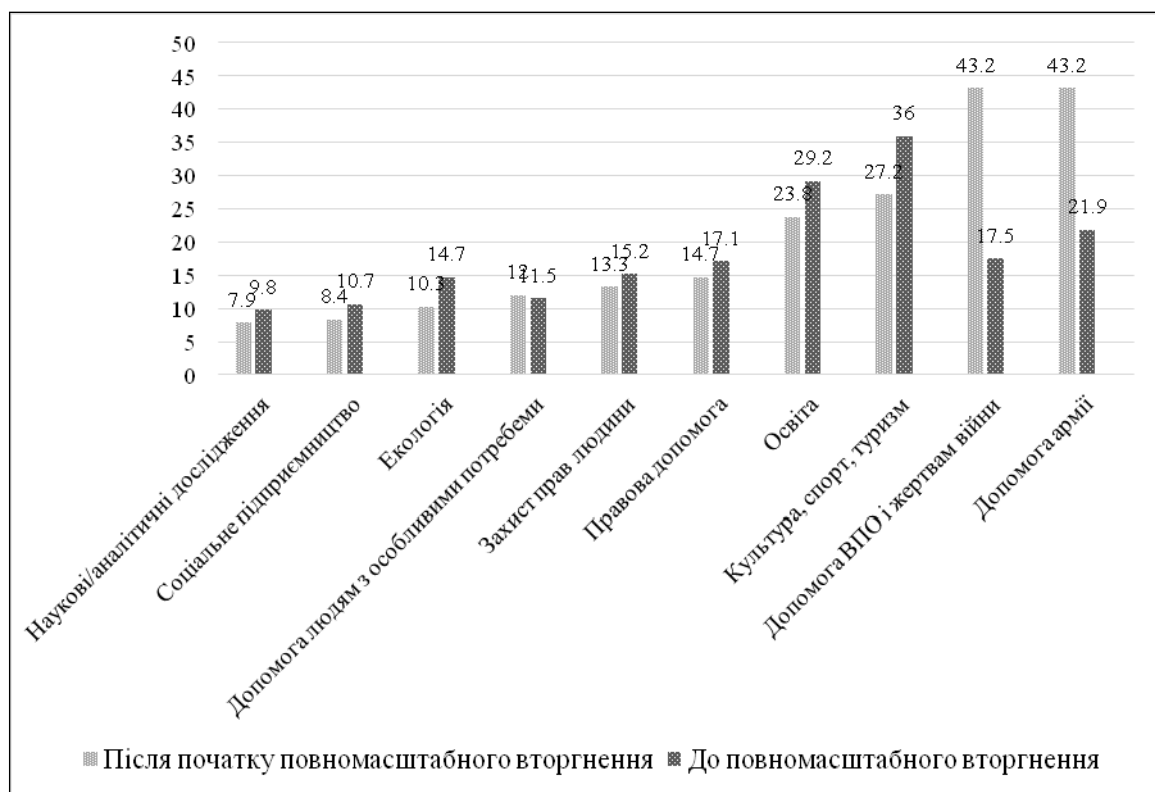


Рис. 1. Порівняння сфер діяльності НКО до та після повномасштабного вторгнення

Джерело: складено автором на основі [10].

Навпаки, такі напрями, як культура, спорт і туризм, а також освіта, втратили частку серед пріоритетів діяльності (зменшення до 27,2% і 23,8% відповідно). Це свідчить про перерозподіл ресурсів та уваги НКО на вирішення нагальних гуманітарних проблем.

Зменшення частки інших напрямків, зокрема екології (з 14,7% до 10,3%), соціального підприємництва (з 10,7% до 8,4%) і наукових досліджень (з 9,8% до 7,9%), також підтверджує фокус на більш критичних сферах під час війни.

Важливим є те, що лише чверть організацій (24,7%) продовжили роботу у звичних сферах після початку вторгнення. Більшість НКО (56,4%) інтегрували нові напрями у свою діяльність, поєднуючи їх із довоєнними пріоритетами. Лише 18,8% повністю переорієнтувалися на нові завдання.

Згідно з наведеними на рис. 2 даними, основний вид підтримки, яку отримували НПО, – це гуманітарна допомога, що становила 23,04% від загальної кількості зафіксованих випадків допомоги. Цей вид підтримки є найбільш затребуваним в умовах кризи, адже спрямований на забезпечення базових потреб населення, яке зазнало серйозних втрат через військові дії. Забезпечення продуктами харчування, ліками, одягом та іншими життєво необхідними ресурсами було пріоритетом для багатьох організацій.

Другим за значущістю видом допомоги була підтримка корисними контактами (19,37%). Це вказує на важливість комунікації та співпраці між НПО, державними структурами та міжнародними організаціями. Надання контактів сприяло розширенню можливостей для НПО залучати додаткові ресурси та посилювати свої ініціативи.

Фінансова допомога посіла третє місце за поширеністю, становлячи 18,32%. Це свідчить про те, що забезпечення фінансових ресурсів, незважаючи на високу потребу, не завжди було доступним у достатньому обсязі. Для багатьох організацій саме фінансова підтримка є ключовою умовою для реалізації своїх проєктів.

Інформаційна підтримка, яка включала консультування, поширення важливих даних та рекомендацій, також мала значний вплив і становила 17,28%. Умови війни вимагають оперативного доступу до інформації та адаптації діяльності відповідно до змінних обставин, що пояснює важливість цього виду допомоги.

Водночас, 15,18% НПО не отримували жодної допомоги, що є тривожним сигналом щодо недостатнього охоплення державними чи міжнародними програмами підтримки. Це вказує на необхідність покращення механізмів взаємодії, які забезпечуватимуть доступ до ресурсів для всіх організацій, незалежно від їхнього масштабу чи місця розташування.

Найменш поширеним видом допомоги була експертна підтримка (6,81%). Така ситуація може свідчити про обмежений доступ до професійного консультування або про зосередження ресурсів на більш нагальних потребах, таких як гуманітарна чи фінансова допомога.

У сучасних умовах НПО відіграють важливу роль у забезпеченні гуманітарних, соціальних та інформаційних потреб населення, однак їхня робота супроводжується низкою специфічних викликів, зумовлених воєнними обставинами [12].

По-перше, у зонах конфлікту діяльність НПО значною мірою орієнтована на реагування на нагальні гуманітарні потреби. Найбільша частка допомоги, отриманої такими організаціями, була спрямована на забезпечення продуктами харчування, медикаментами, одягом та іншими життєво необхідними ресурсами. Це підтверджує важливість їхньої роботи для стабілізації ситуації та підтримки вразливих категорій населення.

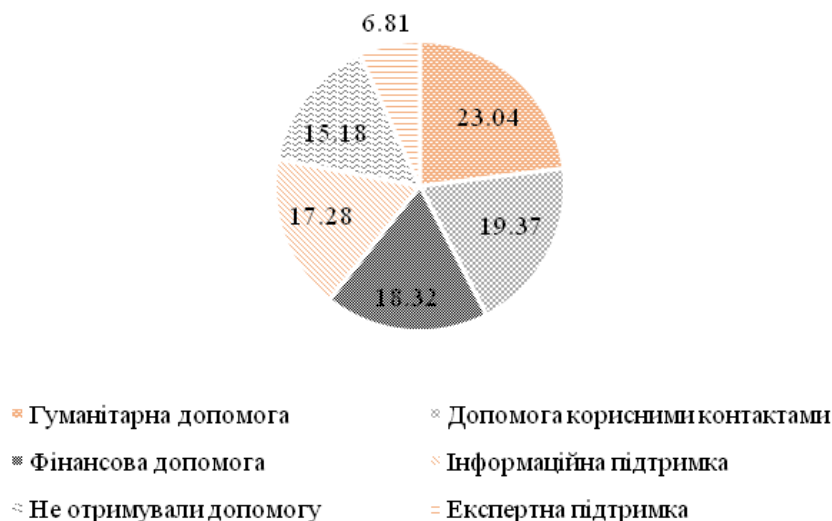


Рис. 2. Тип допомоги, яку отримували НПО під час війни

Джерело: складено автором на основі [11].

По-друге, значна увага приділяється налагодженню комунікації та співпраці з державними органами, міжнародними донорами та іншими НПО. Підтримка корисними контактами, яка займає друге місце серед видів допомоги, свідчить про те, що ефективність діяльності таких організацій часто залежить від доступу до мережі партнерів. Це дозволяє НПО залучати додаткові ресурси, уникати дублювання зусиль та оперативно адаптуватися до змінних умов.

Третя особливість полягає у залежності НПО від фінансової підтримки. У зоні конфлікту організації часто мають обмежений доступ до самофінансування, а їхні потреби перевищують доступні ресурси. Фінансова допомога, хоч і займає третю позицію за обсягами, залишається критичною умовою для реалізації їхніх проєктів та забезпечення стабільності роботи.

Водночас інформаційна та експертна підтримка відіграють допоміжну роль, проте їхній потенціал не завжди повністю реалізується. Інформаційна підтримка допомагає організаціям орієнтуватися у складних умовах війни, тоді як експертна допомога здатна посилити їхні можливості шляхом надання професійних знань та навичок. Проте низька частка експертної підтримки вказує на необхідність її активнішого розвитку, зокрема у сферах стратегічного планування, моніторингу та оцінки проєктів.

Окрім цього, існує група організацій, які не отримали жодної допомоги, що свідчить про нерівномірність підтримки та недоліки у координації. Цей аспект вимагає особливої уваги з боку держави та міжнародних партнерів, адже без належної допомоги НПО можуть втрачати ефективність і навіть припиняти свою діяльність.

Таким чином, діяльність неприбуткових організацій у зонах конфлікту характеризується високою залежністю від зовнішньої підтримки, багатовекторністю взаємодії з партнерами, а також необхідністю швидкого реагування на гуманітарні кризи.

Міжнародний досвід діяльності неприбуткових організацій свідчить про значну ефективність підтримки волонтерства на державному рівні та його вагомий роль у вирішенні важливих соціальних завдань. У таких країнах, як Сполучені Штати, Канада, Австралія, Велика Британія, Італія та Японія, уряди активно сприяють розвитку волонтерських ініціатив. Вони запроваджують спеціальне законодавство, яке заохочує волонтерську діяльність, розробляють програми підтримки, створюють національні волонтерські центри та стимулюють громадян до участі в соціально значущих проєктах [13, с. 130–131].

У європейських країнах волонтерська діяльність відіграє важливу роль у зміцненні соціальної згуртованості та розвитку демократичних цінностей. За статистикою, майже третина мешканців Європи бере активну участь у волонтерстві, а більшість громадян розглядає його як важливу частину суспільного життя. Волонтерство не лише сприяє розв'язанню актуальних соціальних проблем, а й виступає інструментом формування громадянської відповідальності, що є необхідним елементом стійкого розвитку суспільства. Наприклад, у Німеччині діє програма підтримки волонтерів, яка передбачає податкові пільги та інші заохочення. У Польщі витрати волонтерів на транспорт, харчування та навчання не оподатковуються, а у Румунії законодавство забезпечує соціальний захист осіб, які займаються волонтерством [14].

Таким чином, міжнародний досвід демонструє, що волонтерство є не лише інструментом соціальної підтримки, а й важливим фактором формування активного громадянського суспільства. Вивчення та адаптація цих практик можуть стати основою для вдосконалення роботи НКО в Україні, сприяти зміцненню суспільної згуртованості, розвитку соціальних ініціатив та інтеграції держави у світову спільноту.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна зробити кілька важливих висновків.

Правові, соціальні та економічні аспекти діяльності НКО у кризових умовах вимагають гнучкості та адаптивності. Відсутність належного нормативного регулювання часто ускладнює їхню роботу, однак ці організації виступають важливим інструментом підтримки населення через надання гуманітарної, фінансової та інформаційної допомоги. Соціальні аспекти, такі як рівень довіри громадян до НКО, та економічні виклики, пов'язані з нестачею фінансування та ресурсів, створюють додаткові труднощі, але водночас стимулюють пошук інноваційних підходів до їхньої діяльності.

Українська практика роботи НКО у контексті збройного конфлікту демонструє важливість їхнього внеску у підтримку найбільш уразливих верств населення. Незважаючи на складні умови, українські організації забезпечують життєво необхідну допомогу постраждалим, сприяють формуванню соціальної згуртованості та активно працюють над вирішенням гуманітарних проблем. Разом з тим, досвід показує необхідність більш тісної співпраці між НКО та державними органами для створення сприятливого середовища для їхньої діяльності.

Аналіз міжнародного досвіду роботи НКО в країнах, що пережили конфлікти, таких як Німеччина, Польща, США, показує, що державна підтримка, чітке правове регулювання та фінансування є ключовими чинниками успішного функціонування організацій. Інструменти, які застосовуються за кордоном можуть бути ефективно адаптовані до українських реалій.

Використана література:

1. Aboramadan M. NGOs management: a roadmap to effective practices. *Journal of Global Responsibility*, p. 2041–2568. 2018. DOI : <https://doi.org/10.1108/JGR-08-2018-0033>.

2. Duong H. T. Fourth Generation NGOs: Communication Strategies in Social Campaigning and Resource Mobilization. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. 2017. Vol. 29. № 2. P. 119–147. DOI : <https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1293583>.
3. Бровко Н. І. До проблем становлення і розвитку громадських інституцій в Україні під час війни. Захист прав особи в період воєнного стану в Україні : матеріали Круглого столу з нагоди Дня юриста (БНАУ, 6 жовтня 2022 р.). Біла Церква, 2022. С. 7–10. URL : https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/8774/1/Do_problem_stan.pdf.
4. Вітківська І. М. Громадська організація: теоретичні основи визначення. ГАБІТУС. 2018. № 6. С. 36–39. URL : file:///C:/Users/User/Downloads/habit_2018_6_8.pdf.
5. Коломійчук О., Воловод М. Робота неурядових організацій в умовах збройного конфлікту : практичний посібник з безпечних питань. 2023. 45 с. URL : surl.li/yjbfpq.
6. Гришук А. Б. Роль неприбуткових благодійних організацій у наданні соціальних послуг населенню. Юридичний науковий електронний журнал. 2023. № 2. С. 315–318. DOI : <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-2/72>.
7. Про внесення змін до Податкового кодексу України та інших законодавчих актів України щодо адміністрування окремих податків у період воєнного, надзвичайного стану : Закон України від 01.04.2023 р. № 2173-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2173-20#Text>.
8. Про Національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки : Указ Президента України від 27.09.2021 р. № 487/2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#>.
9. Як ВІЛ-сервіси НУО працюють в умовах війни? Результати опитування. Центр громадського здоров'я МОЗ України. URL : <https://phc.org.ua/news/yak-vil-servisni-nuo-pracyuyut-v-umovakh-viyni-rezultati-opituvannya>.
10. Громадянське суспільство України в умовах війни-2022 : звіт за результатами дослідження. Єднання. м. Київ, грудень 2022 – січень 2023. 64 с. URL : surl.li/ubmhpt.
11. Потреби та робота НУО під час війни. Аналітичний звіт. Zagoriy Foundation. URL : https://zagoriy.foundation/wp-content/uploads/2022/04/potreby-tp-robita-nuo-pid-chas-viyny_.pdf.
12. Сенишин О., Пелех І. Проблеми та перспективи розвитку громадських організацій в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія економічна*. 2023. Вип. 65. С. 157–166. DOI : <http://dx.doi.org/10.30970/ves.2023.65.0.6511>.
13. Мірко Н., Ладонько Л. Міжнародне волонтерство та розвиток громадського сектору. Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. 2023. № 6. С. 128–140. DOI : 10.31617/3.2023(131)08.
14. Say D., Malynovska N. The potential of volunteering as a part of social security in Ukraine. *Public Administration and Regional Development*. 2022. Vol. 15. P. 146–171. DOI : <https://doi.org/10.34132/pard2022.15.07>.

References:

1. Aboramadan M. (2018) NGOs management: a roadmap to effective practices. *Journal of Global Responsibility*, p. 2041–2568. DOI: <https://doi.org/10.1108/JGR-08-2018-0033>
2. Duong H. T. (2017) Fourth Generation NGOs: Communication Strategies in Social Campaigning and Resource Mobilization. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. Vol. 29(2), p. 119–147. DOI:10.1080/10495142.2017.1293583
3. Brovko N.I. (2022) Do problem stanovlennia i rozvytku hromadskykh instytutov v Ukraini pid chas viiny [On the problems of the formation and development of public institutions in Ukraine during the war]. *Zakhyst prav osoby v period voiennoho stanu v Ukraini: materialy Kruhloho stolu z nahody Dnia yurysta (BNAU, 6 zhovtnia 2022 r.). Bila Tserkva*. S. 7–10. URL: https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/8774/1/Do_problem_stan.pdf [in Ukrainian].
4. Vitkovska I.M. (2018) Hromadska orhanizatsiia: teoretychni osnovy vyznachennia [Public organization: theoretical foundations of the definition]. *HABITUS*, №6. S. 36–39. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/habit_2018_6_8.pdf.
5. Kolomiichuk O., Volovod M. (2023) Robota neuriadovykh orhanizatsii v umovakh zbroinoho konfliktu [The work of non-governmental organizations in conditions of armed conflict]: praktychnyi posibnyk z bezpekovykh pytan. 45 s. URL: surl.li/yjbfpq [in Ukrainian].
6. Hryshchuk A.B. (2023) Rol neprybutkovykh blahodiinykh orhanizatsii u nadanni sotsialnykh posluh naselenniu [The role of non-profit charitable organizations in providing social services to the population]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*. № 2. S. 315–318. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-2/72> [in Ukrainian].
7. Pro vnesennia zmin do Podatkovoho kodeksu Ukrainy ta inshykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo administruvannia okremykh podatkov u period voiennoho, nadzvychnoho stanu: Zakon Ukrainy vid 01.04.2023 r. № 2173-IKh [On Amendments to the Tax Code of Ukraine and Other Legislative Acts of Ukraine Regarding the Administration of Certain Taxes During a State of War or Emergency: Law of Ukraine No. 2173-IX of April 1, 2023]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2173-20#Text> [in Ukrainian].
8. Pro Natsionalnu stratehiu spriannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini na 2021–2026 roky: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 27.09.2021 r. № 487/2021 [On the National Strategy for Promoting the Development of Civil Society in Ukraine for 2021–2026: Decree of the President of Ukraine No. 487/2021 of September 27, 2021]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text> [in Ukrainian].
9. Yak VIL-servisni NUO pratsiuiut v umovakh viiny? [How do HIV service NGOs work in wartime?] Rezultaty opytuvannia. Tsentr hromadskoho zdorovia MOZ Ukrainy. <https://phc.org.ua/news/yak-vil-servisni-nuo-pracyuyut-v-umovakh-viyni-rezultati-opituvannya> [in Ukrainian].
10. Hromadianske suspilstvo Ukrainy v umovakh viiny-2022 (2023) [Civil society of Ukraine in wartime-2022]: zvit za rezultaty doslidzhennia. Yednannia. Kyiv. 64 s. URL: surl.li/ubmhpt [in Ukrainian].
11. Potreby ta robota NUO pid chas viiny [Needs and work of NGOs during the war]. *Analitychnyi zvit. Zagoriy Foundation*. URL: https://zagoriy.foundation/wp-content/uploads/2022/04/potreby-tp-robita-nuo-pid-chas-viyny_.pdf [in Ukrainian].
12. Senyshyn O., Pelek I. (2023) Problemy ta perspektvy rozvytku hromadskykh orhanizatsii v Ukraini [Problems and prospects of development of public organizations in Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya ekonomichna*. Vyp. 65. S. 157–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/ves.2023.65.0.6511> [in Ukrainian].
13. Mirko N., Ladonko L. (2023) Mizhnarodne volonterstvo ta rozvytok hromadskoho sektoru [International volunteering and development of the public sector]. *Zovnishnia torhivlia: ekonomika, finansy, pravo*. № 6. S. 128–140. DOI: 10.31617/3.2023(131)08 [in Ukrainian].
14. Say D., Malynovska N. (2022) The potential of volunteering as a part of social security in Ukraine. *Public Administration and Regional Development*. Vol. 15. P. 146–171. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.15.07>

Stadnyk A., Kuzmina M., Zerkal A., Sadykina A., Usatyi Ye. Features of non-profit organizations' activities in conflict areas: international experience and Ukrainian practice

Non-profit organizations are important components of civil society, playing a key role in overcoming social, economic and humanitarian challenges, especially during periods of crisis situations, such as armed conflicts. Thanks to their activities, the basic needs of the population are ensured, legal, psychological and humanitarian assistance is provided, and social cohesion is promoted.

The purpose of the article is to comprehensively analyze the features of NPO activities in conflict zones, identify the main problems they face, study the Ukrainian practice of NPO functioning in the context of modern armed conflict, and highlight the successful international experience of their organization and support.

The paper uses an interdisciplinary approach that combines legal, sociological and economic analysis. The main methods were the analysis and synthesis of literary sources, statistical methods for processing data on the activities of NGOs, as well as a comparative method for studying international experience.

The results of the study showed that Ukrainian NGOs play a significant role in solving humanitarian problems, but their development is constrained by a number of factors. In particular, shortcomings in legal regulation, lack of funding, passivity of citizens in engaging in public activities and a low level of trust in NGOs. In turn, international experience demonstrates that effective interaction between the state, society and business, in particular by providing tax benefits, implementing state programs to support volunteering and forming a positive image of NGOs, can become the basis for the stable functioning of these organizations.

Based on the analysis, it was concluded that NGOs, working in conflict situations, not only solve urgent problems of a humanitarian nature, but also contribute to long-term social and economic changes. To increase their effectiveness in Ukraine, it is necessary to improve the legislative framework, provide state support, create educational programs for volunteers and activists, and integrate best international practices. This will strengthen citizens' trust in NGOs and support the development of democratic institutions in Ukraine.

Key words: civil society, social function, state, partnership, interaction.

УДК 37.02:81'35+811.581

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.24>

Стрига Е. В.

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ ІЕРОГЛІФІКИ

У статті висвітлено питання навчання китайської ієрогліфіки шляхом використання сучасних методів. Зазначено, що унікальність ієрогліфів у китайському письмі визначається їхньою історією, еволюцією, структурою та великою кількістю. Ця система письма вражає своєю особливістю та відмінністю від алфавітних систем. Кожен ієрогліф несе в собі значення та має власну форму, що відображає його семантичну природу. Їхня винятковість полягає в тому, що один і той самий ієрогліф може мати різні вимови, але його значення залишається сталим. Розвиток ієрогліфів почався тисячі років тому, і ця система продовжує залишатися ключовим елементом китайської культури та освіти. У китайському письмі ієрогліфи надають словам стале та не змінюване значення, що робить їх особливо потужними для вираження понять та ідей. Перераховані характеристики постали важливими для порушення питання класифікації та опису застосування сучасних методів навчання китайської ієрогліфіки, а саме: написання через походження ієрогліфа; ідеографічний через дві чи більше графеми; фоноідеографічний, де знаки складаються з двох частин, кожна з яких має свою функцію; фоносемантичний, де китайські ієрогліфи формуються на базі ідеограм і піктограм, які є фоносемантичними складовими. У роботі наголошено, що навчання китайської ієрогліфіки є тривалим процесом, який розпочинається з освоєння написання базових графічних елементів та згодом переходить до розвитку писемної компетентності, що в цілому націлено на досягнення володіння китайською мовою на соціально-побутовому, академічному та професійному рівнях. Перспектива подальшого вивчення окресленої проблеми пов'язана з розвитком технологій, оскільки з'являється дедалі більше програм, електронних і мультимедійних інструментів, що дозволяють вивчати китайську мову, зокрема ієрогліфіку, в інтерактивному та зручному форматі. Використання таких ресурсів постає корисним у освітньому процесі.

Ключові слова: методи, навчання, ієрогліф, мистецтво, китайська ієрогліфіка, китайська мова, писемна компетентність.

Ідеографічна система письма, одна з найдавніших форм комунікації людства, використовує ієрогліфи як символи, що позначають слова або їхні базові частини з уточнюючими детермінантами. У таких системах кількість ієрогліфів може досягати десятків тисяч. Яскравим прикладом ідеографічного письма є китайська писемність, яка нараховує близько десятки тисяч символів. Ця система тісно пов'язана з національними традиціями, зокрема мистецтвом каліграфії, що поєднує в собі письмо, передачу досвіду, культурних надбань та філософію.

Дослідження сучасного написання китайських ієрогліфів базується на аналізі великої кількості джерел, переважно створених китайськими вченими. Проте для європейських дослідників, зокрема українських, такі джерела часто залишаються малодоступними через специфіку тематики, обмежений доступ до матеріалів, особливо історичних, а також складнощі з перекладом. У зв'язку з цим аналіз популяризації китайських наукових досліджень у цій галузі є надзвичайно важливими та створюють основу для подальших наукових пошуків. З погляду вітчизняних вчених, питання викладання китайської мови в українських школах і університетах також порушує проблему пошуку сучасних методів навчання китайського письма або ієрогліфіки. Ця робота спрямована на вивчення ефективних шляхів формування писемної компетентності здобувачів освіти у під час вивчення китайської мови. Зокрема, у статті здійснено аналіз сучасних методів, що використовуються в освітніх програмах для розвитку навичок китайського письма та акцентовано увагу на вивченні взаємозв'язку між викладанням китайської мови та розвитком писемних навичок здобувачів освіти.

Глобалізація, міжкультурна взаємодія, зростаюча роль Китаю в світі підкреслюють важливість знання китайської мови. Володіння китайською писемною компетентністю в цьому контексті виступає ключовим елементом для взаєморозуміння та взаємодії між різними культурами. Учені Асадчих О. В., Кірносова Н. І., Савченко А. С., Опалев М. Л. та інші досліджують проблеми навчання та викладання китайської мови в закладах освіти України різних рівнів, зокрема навчання китайської писемності або ієрогліфіки в актуальних методичних умовах підготовки здобувачів. Освітні стандарти та міжнародна співпраця, а саме увага до міжнародної освіти та взаємного розуміння національних освітніх систем підкреслює необхідність розвитку мовних навичок, зокрема, писемної компетентності здобувачів у китайській мові. Цифрова трансформація та використання інноваційних технологій у навчанні китайської мови може значно поліпшити ефективність використання сучасних методів навчання китайської ієрогліфіки. Онлайн-ресурси, ігрові технології та віртуальні класи також надають нові можливості для навчання. Розвиток когнітивних навичок, тобто навичок письма при вивченні китайської мови, сприяє розвитку когнітивних функцій, таких як логічне мислення, увага до деталей, творчі здібності, що є ключовими складовими загального навчання. Для багатьох здобувачів навчання китайської мови є частиною підготовки до міжнародних екзаменів, таких як HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi), що вимагають високого рівня писемної компетентності.

У зв'язку з цими факторами, дослідження використання сучасних методів навчання китайської ієрогліфіки є актуальним і важливим для вдосконалення методів навчання та розробки програм, які задовольняють сучасні вимоги освіти та ринку праці.

Китайські ієрогліфи відіграють ключову роль у формуванні та розвитку китайської культури. Графічне відображення, як важливий прояв культурної самобутності, тісно пов'язаний із традиціями китайського ієрогліфічного письма. Головна складність у вивченні китайської писемності полягає в тому, що звукова форма слова жодним чином не пов'язана з його письмовим зображенням. Іншими словами, китайські ієрогліфи складаються з певних елементів або рисок, які, на відміну від літер у мовах інших груп, не є фонемами. Це спричиняє значний розрив між засвоєнням усного мовлення та навичками читання, а також між умінням читати й писати. Знання вимови слова зовсім не гарантує, того, що його можна прочитати чи написати. Відтак проблема вдосконалення методики навчання китайської писемності залишається предметом уваги вітчизняних й іноземних науковців та методистів протягом багатьох років, проте однозначного рішення досі не знайдено.

Тож, **метою** даної статті постає питання класифікації сучасних методів навчання китайської ієрогліфіки з урахуванням традиційної культури і мистецтва Китаю, вітчизняних навчальних практик, зважаючи на естетику, значення та структуру ієрогліфів.

Аналіз питання ефективності сучасних методів навчання китайської ієрогліфіки слід розпочати з розгляду етапів еволюції розвитку китайської ієрогліфічної системи писемності, що були визначені китайськими вченими. Так, виокремлюється 1) часи клерикальної писемності – кінець правління династії Цинь та династія Хань (206 р. до н. е. – 220 р. н. е.), де символи вже більш абстрактні та ідеографічні, а не піктографічні. Лінії стали менш вигнутими, їх кількість зменшилася, а елементи символу спростилися; 2) від періоду Пізньої Хань до 1955 року – час формування традиційної писемності. Штрихи символів набули більш прямої та плавної форми, ієрогліфи стали чіткими, зручними для письма та читання; 3) з 1955 року до сьогодення – період спрощення китайської ієрогліфіки: було скасовано 1027 варіантів символів, а кількість штрихів у 2235 знаках зменшено [3, с. 75–76].

Також наголошується, що в ході історичного розвитку китайська ієрогліфічна писемність зазнала змін і сформувала унікальну систему. За останнє століття, під впливом західних традицій письма, китайська писемність зазнала значних перетворень, зокрема змінився напрямок написання: ієрогліфи почали розташовуватися горизонтально замість вертикального формату [3, с. 76].

Відтак досліджуються аспекти відтворення, використання та естетичної ролі ієрогліфів у традиційному китайському мистецтві. У цій роботі автор проаналізував рівні та способи інтеграції ієрогліфічних ремінісценцій у художній простір каліграфічних і живописних творів [3, с. 76].

Ці та схожі думки зводяться до того, що ієрогліфи за своєю природою є візуальною транскрипцією мовних символів, які можуть слугувати матеріалом для створення художніх образів. Вони поєднують стилістичну індивідуальність, функціональність та естетичну довершеність, будучи не лише засобом передачі

інформації, а й джерелом абстрактних форм у мистецтві. Візуальна структура китайського письмового знаку перетворюється на метафоричну формулу, яка відображає красу й життєву силу природи, а також енергію «ци» – життєву силу людського тіла [3, с. 76; 6, с. 292].

Учена Кірносова Н. А., досліджуючи роботи китайських вчених, робить висновок, що ієрогліф є морфемою, причому окремі кореневі морфеми можуть самостійно виступати як слова (односкладові слова) або входити до складу багатоскладових слів, де втрачають граматичну самостійність, та надає своє визначення, де ієрогліф – це графічний знак морфемно-складової системи письма, який за структурою може бути простим, складеним із рис, або складним, утвореним із ключів чи поєднання детермінативів із звучанням. Прості ієрогліфи передають значення морфеми, тоді як складні можуть виражати лише значення або містити також вказівку на звучання [4, с. 54].

З художнього погляду, сучасна китайська ієрогліфіка є єдиною системою письма в сучасному періоді, має зображальний характер, візуальна схожість ієрогліфа з предметом позначення не зберіглась, хоча структура значно зафіксувала його значення, емоції та почуття автора знаку; ієрогліф може бути простим письмовим знаком або витвором мистецтва. Західна традиція розглядає красу як зайву інформацію, заважає швидкому оволодінню та використанню. Проте достовірні знання про художню цінність китайських письмових знаків постають корисними для методики навчання китайської ієрогліфіки [5, с. 114].

Зазначимо, що навчання китайської ієрогліфіки, яку вітчизняні вчені у своїх дослідженнях визначають як китайське письмо, китайську писемність, китайське писемне мовлення, акцентують на писемній компетентності у китайському мовленні тощо, входить в методику навчання китайської мови взагалі. Ці поняття є наближеними за своїм значенням та використовуються в межах окресленої проблеми.

Нині навчання китайської мови відбувається на засадах таких підходів, як-от: комунікативного, комунікативно-когнітивного, соціокультурного, комплексного поєднання культурологічного, контекстного і компетентнісного підходів тощо. Зауважимо про спільний недолік цих підходів щодо применшення ролі формування навичок писемного мовлення у процесі навчання китайської мови. Попри це, в цих підходах окреслено відповідні напрями, алгоритми навчання, методики формування графічних навичок, проблеми навчання писемного монологічного мовлення [1; 2; 7; 8; 9; 10].

У широкому розумінні, писемне мовлення, є специфічним кодом мовленнєвої діяльності, що полягає у передачі інформації через кодування з використанням графічної форми комунікації. Це спосіб організації думок, передачі інформації, вираження інтелектуальних здібностей та міжкультурного спілкування [7, с. 48].

З першу прокоментуємо спосіб написання ієрогліфів (за великим Цан Цзе) за «формою» предметів, осмислюючи їхні характеристики з допомогою вражень, накопичених у повсякденному житті, і малюючи їх, тому вони є «піктографічними персонажами». Наприклад, ієрогліф чжуа (𠂇), що означає «кіготь», дуже схожий на лапу птаха або лапу тварини; ієрогліфи няо (鳥) – «птаха» і чи (齒) – «зуб» також походять від зовнішнього вигляду предметів, які вони представляють.

Отже, написання найпростіших ієрогліфів можна запам'ятати шляхом використання наочного матеріалу, що ілюструє шлях еволюції ієрогліфа від його давнього зображення до сучасної форми. Цей метод є ефективним, оскільки допомагає запам'ятати точне написання ієрогліфа.

Одним із найпоширеніших методів навчання китайської писемності або ієрогліфіки є навчання через графеми. Кожен китайський ієрогліф представляє собою графічну структуру, утворену з найменших елементів – рисок, що об'єднуються у графеми. Графема, або ієрогліфічний ключ, є базовим елементом китайської мови, що використовується для створення ієрогліфів, також вона має семантичний зміст. Ключі виступають основою класифікації ієрогліфів і визначають їхнє смислове навантаження. Ієрогліфи мають певну складну структуру. Складні графічні знаки поділяються на дві основні категорії: ідеографічні та фоноідеографічні знаки.

Ідеографічні знаки включають ієрогліфи, утворені з двох або більше графем. Їхнє значення походить від семантики графем, що входять до складу, проте читання ієрогліфа не пов'язане зі звучанням цих графем. Наприклад, ієрогліф фей (飛), що означає «політ» або «літати», складається з піктограми птаха, що летить, над ієрогліфом шен (升) «підніматися». Ієрогліф сю (休), що означає «відпочивати», складається з двох компонентів: радикалу жень, що походить від ієрогліфа жень (人) – «людина», та ієрогліфа му (木) «дерева» або «дерево». У цьому випадку ідеографічний ієрогліф зображує людину, що притулилася до дерева перепочити. Ієрогліф му використовується як корінь у багатьох ієрогліфах, що позначають дерево. Багато символів, що позначають меблі, містять радикал му. Інший приклад дієслова: ієрогліф цай (采) «вибирати». Він складається з верхнього радикала чжуа (𠂇), що означає «кіготь», і нижнього – му (木), що показує руку, яка тягнеться до дерева, щоб зірвати плід.

Ідеографічні знаки також можуть використовуватися для вираження прикметників і прислівників. Ієрогліф цзянь (尖) складається з ієрогліфа сяо (小), що означає «маленький», і ієрогліфа да (大) «великий». Помістивши ієрогліф бу (不), що означає «ні», над ієрогліфом чжен (正) – «правильно», отримуємо ієрогліф вай (歪) – «кривий». Коли ліс лін (林) підпалюють – хо (火), отримується ієрогліф фень (焚) «палаючий».

Фоноідеографічні знаки також поділяються на дві частини, але ці частини виконують різні функції. Одна частина, яка зазвичай є семантичним елементом, визначає належність ієрогліфа до групи знаків зі

схожим значенням, що позначають класи предметів, явищ або властивостей. Наприклад, графема 木 mù (дерево) міститься у знаках, що позначають різні породи дерев, види деревини або вироби з неї, такі як 桦 huà (береза), 椴 duàn (липа), 椅子 (стілець).

Друга частина, відома як фонетик, є фонетичним компонентом ієрогліфа, який у деяких випадках може повністю збігатися з його читанням. Наприклад, у знаку 冰 bīng (лід), складеному з графем 冫 bīng і 水 shuǐ, читання ієрогліфа повністю відповідає читанню фонетика. Оскільки більшість фоноідеограм виникла в давнину, мовні категорії та фонетика зазнали значних змін із часом. Через це читання ієрогліфа не завжди збігається з читанням його фонетичної складової.

Наступний тип китайських ієрогліфів будується на основі ідеограм і піктограм – фоносемантичних складових ієрогліфів. Ці знаки складаються з одного символу, який відповідає загальній вимові цього знаку, а також радикала, що позначає контекст його використання. Наприклад, ієрогліф лао (姥) «бабуся», складається з радикала ню (女) «жінка» й ієрогліфа лао (老) «старий». «Старий» лао (老) у рамках ієрогліфа «бабуся» лао (姥) дає читачам підказку про те, як треба вимовляти останнє. Відтак цей метод допомагає вивчати нові ієрогліфи через вже знайомі, а також повторювати раніше вивчений матеріал. Проте застосування такого підходу не повністю ефективним, оскільки ієрогліфи неминуче розпадаються на складові частини, які, втрачаючи свою цілісність, втрачають і первинний сенс.

Окрім цих підходів, існує безліч інших методів і технік для навчання китайської ієрогліфіки, заснованих на різних принципах. Зазначимо, що з розвитком технологій з'являється все більше програм, електронних і мультимедійних засобів, які забезпечують можливість вивчати китайську мову в інтерактивному та полегшеному форматі. Використання таких ресурсів постає корисним у освітньому процесі.

Зазначимо, що оцінка знань з китайської мови за іспитами HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi), результати якого визнаються в світі. Рубіжний рівень В1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти відповідає HSK 3, що означає володіння 600 ієрогліфів. На початок третього року навчання за вітчизняною університетською підготовкою здобувачі мають знати близько 1000 ієрогліфів. За програмними результатами навчання на кінець третього року навчання вони повинні писати твори, доповіді, повідомлення за тематикою курсу; складати тези та конспекти за фаховими дисциплінами; правильно та безпомилково реалізовувати комунікативні мету в писемному мовленні, дотримуватися структури та стилевих особливостей, норм орфографії та пунктуації.

Висновки. Навчання китайської ієрогліфіки є процес тривалий і починається з вивчення написання простих графічних елементів і в своєму результаті вбачає оволодіння китайською мовою на соціально-побутовому, академічному та професійному рівнях. У запропонованих положеннях зазначимо наступне.

1. Проведений аналіз літературних джерел показав, що дослідники, вивчаючи історію розвитку китайської писемності, дійшли висновку, що вона пройшла тривалий шлях трансформацій. Зокрема, вертикальне розташування тексту змінилося на горизонтальне, а самі ієрогліфи зазнали значного спрощення. Однак, попри ці зміни, ієрогліфіка зберегла свою піктографічну основу.

2. Китайські дослідники, аналізуючи історичну спадщину та сучасні тенденції у написанні ієрогліфів, доходять висновку про актуальність і перспективність мистецтвознавчої концепції, яка зосереджена на національних і регіональних традиціях, художніх формах та культурних особливостях.

3. Сучасні методи навчання китайської ієрогліфіки вбачають такі основні напрямки:

- написання через походження ієрогліфа, тобто найпростіші ієрогліфи легко запам'ятовуються за допомогою наочного матеріалу, який демонструє еволюцію ієрогліфа від його стародавнього зображення до сучасної форми;

- ідеографічний через дві чи більше графеми, з яких утворені ієрогліфи, їхнє значення впливає із семантики графем, що їх утворюють, проте спосіб читання ієрогліфа не пов'язаний із читанням окремих графем;

- фоноідеографічний, де знаки складаються з двох частин, кожна з яких має свою функцію. Одна з частин, що зазвичай є семантичним елементом, вказує на приналежність ієрогліфа до групи знаків із подібним значенням, які позначають класи об'єктів, явищ або властивостей;

- фоносемантичний, де китайські ієрогліфи формуються на базі ідеограм і піктограм, які є фоносемантичними складовими. Такі знаки включають символ, що визначає загальну вимову ієрогліфа, і радикал, який вказує на контекст його використання.

4. Мовно-мовленнєва підготовка здобувачів вбачає розвиток писемної компетентності у китайському мовленні, яка реалізується у здатності розуміти та передавати «чуже» мовлення, продукувати власні письмові тексти та повідомлення, дотримуючись орфографічних, лексичних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних норм китайської мови.

5. Подальші перспективи в цьому напрямку вбачаємо у використанні інтерактивних методів навчання китайської ієрогліфіки, що є важливим кроком для активної взаємодії під час освітнього процесу та забезпечення ефективності у навчанні.

Використана література:

1. Асадчих О. В., Савченко А. С. Експериментальна перевірка ефективності методики формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів (рубіжний рівень). *Scientific Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. Харків, 2019. № 2(29). С. 27–34.
2. Асадчих О. В., Савченко А. С. Формування китайськомовної компетентності в писемному мовленні. *Навчально-методичний посібник*. Київ : Видавництво «Акварель», 2019. 81 с.
3. Ван Вейжун. Дослідження китайської ієрогліфіки в сучасному науковому дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 58, том 1, 2022. С. 74–80.
4. Кірносова Н. А. Китайський ієрогліф: проблема визначення. *Сходознавство*. 2013. № 61. С. 47–54.
5. Кірносова Н. А. Китайський ієрогліф як художній феномен. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2016. Вип. 83. С. 109–115.
6. Опалєв М. Л., Ван Вейжун. Особливості культурно-естетичних наративів анімацій китайської ієрогліфіки. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну*. 2023. Том 6, № 2. С. 288–297.
7. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. *Монографія*. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. 645 с.
8. Савченко А. С. Зміст писемної компетентності у китайському мовленні майбутніх філологів на рубіжному рівні мовно-мовленнєвої підготовки. *Педагогічні науки*. Херсон, 2018. № 84. С. 48–53.
9. Савченко А. С. Навчання китайської мови студентів вищих закладів освіти: стан дослідженості проблеми. *Science and Educational New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (73), Issue: 175, Budapest, 2018 Sept., p. 33–35.
10. Савченко А. С. Етапи формування системи вправ для навчання китайського писемного мовлення (реферування) майбутніх філологів на рубіжному рівні. *Молодий вчений*. 2019. № 1(65). С. 53–57.

References:

1. Asadchykh O. V., Savchenko A. S. (2019) Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky formuvannya kompetentnosti v kytaiskomu pysemnomu movlenni u maibutnikh filolohiv (rubizhnyi riven) [Experimental verification of the effectiveness of the methodology for the formation of competence in Chinese written speech in future philologists (the threshold level)]. *Scientific Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. Kharkiv. № 2(29). S. 27–34 [in Ukrainian].
2. Asadchykh O. V., Savchenko A. S. (2019) Formuvannya kytaiskomovnoi kompetentnosti v pysemnomu movlenni [Formation of Chinese language competence in written speech]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*: Kyiv. Vydavnytstvo «Akvarel». 81 s. [in Ukrainian].
3. Van Veizhun. (2022) Doslidzhennia kytaiskoi iierohlifiky v suchasnomu naukovomu dyskursi [Research of Chinese hieroglyphics in modern scientific discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 58, Tom 1. S. 74–80 [in Ukrainian].
4. Kirnosova N. A. (2013) Kytaiskyi iierohlif: problema vyznachennia [Chinese hieroglyph: the problem of definition]. *Skhodoznavstvo*. № 61. S. 47–54 [in Ukrainian].
5. Kirnosova N. A. (2016) Kytaiskyi iierohlif yak khudozhnii fenomen [Chinese character as an artistic phenomenon]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. Vyp. 83. S. 109–115 [in Ukrainian].
6. Opaliev M. L., Van Veizhun. (2023) Osoblyvosti kulturno-estetychnykh naratyviv animatsii kytaiskoi iierohlifiky [Features of cultural and aesthetic narratives of animations of Chinese hieroglyphs]. *Demiurh: idei, tekhnologii, perspektivy dyzainu*. Tom 6, № 2. S. 288–297 [in Ukrainian].
7. Popova O. V. (2016) Profesiino-movlennieva pidhotovka maybutnikh perekkladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoï pedahohichnoi osvity [Professional speech training of future translators of the Chinese language in the conditions of university pedagogical education]. *Monohrafiia*. Odesa: Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, VOI SOIU «Atlant». 645 s. [in Ukrainian].
8. Savchenko A. S. (2018) Zmist pysemnoi kompetentnosti u kytaiskomu movlenni maibutnikh filolohiv na rubizhnomu rivni movno-movlennievoï pidhotovky [The content of written competence in Chinese speech of future philologists at the threshold level of speech training]. *Pedahohichni nauky*. Kherson. № 84. S. 48–53 [in Ukrainian].
9. Savchenko A. S. (2018) Navchannia kytaiskoi movy studentiv vyshchych zakladiv osvity: stan doslidzhenosti problemy [Teaching Chinese to students of higher educational institutions: the state of research on the problem]. *Science and Educational New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (73), Issue: 175, Budapest. Sept., p. 33–35 [in Ukrainian].
10. Savchenko A. S. (2019) Etapy formuvannia systemy vprav dlia navchannia kytaiskoho pysemnogo movlennia (referuvannia) maibutnikh filolohiv na rubizhnomu rivni [Stages of forming a system of exercises for teaching Chinese written speech (summarizing) of future philologists at the threshold level]. *Molodyi vchenyi*. №1 (65). S. 53–57 [in Ukrainian].

Stryga E. Modern methods of teaching Chinese hieroglyphics

The article highlights the issue of teaching Chinese hieroglyphics using modern methods. It is noted that the uniqueness of hieroglyphs in Chinese writing is determined by their history, evolution, structure and large number. This writing system is striking in its peculiarity and difference from alphabetic systems. Each hieroglyph carries a meaning and has its own form, which reflects its semantic nature. Their uniqueness lies in the fact that the same character can have different pronunciations, but its meaning remains constant. The development of hieroglyphs began thousands of years ago, and this system continues to be a key element of Chinese culture and education. In Chinese writing, hieroglyphs give words a stable and unchanging meaning, which makes them especially powerful for expressing concepts and ideas. The listed characteristics have become important for raising the issue of classifying and describing the application of modern methods of teaching Chinese hieroglyphs, namely: writing through the origin of the character; ideographic through two or more graphemes; phonoideographic, where signs consist of two parts, each of which has its own function; phonosemantic, where Chinese hieroglyphs are formed on the basis of ideograms and pictograms, which are phonosemantic components. The paper emphasizes that learning Chinese characters is a long process that begins with mastering the writing of basic graphic elements and subsequently moves on to the development of written competence, which is generally aimed at achieving proficiency in the Chinese language at the social, academic

and professional levels. The prospect of further studying the outlined problem is associated with the development of technology, as more and more programs, electronic and multimedia tools are appearing that allow learning the Chinese language, in particular hieroglyphs, in an interactive and convenient format. The use of such resources is useful in the educational process.

Key words: methods, teaching, hieroglyph, art, Chinese hieroglyphics, Chinese language, written competence.

УДК 37.062: 001.92 :373.5:159.943.7 -043.83](045)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.25>

Торкіна К. М.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто критеріальний підхід сформованості навичок командної взаємодії старшокласників. Зазначено, що сформовані навички командної взаємодії є ключовими для соціалізації, освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності старшокласників. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що критерій розглядаються як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, а показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку, а поняття «показник» в довідниковій літературі трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь, наочні дані про результат роботи або процесу, дані про результат чого-небудь. Також, з'ясовано що поняття «рівень» вживається для визначення ступеню якості явища величини досягнень у певній сфері діяльності, у навчанні зокрема. В нашому дослідженні за критеріями ми обираємо компоненти навичок командної взаємодії, а саме: ціннісно-мотиваційний, розуміється як: здатність спрямувати себе на постановку і досягнення цілей та здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей, когнітивно-креативний це: здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань і здатність ухвалювати раціональні рішення, соціально-емоційний це: здатність до емпатійного спілкування та здатність до саморозвитку, рефлексійно-аналітичний це: здатність до самопізнання, оцінювання власних дій, а також вміння аналізувати ситуацію, результати діяльності та включає в себе вміння критично оцінювати свою роботу, вчитися на помилках і вдосконалювати свої підходи для досягнення кращих результатів. Виокремлення критеріїв та показників дало змогу виділити чотири рівня сформованості навичок командної взаємодії старшокласників зокрема, високий, достатній, задовільний та низький.

Ключові слова: командна взаємодія старшокласники, компоненти, критеріальний підхід, критерії, навички командної взаємодії старшокласників, показники, рівні, структура навичок командної взаємодії старшокласників.

Актуальність критеріального підходу зумовлена необхідністю дослідження формування навичок командної взаємодії старшокласників, адже в сучасному світі успіх багатьох проєктів та завдань залежить від ефективної роботи в команді, однак відсутність чітких критеріїв і показників ускладнює цей процес. Командна взаємодія є ключовим фактором успіху в різних сферах діяльності, від бізнесу до науки. Проте, незважаючи на важливість цього аспекту, часто виникають труднощі з визначенням стану розвитку навичок командної взаємодії через відсутність чітких критеріїв, показників та рівнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що різні аспекти командної взаємодії стали предметом дослідження В. Бойченко, Н. Волкової, М. Гагаріна, О. Гром, Л. Карамушки, Н. Клокар, О. Коберника, О. Лебідь, В. Москаленко, І. Прохор, О. Філь, Н. Шведи та ін.

Загальні проблеми з визначенням критеріїв, показників та рівнів у дослідженні представлені в роботах В. Курило, В. Уліч, Н. Баловсяк, О. Дудник, О. Жихорська, О. Локшина, Р. Торчевський й інші.

Проте, варто зазначити, що обґрунтування критеріїв та показників для виявлення стану розвитку навичок командної взаємодії є складним завданням. Необхідно враховувати різні аспекти взаємодії, такі як комунікація, розподіл ролей, прийняття рішень, згуртованість та результативність. Крім того, важливо забезпечити, щоб критерії, показники та рівні були об'єктивними, вимірюваними та зрозумілими для всіх членів команди.

Саме тому розробка та використання критеріального підходу є надзвичайно важливим для забезпечення ефективного дослідження формування навичок командної взаємодії старшокласників.

Мета статті – визначити та схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості навичок командної взаємодії старшокласників.

У межах нашого дослідження розглядаємо навички командної взаємодії старшокласників як сукупність знань, умінь, здібностей, що сприяють узгодженій діяльності і ефективній комунікації учасників команди для досягнення спільної мети. Сутність зазначеного явища визначає його структура, яка охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, соціально-емоційний та рефлексійно-аналітичний компоненти.

Визначення цього поняття та його структури є важливим кроком для подальшого аналізу критеріїв, показників та рівнів сформованості навичок командної взаємодії старшокласників.

Аналіз довідкової та наукової літератури засвідчив спільність поглядів дослідників щодо тлумачення понять «критерій» і «показник». У довідковій літературі зазначається, що поняття «критерій» походить із грецької мови (від грецького *kriterion* – ознака, мірило) [6, с. 227] та означає підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось [2, с. 588].

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «критерій» вже достатньо ґрунтовно опрацьоване в різних дослідженнях, та дозволяє використовувати його як теоретичну основу для подальших досліджень.

Для нашого дослідження важливою є думка Р. Торчевського, який зазначає, що у найбільш загальному вигляді критерій є важливою і визначальною ознакою, яка характеризує різні якісні аспекти певного досліджуваного явища, сприяє з'ясуванню його сутності, допомагає конкретизувати основні прояви. У зв'язку з цим показник є кількісною характеристикою цього досліджуваного явища, яка дає змогу зробити висновок про стан у статистичній та динамічній [7]. З цим погоджується дослідник В. Курило і зазначає, що в педагогічній теорії критеріями вважають ті якості явища, які відображають його суттєві характеристики і, відповідно, підлягають оцінці [5, с. 36].

Вчені висувують загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв, які можна узагальнити таким чином: критерії мають відображати основні закономірності функціонування об'єкта; містити суттєві ознаки предмета, що виражають його необхідні характеристики та якості, які повинні бути стійкими й постійними; забезпечувати встановлення зв'язків між усіма компонентами аналізованого явища; розкриватися через систему показників, за ступенем прояву яких можна оцінювати вираженість критерію; відображати динаміку змін вимірюваної якості в часі та просторі; а також поєднувати якісні та кількісні показники, що мають взаємодоповнювати один одного [4].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає показник як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь, наочні дані про результат роботи або процесу, дані про результат чого-небудь» [2, с. 789].

Дослідниця О. Жихорська розглядає термін «показник» як ознаку чого-небудь, явище або подію, що дає змогу робити висновки про перебіг певного процесу, а також як кількісна характеристика його властивостей. Якщо критерій відображає якості та характеристики досліджуваного об'єкта, то показники на думку дослідниці, визначають міру сформованості цих характеристик [4]. Однак, зосередимо увагу на визначенні, які ми можемо послугувати в нашому дослідженні.

Показник, як одна з якісних або кількісних складових критерію, є характеристикою об'єкта, процесу чи явища, що відображає певний аспект їхнього стану. Таким чином, показники виступають якісними або кількісними характеристиками сформованості окремих якостей, тобто визначають ступінь реалізації того чи іншого критерію [4].

В нашому дослідженні за критеріями ми обираємо вище названі компоненти навичок командної взаємодії, та визначаємо показники визначаємо таким чином:

1) ціннісно-мотиваційного критерій – показниками якого є усвідомлення важливості командної взаємодії для досягнення успіху в навчанні та інших сферах діяльності, прагнення до спільної діяльності, зацікавленість у досягненні спільних цілей, усвідомлення індивідуальної відповідальності за командний результат;

2) когнітивно-креативний критерій – показники володіння необхідними знаннями для ефективної командної роботи, зокрема, знання про принципи командної взаємодії старшокласників; знання про техніки ефективного спілкування; здатність знаходити нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення завдань;

3) соціально-емоційного критерій – показниками є вміння планувати роботу в команді, визначати цілі та завдання, розподіляти обов'язки та ресурси, вміння ефективно спілкуватися в команді, встановлювати контакт з іншими членами команди, підтримувати позитивну атмосферу, здатність швидко адаптуватися до змін, гнучко реагувати на нові обставини, здатність розуміти та керувати своїми емоціями, а також розуміти емоції інших членів команди;

4) рефлексивно-аналітичного критерій – показниками якого є здатність аналізувати власну діяльність в команді, оцінювати свій внесок у виконання колективних завдань, здатність критично оцінювати інформацію, ідеї та рішення, здатність аналізувати досвід командної взаємодії.

Поняття «рівень» вживають для визначення ступеню якості явища величини досягнень у певній сфері діяльності, у навчанні зокрема [4, с. 1223].

Оцінювання рівня сформованості навичок командної взаємодії у старшокласників в інноваційному освітньому середовищі здійснюється шляхом аналізу наявності якісних показників, що відповідають кожному критерію. В нашому дослідженні ми виділяємо чотири рівні: високий, достатній, задовільний, низький. Детально надало характеристику кожному рівню:

Високий рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників:

– за ціннісно-мотиваційним критерієм: повністю усвідомлюють важливість командної взаємодії для досягнення успіху, мають яскраво виражене прагнення до спільної діяльності, проявляють ініціативу та зацікавленість у досягненні спільних цілей, проявляють лідерські якості, відчувають особисту відповідальність за результат роботи всієї команди;

– за когнітивно-креативним критерієм: мають глибокі знання про принципи командної взаємодії, про техніки ефективного спілкування, здатні знаходити нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення завдань;

– за соціально-емоційним критерієм: ефективно спілкується в команді, легко встановлює контакт один з одним, підтримують позитивну атмосферу, швидко адаптуються до змін, гнучко реагують на нові обставини, розуміють та керують своїми емоціями, а також розуміють емоції всіх членів команди, конструктивно визначають цілі та завдання, розподіляють обов'язки та ресурси, вміють ефективно планувати роботу в команді;

– за рефлексивно-аналітичним критерієм: здатні глибоко аналізувати власну діяльність в команді, оцінюють свій внесок, критично оцінюють інформацію, ідеї та рішення.

Достатній рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників:

– за ціннісно-мотиваційним критерієм: усвідомлюють важливість командної взаємодії, та беруть активну участь в ній, зацікавленість у спільній діяльності, але можуть потребувати додаткової мотивації, усвідомлюють свою відповідальність за командний результат, але не до кінця;

– за когнітивно-креативним критерієм: володіють базовими знаннями для ефективної командної взаємодії, вміють планувати роботу в команді, але можуть потребувати допомоги, здатні знаходити рішення, але як правило нестандартні;

– за соціально-емоційним критерієм: ефективно взаємодіють в команді, але можуть відчувати труднощі у встановленні контакту з деякими членами команди, адаптуються до змін, але можуть потребувати часу, розуміють свої емоції та емоції всіх членів команди, але іноді не вміють ними керувати;

– за рефлексивно-аналітичним критерієм: здатні до самоаналізу, але не завжди глибоко, оцінюють інформацію, однак це не критично, аналізують досвід командної взаємодії, але не завжди роблять висновки.

Задовільний рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників:

– за ціннісно-мотиваційним критерієм: частково усвідомлюють важливість командної взаємодії, але можуть недооцінювати її значення, можуть проявляти байдужість до спільної діяльності та досягнення спільних цілей, не завжди відчують відповідальність за результат роботи в команді;

– за когнітивно-креативним критерієм: мають фрагментарні знання про командну взаємодію, рідко знаходять нестандартні вирішення завдання, відчують труднощі у плануванні роботи в команді;

– за соціально-емоційним критерієм: відчують труднощі у спілкуванні один з одним, погано адаптуються до змін, не завжди розуміють та керують своїми емоціями та емоціями інших;

– за рефлексивно-аналітичним критерієм: аналізують свої дії, але цей процес часто обмежується поверхневим рівнем, а також не можуть проводити глибоку рефлексію і не завжди знають зв'язок між своїми діями та результатом.

Низький рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників:

– за ціннісно-мотиваційним критерієм: не усвідомлюють важливості командної взаємодії, не проявляють інтерес до спільної діяльності, не відчують відповідальність за результат роботи в команді;

– за когнітивно-креативним критерієм: не володіють необхідними знаннями для ефективної командної взаємодії, не вміють планувати роботу в команді;

– за соціально-емоційним критерієм: мають значні проблеми зі спілкуванням в команді, не знаходять рішень навіть стандартних в розв'язанні задачі, не вміють адаптуватись до змін, не розуміють своїх емоцій та емоцій інших, не вміють ними керувати;

– за рефлексивно-аналітичним критерієм: не здатні аналізувати власну діяльність в команді, не аналізують досвід командної взаємодії.

Таким чином нами визначено і схарактеризовано рівні сформованості навичок командної взаємодії старшокласників. Однак, зауважимо що вони проявлятися по різному.

Високий рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників характеризується стабільною наявністю більшості визначених показників на високому рівні. Учні виявляють ініціативність і лідерські якості, високий рівень відповідальності за результати командної взаємодії, розвинені комунікативні навички, включно з умінням активно слухати, аргументувати свою думку та конструктивно вести діалог. Однак можливе існування окремих показників, що демонструються на достатньому рівні. Наприклад, учень може успішно виконувати роль лідера, проявляти високий рівень відповідальності за трьома показниками, але водночас демонструвати лише достатній рівень умінь у сфері емоційної саморегуляції. Такі відмінності не знижують загальну ефективність командної взаємодії, оскільки основні навички проявляються системно, яскраво і стабільно. Старшокласники здатні підтримувати високий рівень мотивації як у себе, так і в інших членів команди, демонструють вміння адаптуватися до нових умов, проявляти гнучкість у прийнятті рішень.

Достатній рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників характеризується переважно домінуванням достатнього рівня сформованості основних показників. Старшокласники демонструють такі риси як: здатність до співпраці, але не завжди проявляють ініціативність, прагнуть до досягнення спільної мети, хоча іноді потребують зовнішньої мотивації, вміють спілкуватися в команді. Можливе поєднання достатнього рівня з окремими показниками на високому або задовільному рівні. Зазначені показники проявляються не достатньо яскраво та сильно, однак постійно. Наприклад, учень може демонструвати

високий рівень відповідальності за виконання завдань, але при цьому недостатньо розвинені навички знаходження нестандартних рішень завдання. Такі відмінності свідчать про потенціал до розвитку командної взаємодії за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки та систематичної роботи над удосконаленням окремих навичок. Показники проявляються не завжди стабільно, інтенсивність їх прояву може залежати від конкретної ситуації або складу команди.

Задовільний рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників характеризується нестійкими проявами навичок, залежністю від зовнішніх умов або підтримки навколишнього середовища. Переважно середній рівень сформованості показників за трьома критеріями, однак менше, ніж половина показників, можуть виявитись на низькому рівні, окремі показники (не більше чверті) можуть спостерігатись на достатньому рівні. Всі показники проявляються локально, не постійно. Наприклад, старшокласник може демонструвати достатній рівень відповідальності за виконання індивідуальних завдань у складі команди, але при цьому відчувати труднощі з активною участю в колективному прийнятті рішень або в комунікації з однолітками. Цей рівень свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи для розвитку командної взаємодії, зокрема через інтерактивні форми навчання, тренінги та педагогічний супровід.

Низький рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників проявляється у відсутності або слабкому розвитку більшості визначених показників, але відсутність сформованості показників не становить більше чверті показників, також деякі показники (не більш чверті) можуть виявитись на середньому рівні. Показники проявляються слабо, одиничними випадками. У рідкісних випадках можуть проявлятися окремі показники на задовільному або навіть достатньому рівні. Наприклад, старшокласник може мати базові навички виконання індивідуальних завдань у групі, однак зовсім не володіти вміннями взаємодії та розподілу ролей. Ці показники дозволяють оцінити рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників та визначити напрямки для подальшого вдосконалення в інноваційному освітньому середовищі.

Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновків що особливу увагу було приділено розробці критеріїв, показників та рівнів навичок командної взаємодії, які дозволяють об'єктивно оцінити рівень сформованості навичок командної взаємодії старшокласників. В результаті дослідження було встановлено, що навички командної взаємодії є багатограним поняттям, яке включає в себе сукупність знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для ефективної командної взаємодії. Для виявлення рівня сформованості навичок командної взаємодії старшокласників нами було запропоновано критеріальний підхід, який передбачає виділення таких ключових критеріїв: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-креативний, соціально-емоційний та рефлексивно-аналітичний. Кожному з цих критеріїв відповідають конкретні показники, які дозволяють детально охарактеризувати рівень сформованості навичок командної взаємодії.

На основі окреслених критеріїв та показників визначено та схарактеризовано рівні сформованості навичок командної взаємодії у старшокласників які відповідають сукупність характеристик що дозволяє детально описати прояви навичок на різних етапах сформованості.

Результати дослідження мають важливе теоретичне та практичне значення. З одного боку, вони розширюють теоретичні уявлення про структуру та зміст навичок командної взаємодії. З іншого боку, виокремлені критерії, показники та рівні можуть бути використані в діагностиці сформованості навичок командної взаємодії старшокласників.

Перспективними подальших досліджень вбачаємо розробку інструментарію для діагностики рівня сформованості навичок командної взаємодії, а також дослідження впливу різних інноваційних технологій на формування навичок командної взаємодії старшокласників в інноваційному освітньому середовищі.

Використана література:

1. Hackman, J. R. Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances. Harvard Business Review Press. 2002. 312 pp.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті Супрун Д., Супрун О. № 15 УДК 378:376 DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.15>
4. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34), Issue: 69, 2015. URL : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Criteria-indicators-and-levels-of-formed-of-professional-competence-of-support-staff-of-higher-education-institutions-O.-Zhykhorska.pdf> (дата звернення: 01.02.2025).
5. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. Педагогіка і психологія. 1999. № 2. С. 35–39.
6. Сучасний тлумачний психологічний словник / уклад.: В. Б. Шапар. Харків : Прапор, 2007. 640 с. ISBN 966-7880-85-0. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf.
7. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. Торчевський; Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2012. 300 с.

References:

1. Hackman, J. R. (2002). Leading teams: Setting the stage for great performances. *Harvard Business Review Press* 312 s.
2. Busel, V. T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language (with additions and amendments)]. VTF «Perun» 1728 s. [in Ukrainian].
3. Suprun, D., & Suprun, O. (2023). Dukhovni tsinnosti komandnoi vzaiemodii v inkluzyvni osviti [Spiritual values of team interaction in inclusive education]. *Osvita ta rozvytok*, (15). <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.15> [in Ukrainian].
4. Zhykhorska, O. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti [Criteria, indicators, and levels of professional competence formation]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34), 69. [in Ukrainian]. Retrieved from <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Criteria-indicators-and-levels-of-formed-of-professional-competence-of-support-staff-of-higher-education-institutions-O.-Zhykhorska.pdf>.
5. Kurylo, V. (1999). Modeliuvannia systemy kryteriiv otsinky rozvytku osvity v rehioni [Modeling of the system of criteria for assessing the development of education in the region]. *Pedahohika i psykholohiia*, (2), 35–39 s. [in Ukrainian].
6. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern Explanatory Psychological Dictionary]. Prapor. 640 s. [in Ukrainian]. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf.
7. Torchevskyi, R. (2012). Pedagogichni umovy rozvytku upravlinskoi kultury maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia v systemi pisladyplomnoi osvity [Pedagogical conditions for the development of managerial culture of future masters of military management in the system of postgraduate education] (PhD dissertation). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Vocational Education, Kyiv. 300 s. [in Ukrainian].

Torkina K. Criterion approach to the formation of teamwork skills of high school students

The article considers the criterion approach to the formation of teamwork skills of high school students. It is noted that the formed teamwork skills are key for socialization, educational process and future professional activity of high school students. Based on the analysis of scientific sources, it is found that the criterion is considered as a set of basic indicators that reveal the norm, the highest level of development of the relevant quality, and the indicator, as a component of the criterion, is a typical and specific manifestation of one of the essential aspects, on the basis of which it is possible to determine the presence of quality, to draw a conclusion about the level of its development, and the concept of «indicator» in the reference literature is interpreted as evidence, proof, a sign of something, visual data on the result of work or process, data on the result of something. Also, it was found that the concept of «level» is used to determine the degree of quality of the phenomenon of the magnitude of achievements in a particular field of activity, in particular, in education. In our study, we select the components of teamwork skills by criteria, namely: value-motivational, understood as: the ability to direct oneself to setting and achieving goals and the ability to inspire others to set and achieve goals, cognitive-creative is the ability to produce effective and original approaches to solving problems and the ability to make rational decisions, socio-emotional is the ability to empathize and self-development, reflexive-analytical is the ability to self-knowledge, and the ability to The selection of criteria and indicators made it possible to distinguish four levels of formation of team interaction skills of high school students, in particular, high, sufficient, satisfactory and low.

Key words: team interaction of senior pupils, components, criterion approach, criteria, team interaction skills of senior pupils, indicators, levels, structure of team interaction skills of senior pupils.

UDC 378:61]:81'243:377.44

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.26>

Uvarkina O., Lichman L., Kononets O.

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PHYSICIANS: INTERDISCIPLINARY STRATEGIES AND FUTURE DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

Achieving proficiency in foreign languages is crucial for the professional development of physicians. It enables them to communicate effectively with a diverse patient population, collaborate with international colleagues, and participate in the global exchange of medical knowledge. This article discusses ways to improve language training for medical professionals and optimize the use of medical terminology. It emphasizes the importance of aligning medical terminology with international standards and addressing the challenges of translating complex terms. This is particularly vital in multilingual settings, where precise communication is essential for patient care.

The study highlights the importance of collaboration between linguistics, psychology, and medicine to develop comprehensive training programs. It also advocates for interactive teaching methods, such as clinical scenario simulations, which enable medical professionals to practice language skills in realistic contexts. These approaches enhance not only the understanding of technical terminology but also important soft skills, such as empathy and cultural sensitivity.

Key recommendations for improving medical communication include:

1. Developing bilingual glossaries and terminology databases.
2. Implementing consistent language proficiency assessments for physicians.
3. Establishing a national medical terminology database for standardized translations.
4. Creating specialized training programs for different educational levels.

Integrating language standards is essential for better patient care and international collaboration.

By focusing on these areas, the study highlights the importance of language proficiency in creating inclusive and effective healthcare systems, as well as in enhancing global collaboration among medical professionals.

Key words: foreign language competence, medical definitions, interdisciplinary approach, language training, professional growth, bilingual dictionaries, medical education, international collaboration, clinical simulations, language proficiency.

(стаття подана мовою оригіналу)

Civil society's modern development necessitates enhancing healthcare systems [2, p. 180], recognizing them as a cornerstone for unlocking human potential and fostering overall progress. A nation's health level directly correlates with its social and economic development, highlighting the urgent need for strong, efficient, and innovative healthcare systems. As a priority sector, the healthcare system's ability to support and maintain public well-being relies heavily on the expertise, adaptability, and continuous professional development of its workforce. Medical professionals are at the forefront of this effort, and their capacity to embrace advancements, update their knowledge, and enhance their skills is crucial.

One crucial dimension of healthcare professionals' qualifications in the globalized world is their bilingual or multilingual competence. The ability to communicate effectively across languages is increasingly vital for physicians due to the growing necessity for international collaboration. This encompasses exchanging clinical expertise, research findings, and standardized approaches to diagnosis, treatment, and patient care. Moreover, the globalization of medical science has increased the demand for professionals who can effectively manage medical documentation in multiple languages and navigate the diverse languages spoken by patient populations. Proficiency in foreign languages is now essential for physicians, as it improves interactions with patients, facilitates professional communication, and strengthens engagement with the global scientific community.

The promotion and preservation of health today require an interdisciplinary approach that integrates insights from fields such as language, psychology, and medicine. Within this framework, the mastery of professional medical terminology, as well as its translation and practical application, emerges as a fundamental component of a physician's skill set. Effective communication, both within the clinical environment and the broader scientific discourse, relies heavily on a precise and standardized terminological framework. This underscores the need to align medical terminology with international standards and apply effective methods for teaching and sharing medical language.

The emergence of health preservation technologies has introduced new complexities, requiring a comprehensive understanding across various fields and the ability to adapt language tools for specialized medical contexts. By addressing these challenges, healthcare professionals can better prepare themselves to meet the demands of a dynamic and interconnected world, while also contributing to the advancement of medical science and patient care on a global scale.

In this evolving landscape, combining language proficiency and medical expertise is essential for raising healthcare standards and creating a more inclusive and effective system that benefits everyone.

The improvement of physicians' professional competence through enhanced language training has received considerable attention in both academic and practical research. This trend reflects the increasing connection between language proficiency and medical excellence. Numerous studies emphasize the vital role of foreign language skills in promoting international collaboration, adopting innovative practices, and facilitating the exchange of professional experiences.

Language competence goes beyond simple communication; it serves as an essential tool for navigating the complex psychophysiological interactions between healthcare providers and their patients. This competence fosters a deeper understanding of clinical and cultural nuances.

A key area of prior research has been the relationship between physicians' professional training and their understanding of specialized medical terminology. Studies consistently show that the effectiveness of medical communication [1, p. 415] – both among professionals and with patients – depends on the accurate understanding and use of medical terms. This knowledge is crucial for making correct diagnoses, developing treatment plans, and maintaining clear records in a globalized healthcare environment. Effective communication in medical terminology reduces misunderstandings and enhances patient care by fostering trust and clarity.

Further research highlights the importance of including language training in medical curricula as a means of bridging the gap between theory and practice. Language education for healthcare professionals should be tailored to meet real-world needs, such as translating medical documents, interpreting during consultations, and collaborating with international colleagues. Studies indicate that physicians who receive specialized training in medical language exhibit better performance in cross-border settings, especially when adopting evidence-based practices and participating in multidisciplinary projects.

Recent studies have highlighted the importance of language competence in fostering cultural competence within healthcare. As healthcare systems become more diverse, it is essential for physicians to communicate effectively with patients from various language and cultural backgrounds. This effective communication has been linked to improved patient outcomes, including increased patient satisfaction [4, p. 292], adherence to treatment, and overall trust in the healthcare system. Researchers suggest that integrating cultural sensitivity training with

language education is crucial for preparing physicians to navigate the complexities of multicultural clinical environments.

Scholars have examined how language training influences professional development beyond clinical practice. Proficiency in foreign languages allows physicians to participate in scientific discussions, access international research, and contribute to global health initiatives. Strong language skills enhance opportunities for publishing in leading journals, presenting at international conferences, and engaging in collaborative research projects. This underscores the idea that language training is not just a supplementary skill, but a fundamental aspect of modern medical education and practice.

Research highlights the numerous advantages of language training for physicians. It enhances communication with patients, strengthens professional knowledge, and promotes international collaboration. Language proficiency is essential in today's medical practice. Future research and educational programs should prioritize the creation of comprehensive language training tailored to the specific needs of medical professionals, ensuring they are adequately prepared to face the challenges of a globalized healthcare environment.

Objectives.

To enhance physicians' language skills and the use of specialized medical terminology by exploring innovative teaching methods, addressing challenges, and promoting global standards in medical communication.

Diagnostic Objective

1. Identify gaps in training for medical terminology and bilingual communication:
 - Evaluate the effectiveness of current medical education curricula and teaching practices.
 - Analyze how traditional methods meet the needs of multilingual physicians and students.
 - Highlight disparities between academic language training and real-world communication demands.
2. Critically assess current educational paradigms in medical language training:
 - Review the strengths and weaknesses of lecture-based teaching, case studies, and self-study materials.
 - Examine the adaptability of these approaches to different cultural and linguistic contexts.
 - Evaluate the role of technological tools, such as language learning apps and virtual simulations, in medical education.

Methodological Objective

1. Develop innovative, evidence-based strategies for integrating:
 - Interactive learning techniques: Promote the use of role-playing, peer-to-peer teaching, and group discussions to simulate real-life medical communication scenarios.
 - Interdisciplinary educational approaches: Combine language training with practical knowledge in anatomy, pharmacology, and patient care to create a holistic learning environment.
 - Simulation-based training methods: Leverage technology such as virtual reality (VR) and high-fidelity simulations to immerse students in realistic patient interactions and medical emergencies.
2. Create a comprehensive framework for enhancing language skills in medical educational contexts:
 - Define clear competency goals aligned with international medical communication standards.
 - Integrate continuous assessment tools to monitor progress and tailor learning interventions.
 - Incorporate cultural sensitivity training to prepare learners for effective cross-cultural communication in diverse healthcare environments.

Evaluative Objective

1. Empirically assess the direct and indirect impacts of advanced language training on:
 - Quality of medical communication: Examine how improved language competence influences the clarity, precision, and empathy of physician-patient interactions.
 - Patient care outcomes: Investigate whether enhanced communication skills lead to better patient understanding, compliance, and satisfaction.
 - Potential for international professional collaboration: Measure how language skills facilitate joint research projects, global knowledge-sharing, and participation in international medical conferences.
2. Measure quantitative and qualitative improvements in physicians' communicative competencies:
 - Design and administer surveys, interviews, and practical tests to evaluate progress in technical terminology usage and conversational fluency.
 - Collect feedback from patients, colleagues, and educators to assess real-world application and perception of language skills.

Exploratory Objective

1. Investigate the strategic significance of advanced language competence in:
 - Addressing global healthcare challenges: Study the role of multilingual physicians in tackling issues such as pandemics, medical humanitarian efforts, and international disaster response.
 - Facilitating cross-cultural medical interactions: Explore how advanced language training bridges communication gaps between physicians and diverse patient populations, improving equity in healthcare delivery.
 - Supporting international medical knowledge exchange: Analyze the impact of language skills on accessing and contributing to global research, publications, and training programs.

Transformative Objective

1. Propose a replicable, adaptable model for medical language education:
 - Design a flexible curriculum that can be tailored to the linguistic, cultural, and professional needs of diverse medical education systems.
 - Include guidelines for integrating this model into undergraduate, graduate, and continuing medical education programs.
 - Ensure scalability and sustainability for institutions with varying resources and technological access.
2. Provide actionable recommendations for curriculum developers and medical educators:
 - Offer specific strategies for embedding language training into existing medical curricula.
 - Suggest methods for evaluating and updating educational content to align with evolving healthcare challenges and technological advancements.
 - Highlight the importance of collaboration between linguists, medical professionals, and education experts in developing comprehensive training programs.

Research Methods

This study employs a mixed methods approach to analyze and enhance physicians' language competence. It addresses challenges, evaluates interventions, and proposes innovative strategies.

1. Literature Review.

This section establishes a theoretical framework by examining studies on language competence, medical terminology, and interdisciplinary education. Scholarly works were analyzed to identify gaps in bilingual medical education and to highlight effective teaching approaches.

2. Surveys and Questionnaires

The purpose of the surveys and questionnaires is to evaluate language competence and identify the challenges encountered by medical students and practitioners. These structured questionnaires included Likert-scale questions and open-ended questions focused on proficiency, terminology usage, and teaching preferences. Statistical methods were used to identify trends, while qualitative insights were obtained through thematic coding.

3. Experimental studies investigate how different teaching methods impact language competence. The experimental groups used interactive tools, such as simulations and glossaries [5, p. 827], while the control groups adhered to traditional teaching methods. Pre- and post-training assessments measured vocabulary acquisition, fluency, and confidence.

4. Case Studies provide insights into the practical application of language skills. Data collected from interviews and documentation analysis focused on communication barriers and terminology accuracy.

5. Psycholinguistic experiments examine how cognitive processes influence the learning and application of medical terminology. Factors such as retention, recall speed, and cognitive load were evaluated using tools like eye tracking and reaction time assessments.

6. Statistical analysis quantifies findings using descriptive and inferential statistics, such as t-tests and ANOVA, to evaluate the relationship between training interventions and language competence.

7. Creating educational resources generates bilingual glossaries, interactive modules, and simulation scenarios tailored to medical specialties, to enhance language learning and application.

8. Feedback from educators and surveys post-intervention confirmed the practical applicability of the tools and methods developed. This comprehensive strategy integrates linguistic, psychological, and medical insights to improve professional communication skills among physicians.

This research is novel because it takes an interdisciplinary approach, combining insights from language studies, psychology, and medicine to tackle the complexities of professional communication in the healthcare sector. Unlike traditional studies that concentrate only on language or medical aspects, this research emphasizes the connections between these fields, offering a more comprehensive framework for improving professional language competence.

Key Novel Contributions:

Interdisciplinary Methodologies:

The study combines insights from linguistics, psycholinguistics, and medicine to create tailored educational methodologies.

It incorporates psychological principles to address the cognitive challenges [8, p. 236] of acquiring and applying specialized medical vocabulary in multilingual environments.

Emphasizing Terminology Standardization: this research highlights the necessity of aligning medical terminology training with international standards, an area that has received less attention within medical education. It offers practical strategies to reduce translation errors and enhance cross-cultural medical communication.

Innovative Teaching Techniques:

Novel methods such as simulation-based clinical scenarios [3, p. 48], development of bilingual glossaries, and interactive learning tools are analyzed and proposed.

The study investigates the psychological and linguistic aspects of memory retention and vocabulary acquisition in medical environments.

Empirical Validation:

The findings are backed by surveys and results from control sessions involving students and practicing physicians, demonstrating the practical effectiveness of the proposed methodologies.

Professional Application:

This research highlights the importance of language competence for physicians in accurately translating medical documents, collaborating internationally, and providing high-quality patient care. It incorporates training methods that focus on real-world challenges encountered in multilingual and multicultural medical settings. By merging empirical evidence with theoretical insights, the article addresses a significant gap in medical education and presents an innovative roadmap for improving language competence among healthcare professionals.

Conclusions. Developing language competence is a prerequisite for the professional growth of physicians. Physicians cannot effectively communicate at the international level without sufficient proficiency in professional terminology.

Streamlining the terminological database [7, p. 115], including the translation and standardization of terms, facilitates learning, improves the accuracy of professional communication, and reduces the likelihood of misunderstandings in medical practice.

Preparing high-quality educational materials, such as bilingual dictionaries and glossaries, enables students and practicing physicians to master the necessary terminology more quickly and effectively.

Introducing interactive teaching methods, such as clinical scenario simulations, reinforces knowledge in practice, which is particularly crucial for medical professionals.

The integration of languages, medicine, and psychology through an interdisciplinary approach [6, p. 570] enhances professional training and fosters the development of innovative teaching methods.

The establishment of language standards in medical practice enhances the consistency of international documentation and improves patient care quality.

Prospects for Further Research

1. Create a national database of professional medical terminology along with their English equivalents.
2. Develop specialized training programs for physicians, including advanced courses.
3. Regularly assess the language proficiency of medical professionals through tests and surveys.
4. Investigate the impact of language training on clinical practice, focusing on treatment success and patient interactions.

Creating an interdisciplinary approach to enhance physicians' language skills opens new opportunities for medical education and practice.

Bibliography:

1. Alsubaie H., & Valcke M. Medical students' language competencies : A systematic review of curriculum integration and assessment practices. *Medical Education Review*. 2022. № 56(4). P. 412–427.
2. Crawford T., & Wang L. The impact of language proficiency on patient outcomes : A meta-analysis of healthcare communication. *Journal of Medical Communication*. 2021. № 35(2). P. 178–193.
3. Davidson B., & Martinez C. Innovations in medical terminology training : Digital tools and interactive approaches. *Health Sciences Education*. 2023. № 28(1). P. 45–62.
4. García-Rodríguez J., & Smith P. Cultural competence in healthcare : Integrating language and cultural sensitivity. *International Journal of Healthcare Education*. 2021. № 42(3). P. 289–304.
5. Henderson K., & Zhang W. Simulation-based language training in medical education : A practical guide. *Medical Teacher*. 2022. № 44(6). P. 823–835.
6. Johnson R., & Lee S. Professional development in healthcare : The role of linguistic competence. *Academic Medicine*. 2023. № 98(5). P. 567–582.
7. Miller A., & Chen Y. Standardization of medical terminology : Global perspectives and challenges. *Journal of Medical Terminology*. 2021. № 15(3). P. 112–126.
8. Peterson M., & Kim J. Psycholinguistic aspects of medical terminology acquisition. *Applied Languages in Medicine*. 2022. № 29(4). P. 234–248.

References:

1. Alsubaie H., & Valcke M. (2022). Medical students' language competencies : A systematic review of curriculum integration and assessment practices. *Medical Education Review*. № 56(4). P. 412–427.
2. Crawford T., & Wang L. (2021). The impact of language proficiency on patient outcomes : A meta-analysis of healthcare communication. *Journal of Medical Communication*. № 35(2). P. 178–193.
3. Davidson B., & Martinez C. (2023). Innovations in medical terminology training : Digital tools and interactive approaches. *Health Sciences Education*. № 28(1). P. 45–62.
4. García-Rodríguez J., & Smith P. (2021). Cultural competence in healthcare : Integrating language and cultural sensitivity. *International Journal of Healthcare Education*. № 42(3). P. 289–304.
5. Henderson K., & Zhang W. (2022). Simulation-based language training in medical education : A practical guide. *Medical Teacher*. № 44(6). P. 823–835.
6. Johnson R., & Lee S. (2023). Professional development in healthcare : The role of linguistic competence. *Academic Medicine*. № 98(5). P. 567–582.
7. Miller A., & Chen Y. (2021). Standardization of medical terminology : Global perspectives and challenges. *Journal of Medical Terminology*. № 15(3). P. 112–126.

8. Peterson M., & Kim J. (2022). Psycholinguistic aspects of medical terminology acquisition. *Applied Languages in Medicine*. № 29(4). P. 234–248.

Уваркина О. В., Личман Л. Ю., Кононець О. М. Підвищення рівня володіння лікарями іноземними мовами: міждисциплінарні стратегії й можливості майбутнього розвитку.

Володіння іноземними мовами має вирішальне значення для професійного розвитку лікарів. Це дає їм змогу ефективно спілкуватися з різними пацієнтами, співпрацювати з міжнародними колегами і брати участь у глобальному обміні медичними знаннями. У цій статті розглядаються шляхи покращення мовної підготовки медичних працівників й оптимізації використання медичної термінології. Підкреслено важливість узгодження медичної термінології з міжнародними стандартами і вирішення проблем перекладу складних термінів. Це особливо важливо в багатомовних умовах, в яких точне спілкування є важливим для догляду за пацієнтами.

Дослідження підкреслює важливість зв'язків між лінгвістикою, психологією і медициною для розробки комплексних навчальних програм.

Проаналізовано інтерактивні методи навчання, такі як моделювання клінічних сценаріїв, що дає можливість медичним працівникам практикувати мовні навички в реалістичних контекстах. Такі підходи не лише покращують розуміння технічної термінології, але й допомагають виробляти важливі навички спілкування, такі як емпатія і культурна чутливість.

Основні рекомендації щодо покращення медичного спілкування передбачають: розроблення двомовних глосаріїв і термінологічних баз даних; впровадження послідовного оцінювання володіння мовою для лікарів; створення національної бази даних медичної термінології для стандартизованих перекладів; створення спеціалізованих навчальних програм для різних освітніх рівнів.

Інтеграція мовних стандартів є важливою для кращого догляду за пацієнтами і міжнародної співпраці.

Зосереджуючись на цих сферах, дослідження підкреслює важливість володіння мовою для створення інклюзивних й ефективних систем охорони здоров'я, а також для посилення глобальної співпраці між медичними працівниками.

Ключові слова: іноземна компетентність, медичні визначення, міждисциплінарний підхід, мовна підготовка, професійне зростання, двомовні словники, медична освіта, міжнародна співпраця, клінічне моделювання, володіння мовою.

УДК 378.147:37.091.12:159.9:37.015.3:331.5

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.27>

Шуляков І. М.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS І HARD SKILLS

У статті розглянуто компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на формування та розвиток загальних і фахових компетентностей особистості. Професійна підготовка студентів вищої школи передбачає використання відповідних форм і методів навчання, узгодження навчально-виховної діяльності з метою формування цінностей, конкурентоспроможності фахівців на сучасному ринку праці, їх адаптації до актуальних умов професійної діяльності, готовності до вирішення реальних завдань. Головна особливість компетентнісної освітньої парадигми полягає в орієнтації на цільову спрямованість вищої освіти, значущості ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу та досягненні очікуваних результатів у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Навички – це конкретні набуті здібності, необхідні для виконання певної діяльності. *Hard skills* і *soft skills* формують широкий рівень ерудиції та сприятливі умови для досягнення професійних цілей і самореалізації. *Hard skills* охоплюють технічні або практичні здібності, такі як програмування, інженерія, бухгалтерія, тоді як *soft skills* – це міжособистісні здібності, зокрема спілкування, вирішення проблем та емоційний інтелект. Розвиток м'яких навичок має здійснюватися паралельно з процесом предметного навчання або через потенціал конкретної дисципліни.

Освітні технології, як-от проєктна технологія та методи розвитку критичного мислення, сприяють активізації пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів. Вони забезпечують впровадження навчання, заснованого на дослідженнях, і дають змогу ефективно реалізовувати компетентнісний підхід. Опановуючи ці навички, студенти вдосконалюють свою компетентність, що позитивно впливає на їх інтелектуальний і культурний розвиток. Це також формує здатність швидко адаптуватися до вимог сучасного часу та суспільства.

Ключові слова: *soft skills*, *hard skills*, компетентнісний підхід, професійна підготовка, освітні технології, освітнє середовище, вища школа, студент.

Сучасний ринок потребує спеціалістів, які вміють ефективно вирішувати як життєві, так і професійні завдання. Основною метою закладів вищої освіти полягає у http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/29065/1/Konf_Aktual_problem_tex.pdf – page=95 створенні власного освітнього середовища, яке забезпечить високий рівень підготовки майбутніх фахівців. Це досягається через застосування

компетентнісного підходу, орієнтованого на розвиток soft і hard skills, а також компетенцій для успішної професійної діяльності.

Питання формування та розвитку soft і hard skills за умов компетентнісного підходу освіти й досі залишається актуальним предметом вивчення чимало науковців. В. Луначек висвітлює основні положення компетентнісного підходу як ефективної методології професійної підготовки. С. Чернета розглянула компетентнісний підхід у контексті поєднання професійної підготовки та процесу особистісного зростання. Г. Сердюк дослідила проблеми розвитку гнучких умінь під час дослідно-орієнтованого навчання. О. Шестель, О. Старинець, А. Данилюк проаналізували роль та підходи до формування «soft skills» у процесі навчання. І. Шевченко, О. Шелевер, В. Маркова розглянули питання розвитку, оцінювання сучасного стану та розвитку soft skills у здобувачів освіти. С. Шевчук розкрила методологічні аспекти компетентнісного підходу у фаховій підготовці спеціалістів, проаналізувавши поняття «компетентність» та «компетенція», розглянувши ключові та професійні компетентності та інше. D. Alt, L. Naamati-Schneider та DJN. Weishut дослідили роль навчання, заснованого на компетенціях, у набутті студентами м'яких навичок.

Мета статті – розглянути особливості формування soft skills і hard skills у контексті компетентнісного підходу в професійній підготовці студентів вищої школи.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки передбачає, що навчання та виховання здобувачів базується на інноваційних підходах до організації освітнього процесу, а також на їхньому власному творчому розвитку й безперервному професійному удосконаленні. Основний акцент зроблено на впровадженні компетентнісної парадигми, яка включає самостійну освітню діяльність майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід зосереджується на досягненні освітніх результатів через формування компетентностей як ключових індикаторів рівня освіченості. Ця модель ставить увагу на здатності особистості ефективно діяти у різноманітних нестандартних ситуаціях, творчо використовувати набуті знання, навички, уміння, системи мислення, цінності й інші індивідуальні якості [2, с. 142].

Компетентнісний підхід орієнтується на підготовку фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності, ефективного <https://core.ac.uk/download/pdf/84838613.pdf> вирішення завдань у різноманітних життєвих ситуаціях [6, с. 31]. Його впровадження у процес професійної підготовки спрямовує освітній процес на формування професійної компетентності, яка є запорукою результативності в обраній сфері діяльності.

Професійна компетентність фахівця <https://core.ac.uk/download/pdf/84838613.pdf> є складним інтегральним утворенням, яке поєднує інтелектуальні, професійні та особистісні складові. Формування цієї компетентності відбувається під час фахової підготовки у вищому https://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/confdocs/materialu_conf/2017/11_2.pdf навчальному закладі, а її прояв, розвиток і вдосконалення тривають протягом професійної діяльності. Ефективність виконання такої діяльності визначається рівнем теоретичної, практичної та психологічної підготовки спеціаліста, його особистісними, професійними й індивідуально-психологічними якостями, а також усвідомленням цілей, цінностей, суті та специфіки обраної професії. Компетентність не може зводитися лише до сукупності знань, умінь і навичок, оскільки вона виявляється безпосередньо в процесі діяльності. Необхідно також бути творчо, професійно і психологічно готовим ефективно використовувати здобуті знання в практичній діяльності. Розширене розуміння концепції професійної компетентності дозволяє створити методологічний підхід до її визначення для будь-якого фахівця. Цей підхід охоплює три ключові аспекти: інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний) [14, с. 6–7]. Усі ці компоненти взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи системний та комплексний прояв компетентності. За необхідності вони можуть навіть компенсувати можливі недоліки в окремих складових. Однак недостатній розвиток одного з компонентів може ускладнити досягнення основних цілей професійної діяльності та повноцінну реалізацію компетенцій. У результаті професійна компетентність постає як поєднання теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до своєї роботи, що одночасно є головним показником сформованості його професійного мислення.

Запровадження компетентнісного підходу сприяє підвищенню ефективності навчального процесу завдяки його діяльнісній спрямованості, акценту на способах і характері дій, а також зміцненню зв'язку між мотиваційною та ціннісно-орієнтаційною сферами особистості. Реалізація цього підходу у професійній підготовці спеціалістів забезпечується завдяки створенню у навчальному процесі умов, які наближені до реальних умов праці, вирішенню практичних професійних завдань відповідно до сучасних потреб і викликів ринку праці; застосуванню сучасних освітніх технологій, спрямованих на системне формування функціональних умінь майбутніх фахівців; виконанню навчально-пізнавальних завдань професійного та дослідницького характеру, що сприяють освоєнню найбільш типових навичок, необхідних для виконання майбутніх професійних функцій [4, с. 21]. Педагог, який впроваджує компетентнісний підхід у навчально-виховний http://repository.gnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1913/_43_2020_.pdf?sequence=1 процес, перестає бути просто передавачем навчального матеріалу. Натомість він бере на себе роль наставника, фасилітатора та координатора освітньої діяльності, створюючи багатогранне середовище для реалізації різноманітних можливостей. Роль здобувача освіти поступово змінюється від пасивного засвоєння та репродукції знань до активної участі у дослідницькій та самоосвітній діяльності. При цьому він усвідомлює, що ключовим чинником успіху його майбутньої професійної діяльності стають прагнення до саморозвитку та наявність позитивної мотивації [12, с. 60].

На сьогодні поняття hard skills або професійної компетентності визначають як спеціалізовані навички, що стосуються певної професійної діяльності. Ці навички можна засвоїти під час навчання та оцінити за допомогою чітких кількісних показників. Для опанування ними необхідно отримати відповідні знання та дотримуватися інструкцій, а якість засвоєння таких навичок часто перевіряють через тести чи іспити. Водночас soft skills – це універсальні компетенції, котрі складніше піддаються кількісному вимірюванню. Їх часто відносять до особистих якостей, оскільки вони залежні від індивідуальних характеристик та формуються з досвідом проживання й спілкування. Ці навички сприяють ефективному вирішенню повсякденних завдань і результативній роботі в команді. Вони не прив'язані до конкретної галузі чи професії, проте значно підвищують загальну продуктивність та створюють сприятливі умови для кар'єрного зростання [7, с. 46–47].

Soft skills – це комплекс навичок, які необхідні для забезпечення продуктивності праці; надпрофесійні вміння, які необхідні для успішної самореалізації в будь-якій професійній діяльності [9, с. 83].

Hard skills мають технічний або адміністративний характер, наприклад, веброзробка, фінансовий аналіз або знання іноземної мови. Soft skills, з іншого боку, є міжособистісними та включають такі здібності, як ефективне спілкування, командна робота та [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4390/1/Sysoieva Osvitni s.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4390/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf) управління часом. І те, і інше має вирішальне значення на робочому місці та в освітніх умовах, але їх часто навчають і оцінюють по-різному. Hard skills, зазвичай, здобуваються через професійну освіту та програми навчання, тоді як soft skills часто розвиваються через досвід і соціальні взаємодії. Компетенції складніші за навички та охоплюють ширший спектр здібностей. Вони поєднують навички, знання та поведінку, а також нерідко включають до цього списку ставлення і здібності, створюючи цілісну здатність людини результативно діяти в різноманітних обставинах. Компетенції не такою мірою стосуються технічної здатності виконувати завдання, а що більше, як ефективно застосовувати здібності в реальних ситуаціях [5].

Запровадження компетентнісного підходу сприяє <https://a-articles.com/pedagogika-obrazovanie/> становленню як загальних, так і професійних компетентностей, а також визначенню очікуваних результатів навчання, що дозволяє проектувати освітні результати. Такий підхід забезпечує ефективність освіти, що залежить від розвитку здатності до самостійного навчання, самовиховання, самовизначення, самоактуалізації, а також від опанування навчання протягом усього життя, здобуття практичного досвіду та адаптації до постійних змін на ринку праці. Водночас він розширює можливості, створює умови та залучає ресурси для формування skills у всіх учасників освітнього процесу, що виступає ключем до забезпечення високої якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Оцінювання студентів на основі компетенцій стосується опанування ними конкретними навичками або знаннями, зосереджуючись на застосуванні їх в реальному світі, а не на запам'ятовуванні. Одним із ключових аспектів є вдосконалення навчальних планів та програм з урахуванням необхідності формування професійних компетентностей, які відповідають сучасним викликам і тенденціям розвитку суспільства [10, с. 80]. У сучасних вищих навчальних закладах розвиток гнучких навичок здійснюється через вивчення

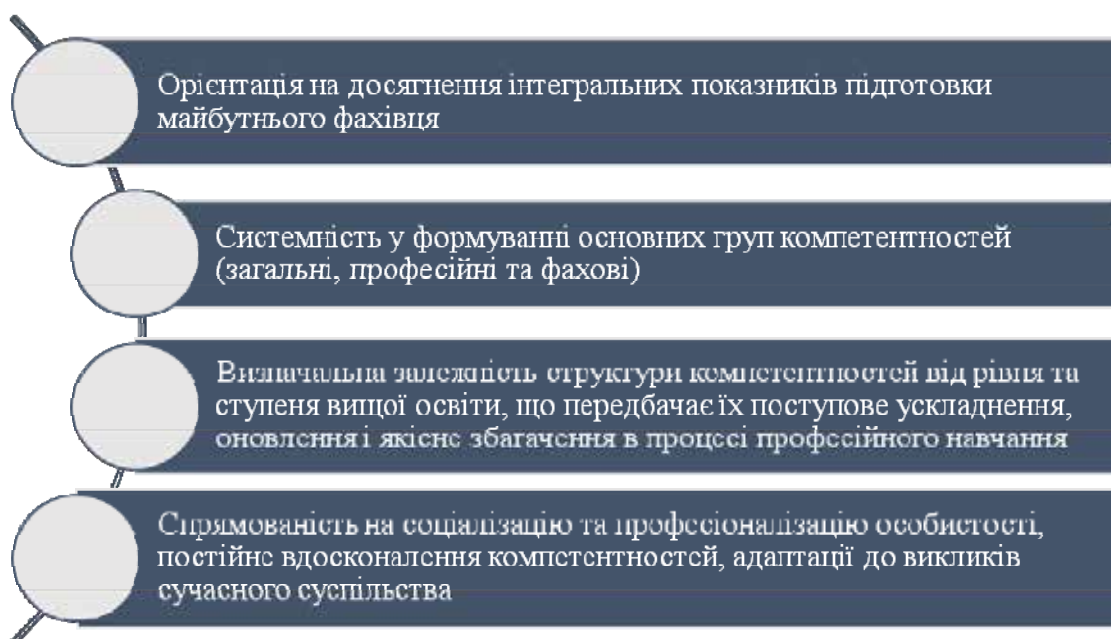


Рис. 1. Компетентнісний підхід: основи

*Джерело: сформовано авторами на основі [4].

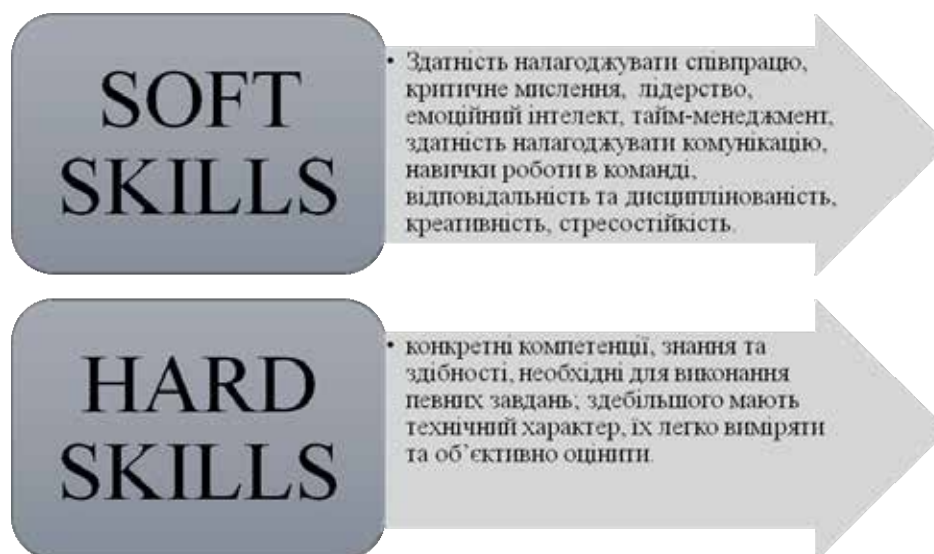


Рис. 2. Soft skills i hard skills

*Джерело: сформовано авторами на основі [11; 13].

спеціалізованих тренінг-курсів, вибіркового дисципліну, участь у тренінгах і коучингах, а також у процесі проходження як навчальної, так і виробничої практики. Практика показує, що ефективність опанування студентами цифрових компетентностей значно зростає за умови їхньої активної участі в розробці дидактичних ігор та вправ для дітей в електронних сервісах. Це також стосується створення інструментів діагностики, таких як тести чи опитувальники у Google-формах, організації та проведення уроків у сервісі Classroom, ведення щоденників практики у форматі блогів, а також розроблення вебквестів, відеоесе й відеореклами [8, с. 31].

Серед освітніх технологій, що сприяють розвитку навичок у підготовці майбутніх фахівців, особливо виділяються проєктне, інтерактивне та ситуаційне навчання [3, с. 29]. Проєктне навчання допомагає студентам розвивати здатність адаптуватися до динамічних вимог сучасного суспільно-економічного середовища, самостійно визначати особисті й професійні цілі, виконувати завдання у визначені терміни, вдосконалювати комунікативні здібності, формувати командний дух і виявляти лідерський потенціал. Інтерактивне й ситуаційне навчання мають велике значення для розвитку комунікабельності, навичок спілкування, лідерства, ініціативності, вміння конструктивно розв'язувати конфлікти та ефективно співпрацювати в команді.

Компетентнісний підхід наголошує на соціальному та спільному характері досвіду навчання: робота в команді, координація та професіоналізм. Важливим є проблемне навчання за допомогою симуляції, і зосередження на практиках. До прикладу, навчання на основі моделювання як потужний освітній інструмент, заснований на компетенціях, що імітує ситуації реального життя, дозволяючи студентам подолати обмеження навчання в контексті реального життя. Симуляції надають можливість взаємодіяти з автентичними об'єктами та змінювати деякі аспекти реальності, полегшують навчання та практикують складні навички. Симуляції включають критичне мислення та сприяють вирішенню проблем, вимагають від студентів брати активну роль у процесі розвитку навичок. Тривалість і автентичність є вирішальними факторами у визначенні ефективності навчання на основі симуляції [1, с. 1909].

Для оцінювання ступеня сформованості ключових компетентностей використовують інтерактивні технології, які сприяють активному залученню студентів у навчальний процес. До таких технологій належать виконання тестових завдань з відкритими відповідями; участь у дослідницьких проєктах і діяльності; постановка проблемних запитань та пошук шляхів їх вирішення; проведення дискусій, які виступають дієвим засобом для формування компетентностей; розв'язування ситуативних задач моделюють реальні умови; використання мультимедійного навчання та комп'ютерного моделювання; застосування методів навчальних проєктів. Застосування інтерактивних технологій дозволяє здійснювати як кількісне оцінювання (на основі бальної системи), так і якісне, що включає такі аспекти, як самооцінка здобувача та зовнішня експертна оцінка результатів їхньої діяльності. Це дає змогу проводити більш всебічний моніторинг розвитку ключових компетентностей.

Окрім зазначеного, значну роль відіграє самоосвіта, яка охоплює вивчення спеціалізованої літератури, науково-педагогічних статей, освітніх блогів і участь у тренінгах, семінарах, вебінарах та конференціях. Ефективним підходом також є нетворкінг, що передбачає аналіз і вивчення моделей успішності в кар'єрі, суспільному житті чи політиці, а також дослідження поведінкових стратегій людей з високим рівнем розвитку певних компетенцій. Сюди варто включити консультації з наставниками та фахівцями, адже навчання

можливе від будь-кого, особливо у сфері розбудови soft skills. Корисними є й спеціально розроблені завдання: виконання вправ для самостійного розвитку важливих компетенцій або позбавлення від шкідливих звичок. Додаткову цінність несуть кейси-завдання, які допомагають набувати практичних навичок шляхом розв'язання змодельованих ситуацій і пошуку оптимальних стратегій дій у складних обставинах.

Таким чином, в освітньому процесі простежується реалізація компетентнісного підходу завдяки безперервності інтелектуального та особистісного розвитку студента, формування у нього універсальних умінь відповідно соціального середовища та суспільних викликів. Застосування сучасних технологій та інноваційних підходів сприятиме формуванню цифрової грамотності, навичок ефективної комунікації, а також розвитку критичного мислення та здатності вирішувати проблеми у здобувачів освіти

Висновок. Професійна компетентність є інтегрованою характеристикою, яка поєднує фахові та особистісні якості особистості. Вона відображає рівень знань, навичок і досвіду, необхідних для успішного досягнення особистісних та професійних цілей, соціально-етичну позицію людини в цілому. Сьогодні відзначається важливість володіння різноманітним набором навичок для досягнення успіху. Здатність визначати, розвивати та використовувати свої навички є важливою частиною особистого та професійного успіху.

Використана література:

- Alt D., Naamati-Schneider, L. & Weishut DJN. Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. 2023. № 48 (12). P. 1901–1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>
- Барджадзе Р.В. Самоосвітня компетентність як складова професійної підготовки майбутнього фахівця фармації. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 56 (1). С. 139–145. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.29>
- Гарань Н., Замороцька В., Колесник К. Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. № 1 (103). С. 23–31. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284520](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520)
- Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Матеріали III міжвузівської науковопрактичної конференції. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 21–23.
- Erickson K. Skills vs. Competencies: Essential Insights for Educational Leaders. URL: <https://www.shifitq.com/blog/skills-vs-competencies> (дата звернення: 03.01.2025).
- Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю. Характеристика стадіальності впровадження компетентнісного підходу в освітню теорію та практику. Наукові записки. Серія: Психологія. 2023. № 2. С. 29–38. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-4>
- Корват Л. Розвиток м'яких навичок у майбутніх викладачів економіки. Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Наукова столиця, 2022. С. 45–48.
- Кузменко Л. Навички XXI століття в контексті забезпечення якості професійної підготовки педагога. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2020. № 34(2). С. 28–33.
- Сердюк Г. Компетентнісний підхід у формуванні гнучких умінь (soft skills) як передумова професійного самовизначення учнів у наукових ліцеях. 2022. № 1 (4). С. 82–92. DOI: <https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.10>
- Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Social Work and Education*. 2021. № 8 (1). С. 77–89. DOI: 10.25128/2520-6230.21.1.6.
- Шевченко І.А., Шелевер О.В., Маркова В.В. Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 74. С. 269–272. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.54>
- Шевчук С. С. Методологічні аспекти компетентнісного підходу до професійної підготовки кваліфікованих фахівців. *Професійна освіта*. 2024. № 1 (214). С. 58–66. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-58-66](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-58-66)
- Шестель О. Г., Старинець О. А., Данилюк А. М. Інноваційні підходи до формування «soft skills» у професійній діяльності фахівців сфери послуг. Інновації та технології в сфері послуг і харчування. 2021. № 1–2(3–4). С. 102–110. DOI: 10.2402/52708-4949.1-2(3-4).2021.241490
- Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки*. 2007. № 71. С. 3–9.

References:

- Alt, D., Naamati-Schneider, L., & Weishut, DJN (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*, 48 (12), 1901–1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>
- Bardzhadze, R.V. (2023). Samoosvitnia kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia farmatsii [Self-educational competence as a component of professional training of a future pharmacy specialist]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 56 (1), 139–145. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.29> [in Ukrainian].
- Haran, N., Zamorotska, V., & Kolesnyk, K. (2023). Rozvytok «soft skills» studentskoi molodi u zakladi vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [of “soft skills” of student youth in a higher education institution in the conditions of distance learning]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the initial process*, 1 (103), 23–31.
- Holovan, M. S. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u protsesi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyschkykh navchalnykh zakladakh [Competence-based approach in the process of professional training of specialists]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiynykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia. Materialy III mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Scientific activity as a way to form professional competencies of a future specialist. Materials of the III inter-university scientific and practical conference*. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 21–23. [in Ukrainian].
- Erickson, K. (2023). Skills vs. Competencies: Essential Insights for Educational Leaders. URL: <https://www.shifitq.com/blog/skills-vs-competencies> (data zvernennia: 03.01.2025).

6. Kalashnykova, L. V., & Rudenko, Yu. Yu. (2023). Kharakterystyka stadialnosti vprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu v osvitu teoriiu ta praktyku [Characterization of the stages of implementation of the competence approach in educational theory and practice]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia – Scientific notes. Series: Psychology*, 2, 29–38. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-4> [in Ukrainian].
7. Korvat, L. (2022) Rozvytok miaklykh navychok u maibutnikh vykladachiv ekonomiky [Development of soft skills in future teachers of economics]. *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: vyklyky, dosvid, stratehii, perspektvy: zbirnyk materialiv V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Development of Professional Culture of Future Specialists: Challenges, Experience, Strategies, Prospects: Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Kyiv : Naukova stolystia, 45–48. [in Ukrainian].
8. Kuzmenko, L. (2020). Navychky XXI stolittia v konteksti zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky pedahoha [Skills of the XXI century in the context of ensuring the quality of teacher training]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika: zb. nauk. pr. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific papers*, 34(2), 28–33. [in Ukrainian].
9. Serdiuk, H. (2022) Kompetentnisnyy pidkhid u formuvanni hnuchkykh umin (soft skills) yak peredumova profesiinoho samovyznachennia uchniv u navkovykh litseiakh [Competence-based approach as a methodology of professional training in higher education.]. *Derzhava ta suspilstvo – State and Society*, 1 (4), 82–92. DOI: <https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.10> [in Ukrainian].
10. Cherneta, C. (2021) Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadання sotsialnykh posluh [Competence-based approach in training future social work professionals to provide social services]. *Social Work and Education*, 8 (1), 77–89. DOI: 10.25128/2520-6230.21.1.6. [in Ukrainian].
11. Shevchenko, I.A., Shelever, O.V., & Markova, V.V. (2024). Rozvytok soft skills u zdobuvachiv osvity yak zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti [Development of soft skills in students as a guarantee of successful professional activity]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 74, 269–272. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.54> [in Ukrainian].
12. Shevchuk, S. S. (2024) Metodolohichni aspekty kompetentnisnogo pidkhotu do profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh fakhivtsiv [Methodological aspects of the competency-based approach to the professional training of qualified specialists]. *Profesiina osvita – Professional education*, 1 (214), 58–66. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-58-66](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-58-66)
13. Shestel, O. H., Starynets, O. A., & Danyliuk, A. M. (2021) Innovatsiini pidkhody do formuvannia «soft skills» u profesiinii diialnosti fakhivtsiv sfery posluh [Innovative approaches to the formation of “soft skills” in the professional activity of service professionals]. *Innovatsii ta tekhnolohii v sferi posluh i kharchuvannia – Innovations and technologies in the field of services and catering*, 1-2(3-4), 102–110. DOI: 10.24025/2708-4949.1-2(3-4).2021.241490 [in Ukrainian].
14. Iahupov, V. V., & Syvstun, V. I. (2007) Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence-based approach to training specialists in the system of higher education]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 71, 3–9. [in Ukrainian].

Shuliakov I. Competent approach in the professional training of students of higher education: the formation of soft skills and hard skills

The article examines the competence-based approach as a framework for aligning the educational process with the cultivation of both general and specialized professional competencies. Professional training in higher education requires suitable teaching methods to foster values, enhance specialists' competitiveness in the labor market, and facilitate adaptation to professional conditions. It also prepares students to address real-world challenges. A key distinction of this paradigm is its emphasis on purposeful education, prioritizing value orientations and anticipated outcomes of professional training.

Skills, defined as specific acquired capabilities, are central to this approach. Hard and soft skills contribute to a broad intellectual foundation, cultural awareness, and success in achieving professional goals. Hard skills refer to technical proficiencies such as programming, engineering, and accounting, while soft skills include interpersonal abilities like communication, problem-solving, and emotional intelligence. Developing soft skills should be integrated alongside subject-specific learning or harnessed through specific academic disciplines.

Professional knowledge and competencies gained through education are more impactful when complemented by students' personal attributes. Educational technologies foster the development of both soft and hard skills. Project-based learning and critical thinking methodologies enhance cognitive and independent learning processes, promoting research-oriented education and effective implementation of the competency-based framework. By acquiring these skills, students enhance their competence, fostering intellectual growth and adaptability to societal and professional demands.

Key words: soft skills, hard skills, competence-based approach, professional training, educational technologies, educational environment, higher education, student.

ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УСПІШНОЇ МЕДІАЦІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

Обґрунтовується важливість ефективної комунікації при вирішенні конфліктних ситуацій у процесі медіації. Аналізується створення ефективного комунікаційного процесу у спілкуванні як передача або обмін думками, ідеями, інформацією за допомогою вербальних і невербальних символів. Вербальне спілкування є необхідним для того, щоб мати можливість ефективно спілкуватися з іншими людьми щодня – тобто ділитися інформацією, узгоджувати позиції, знаходити спільні рішення щодо виникаючих проблем, порівнювати поточний стан із планами тощо – уникаючи при цьому непорозуміння і деструктивних конфліктів. Свідоме розуміння невербальних повідомлень є важливою навичкою для фахівця соціальної сфери. Недостатньо знати, що сказати, але також потрібно пам'ятати, як це говорити і як при цьому виглядати.

Описано комунікаційні бар'єри, що порушують ефективне спілкування між відправником і одержувачем повідомлення та є результатом помилок, допущених у спілкуванні обома сторонами. Комунікативні бар'єри не лише спричиняють непорозуміння, але й дуже часто призводять до негативних емоцій та взаємної неприязні обох сторін одна до одної та призводять до поганих міжособистісних стосунків. Щоб уникнути збоїв і помилок у спілкуванні, важливо створювати чіткі, а не двозначні повідомлення. Висловлюючи наші очікування, може бути корисно пояснити, наскільки важлива для нас дана проблема і чому вона нас хвилює. Це дозволить іншій стороні зрозуміти наші наміри, потреби та очікування.

Доведено, що володіння комунікативними компетентностями, знання про вербальне та невербальне спілкування, а також вміння долати комунікаційні бар'єри є запорукою успіху як в спілкуванні загалом так і в медіації. Ефективна комунікація являє собою важливий інструмент в медіаційному процесі, який може бути широко використаний як у міжособистісному спілкуванні так і у соціальній сфері.

Ключові слова: конфлікт, комунікація, вербальна комунікація, невербальна комунікація, посередництво, комунікаційні бар'єри, медіація.

Конфлікти є невід'ємною частиною нашого життя, тому отримання знань про вирішення конфліктів є основною потребою людини. Конфлікти в соціальній сфері безпосередньо стосуються фахівців та їх клієнтів або стосуються лише клієнтів (наприклад, міжособистісні, внутрішньо особистісні, сімейні конфлікти), які працівник намагається вирішити як третя – нейтральна сторона. Таким чином, робота в соціальній сфері вимагає певних комунікативних навичок, які включають медіацію, переговори, використання відповідних мотиваційних тактик, а також діагностику (належну підготовку до процесу медіації та переговорів). При цьому важливе значення приділяється мистецтву спілкування, передачі або обміну думками, ідеями, інформацією за допомогою вербальних і невербальних символів. Це становить «основу існування кожної людини, кожної спільноти і є неодмінною складовою процесу соціалізації та елементом усіх суспільних процесів» [7], що враховує найважливіші потреби сторін у вирішенні конфлікту.

Метою статті є обґрунтування важливості ефективної комунікації при вирішенні конфліктних ситуацій у процесі медіації.

Поняття «медіація» висвітлюється різними авторами по-різному. Але всі поняття вказують на необхідності участі третьої сторони для вирішення ситуації, що склалася.

На думку Н.Мазаракі «Медіація з точки зору комунікативного підходу розглядається як процес тристоронніх переговорів та обміну інформацією і зумовлює вигідний компроміс сторін спору [2].

Медіація – це нейтральний процес, у якому насправді важливий не результат, а розуміння іншої сторони. Медіатор не має повноважень приймати рішення по суті, але його або її роль полягає в тому, щоб допомогти сторонам спору добровільно досягти власної взаємоприйнятної згоди щодо спірних питань.

Медіація це добровільний і конфіденційний процес у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася [3].

Як зазначає В. Суліцький: «соціальні працівники щодня зіштовхуються з різними видами конфліктних ситуацій, які потребують негайного втручання та вирішення. Серед них багато нових форм: булінг, аб'юзер, газлайтінг, бодішеймінг тощо. Усе, вище зазначене, потребує певних знань і практичних навичок не тільки для профілактики соціальних конфліктів, але й для вирішення тих, які вже знаходяться у стадії загострення» [4].

Знання медіації та переговорів, а також індивідуальний підхід до кожного клієнта – це цінний виклик для фахівців соціальної сфери. Навчання в цій галузі дозволить більш свідомо та творчо керувати конфліктами, а також створювати ефективний комунікаційний процес у якому інтерпретація переданого повідомлення однакова як у відправника, так і в одержувача, а ідея та інформація зрозумілі в процесі спілкування.

Зазначаємо, що спілкування – це передача або обмін думками, ідеями, інформацією за допомогою вербальних і невербальних символів.

Вербальна комунікація – це обмін інформацією, як усною, так і письмовою, за допомогою слів. Це основний спосіб спілкування між людьми. Фахівець соціальної сфери використовує у своїй роботі усну та письмову форми (готує звіти, розробляє опитування, заповнює документацію тощо).

Як пише польський фахівець із соціальних комунікацій – Podkowińska M.: «...у процесі спілкування варто звертати увагу на слова, які ми говоримо. Тому один і той же зміст може бути представлений абсолютно різними словами – впливати на враження, яке одержувач складе про повідомлення» [16].

Основним засобом мовного спілкування є мова. Завдяки йому виражаються значення передаваних ідей і почуттів за умови, що звуки і символи зрозумілі всім учасникам процесу спілкування. Мова використовується для опису думок, почуттів, нашого досвіду, оцінки речей, людей або просто для обміну інформацією з іншими. Істотною роль тут відіграє плавність мовлення, що вказує на компетентність і відповідальність, а також зміст (сутність) висловлювання, також кількість, тобто скорочення або подовження часу вимовленого слова, акцент і модуляція вимовлених реплік, що часто має більший вплив на співрозмовника, ніж зміст висловлювання [5, с. 154–169].

Ефективне мовлення означає охоплення аудиторії таким чином, щоб вона зрозуміла й запам'ятала зміст повідомлення відповідно до наміру відправника. Ефективність повідомлення – навіть найкоротшого формулювання – забезпечується дотриманням кількох правил:

- по-перше: визначення мети повідомлення. Такою метою може бути, наприклад, встановлення контакту з клієнтом соціальної допомоги або переконання його чи її вжити заходів чи шукати вирішення проблеми. Визначення мети має значний вплив на те, як сформульовано повідомлення;

- по-друге, зміст і форма повідомлення повинні бути адаптовані до слухача. Одержувач, який не розуміє виразів і формулювань, характерних і зрозумілих лише у світі відправника, не розуміє суті повідомлення і також може мати негативні почуття під час розмови;

- по-третє, повідомлення має бути добре сформульоване, спочатку потрібно сказати, про що ви збираєтесь говорити, потім те, що маєте сказати, а наприкінці коротко повторити найважливіше [8].

Говорити потрібно короткими реченнями, уникаючи складних і незрозумілих фраз і слів, не відхиляючись від теми. Ефективне мовлення передбачає активне слухання, вміння переконувати, перефразувати та уточнювати, тобто ставити запитання з метою отримання більш повної картини обговорюваного питання.

За функціями вербальні повідомлення можна поділити на: інформаційні (дозволяють отримати відповідні знання, переконати співрозмовника, узгодити спільну позицію), оціночні (їхня мета – висловити оцінку та способи оцінки окремих питань), прагматичні акти (наприклад, накази, які служать для впливу на учасників розмови) і метакommunікаційні (вони організовують процес спілкування, дозволяють усунути двозначності [6].

У кожному виголошеному повідомленні можна виділити чотири рівні комунікації: (Sobczak-Matysiak J.) [17, с. 16–26].

I. фактичний (формальний) рівень, за допомогою якого ми передаємо певну інформацію очевидним, формальним способом;

II. площину автопортрета (самопрезентації), за допомогою якої ми повідомляємо, в якому настрої перебуваємо, коли надсилаємо повідомлення;

III. площина взаємовідносин, яка повідомляє про ставлення до співрозмовника (або оточення);

IV. площина звернення, в якій міститься наше побажання адресату.

Отже, вербальне спілкування є необхідним для того, щоб мати можливість ефективно спілкуватися з іншими людьми щодня – тобто ділитися інформацією, узгоджувати позиції, знаходити спільні рішення щодо виникаючих проблем, порівнювати поточний стан із планами тощо – уникаючи при цьому непорозумінь і деструктивних конфліктів.

Іншим типом вербальної комунікації є письмове слово, яке, у свою чергу, зобов'язує відправника використовувати правильну орфографію, синтаксис мови та забезпечувати відповідну структуру переданого повідомлення та його точність. Письмова комунікація є більш формальною, ніж усна, і зворотний зв'язок може бути затриманим або відсутнім взагалі. Однак це дозволяє записувати інформацію, щоб до неї можна було повертатися та аналізувати.

Насправді вербальна і невербальна інформація доповнюють одна одну. Разом з тим, невербальна комунікація включає, серед іншого, позу тіла, жести, зоровий контакт, міміку.

Невербальне спілкування, мабуть, найдавніший спосіб спілкування між усіма істотами. Переважну більшість інформації (приблизно 95%) людина отримує через зір, решта – припадає на органи чуття (приблизно 5%). Це тип комунікації, який описано в статті «Невербальні техніки – еристика з тілом» виступає як «..... сукупність невербальних повідомлень, що надсилаються та отримуються людьми по всіх невербальних каналах, одночасно надає інформацію про основні емоційні стани, наміри, очікування щодо співрозмовника, соціальне становище, походження, освіту, самооцінку чи риси темпераменту» [9]. Ці повідомлення надсилаються та отримуються найчастіше несвідомо. Сучасні дослідження міміки та мови тіла почалися з роботи Чарльза Дарвіна під назвою «Про вираження емоцій у людини і тварин», видана 1872 р. [1]. Багато сучасних дослідників черпають з нього свої ідеї.

Невербальні сигнали можуть надсилатися і прийматися як свідомо, так і несвідомо. Це, як зазначає Glodovsky «..... всі сигнали, що виникають у міжособистісній взаємодії, які не мають форми ні усних слів,

ні письмових висловлювань і включають усі інші повідомлення, які мають певний вплив на її учасників» [10, с. 106–111]. Загалом кажучи, це передбачає передачу інформації «через дотик, рухи тіла, вираз обличчя, відстань між співрозмовниками, час і зовнішній вигляд» [16]. Під час посередництва та медіації ми надсилаємо такі невербальні повідомлення через: [15, с. 190–206].

- жестикуляцію – спосіб жестикуляції дає підказки про риси особистості, а також про психічний стан і правдивість відправника; це елемент невербальної комунікації, який дуже важко свідомо контролювати; жестикуляція включає, наприклад, рухи голови, рук, ніг, пальців тощо;

- міміку – усі явища, які можна спостерігати на обличчі співрозмовника, до них належать риси обличчя, рухи м'язів і очей, а також психосоматичні процеси, такі як збліднення чи почервоніння; обличчя є основним передавачем емоцій, і більшість почуттів виражається через міміку, наприклад, задоволення, страх, сумнів, здивування, радість, гнів, огиду, сором;

- зоровий контакт – значною мірою він визначає взаємне ставлення людей один до одного, негативне чи позитивне, а також дозволяє отримати важливу інформацію про іншу людину;

- фізичну дистанцію – скорочення дистанції є ознакою душевної близькості та довіри; проте не слід переходити певну межу, якщо між співрозмовниками немає належного рівня близькості;

- положення тіла – в першу чергу виражає напругу або розслаблення, надто вільне положення вказує на ігнорування;

- зовнішній вигляд, одяг – акуратний одяг і зовнішній вигляд сигналізують про важливість зустрічі та її значимість;

- паралінгвістичні звуки – сміх, плач, позіхання, чхання тощо;

- якість мовлення – можна говорити холодно чи тепло, різко чи ніжно; іноді те, як ти говориш, важливіше, ніж те, що ти говориш;

- елементи фізичного середовища – спосіб облаштування місця зустрічі, меблі, запахи – вони багато говорять про своїх співрозмовників.

У літературі, крім наведеної вище класифікації невербальної поведінки, описаної Neşki Z. [14] можна знайти й інші поділи невербальної поведінки. Наприклад, Glodovsky V. включає сюди [10]:

- 1) зовнішній вигляд – це можуть бути змінні (одяг, зачіска, прикраси, волосся на обличчі тощо) або незмінні (наприклад, зріст);

- 2) кінесіка – рухи тіла, поза, манера сидіння, міміка;

- 3) проксемика – використання міжособистісної дистанції та просторових відносин; відстань між співрозмовниками, територія [11];

- 4) парамова – вокальні, але невербальні аспекти мовлення, тембр, тон, темп мовлення;

- 5) паразвуки – чхання, кашель, позіхання, сміх;

- 6) тактильні – дотик, погладжування, поплескування, рукостискання, обійми;

- 7) хронеміка – час розмови, довжина висловлювання, пунктуальність.

Найпростішими сигналами, які може спостерігати фахівець соціальної сфери під час контакту з особою, яка знаходиться під його опікою, є поза тіла: відкрита чи закрита. Однак, оцінюючи мову тіла клієнта не слід покладатися на один жест або погляд, тому що в цьому випадку легко помилитися (якщо це не дуже виразні жести). Наприклад, якщо особа, яка перебуває під опікою, стоїть, схрестивши руки, а іноді й ноги, опустивши голову й опустивши очі, а її спина злегка згорблена (зімкнена поза), це може бути симптомом того, що така особа відчуває домінування, їй бракує почуття безпеки, а також, що вона почувається невпевнено. Таке ставлення може також виражати тривогу, небажання говорити або уникати прямого контакту чи конфронтації.

Найзручнішим під час медіації та переговорів є відкрите ставлення, яке виключає домінування та підкреслює зацікавленість у переговорах, а також відкритість до контакту та обміну інформацією (наприклад, повернути все тіло прямо до слухача, без схрещування рук і ніг, підняти голову та звернути погляд на співрозмовника). Те, як ми рухаємося, також може передавати та інтерпретувати інформацію про риси особистості (рішучість, сором'язливість, страх) або інформацію про психічний стан іншої людини (депресія, ентузіазм).

Невдоволення найчастіше проявляється: насупленими бровами, стиснутими губами і щелепою, хитанням або нахилом голови, поглядом на співрозмовника поверх схиленої голови, легким відхиленням назад.

Під час контакту з людьми, які перебувають під нашим піклуванням, ми повинні пам'ятати, що деякі люди реагують агресією або тікають, якщо ми порушуємо їхню зону. Душевна дистанція досягається відвертанням обличчя, зупинкою погляду в просторі, фокусуванням на чомусь іншому, стоячи боком або повертаючись спиною. Це природні рефлексії у спілкуванні з незнайомою людиною, призначені для зменшення дискомфорту, викликаного порушенням нашої особистої зони дистанції, але ми також можемо використовувати їх, щоб уникнути конфлікту з незнайомою людиною. Діти можуть реагувати на таку ситуацію страхом.

З іншого боку, люди, які добре знають один одного і знаходяться в хорошому контакті один з одним, спонтанно і несвідомо приймають майже ідентичні положення тіла і роблять схожі рухи. Вони часто говорять

один з одним подібним тоном і темпом. Ми можемо свідомо використовувати ці елементи, якщо хочемо співпереживати стану, який переживає наш співрозмовник, і хочемо, щоб нас сприймали як людину, яка розуміє стан іншої людини і співчуває їй.

Таким чином, свідоме розуміння невербальних повідомлень є важливою навичкою для фахівця соціальної сфери. Недостатньо знати, що сказати, але також потрібно пам'ятати, як це говорити і як при цьому виглядати.

Міжособистісне спілкування є складним процесом, під час якого можуть виникати перешкоди для непорозуміння. Це означає, що «...ефективна комунікація (...) може втратити частину своєї ефективності та сенсу, коли присутні певні несприятливі фактори або коли комунікатори думають або поведуться небажаним чином» [10]. Вони виникають з різних причин і можуть стосуватися безпосередньо людей, які спілкуються, або обставин, за яких відбувається взаємодія.

Комунікаційні бар'єри – це все, що порушує ефективне спілкування між відправником і одержувачем повідомлення. Вони можуть бути результатом помилок, допущених у спілкуванні обома сторонами.

Перш за все, нам потрібно визначити, які фактори заважають нам зрозуміти повідомлення, що міститься в заяві. Вони різні для кожного і змінюються разом із тим, як ми сприймаємо певні проблеми та людей. Зазвичай вони належать до однієї з трьох категорій, які включають [13]:

I. семантичні бар'єри – перевантаження інформацією, надто швидкий темп розмови, незрозумілі теми чи спеціалізована термінологія тощо;

II. психологічні бар'єри – наприклад, ставлення від негативного (упередженість і ворожість) до вкрай позитивного (повна відсутність критики і обожнювання), труднощі сприйняття, вибіркова увага, ігнорування слухачів, відсутність предметної підготовки, монотонність мови, відмінності поколінь, сором'язливість, нездатність децентруватись і вислухати, втома тощо;

III. фізичні та екологічні бар'єри – самопочуття, шум, температура, місце, час доби тощо, а також занадто багато учасників, паралельне спілкування (співрозмовники ведуть дві нитки розмови одночасно, не слухаючи один одного), стереотипи (ми охочіше слухаємо людей з високим соціальним статусом), тиск часу, культурні відмінності тощо.

Збої в процесі спілкування можуть виникати практично на будь-якому етапі розмови і для обох партнерів. Дуже часто це розбіжності між вербальним і невербальним спілкуванням (розбіжності в словах і жестах, наприклад, ми говоримо іншій стороні, що нас цікавить їхня думка, те, що вони говорять, але в той же час все тіло і жести демонструють зневагу, відсутність інтересу), відсутність чіткої мети повідомлення (наприклад, раптова зміна теми посеред жвавої дискусії) або невідповідність кодів спілкування. (наприклад, надто серйозні, важкі слова, сказані маленькій дитині, словниковий запас якої ще не настільки багатий), а також відмінності у сприйнятті (розуміння іншої сторони може бути спотворене різним сприйняттям тієї самої ситуації учасниками переговорів) і ресурсах знань (наприклад, використання професійної лексики по відношенню до людей, які не знають цього словника).

Польський фахівець у сфері міжособистісної та масової комунікації Glodovsky V. виділяє шість бар'єрів вербальної взаємодії. До них відносяться: поляризація, навішування ярликів, змішування фактів і висновків, надмірна самовпевненість, статична оцінка, а також класифікація та нездатність розрізняти. Термін поляризація (також званий «чорно-білим світоглядом» або ставленням («так-ні») описує схильність дивитися на світ і описувати його за допомогою крайніх, протилежних термінів, наприклад, поганий-хороший, розумний-дурний, бідний-багатий [10, с. 145–146].

У свою чергу, навішування ярликів (дотримання догматичних поглядів), за його словами, – це схильність деяких людей сприймати інших людей, предмети або події – відповідно до того, як про них говорять, а не відповідно до їхнього реального стану (довіряючи думці інших, а не своїм почуттям). Багато людей під час розмови змішують факти та висновки, посилаються на суто абстрактні ситуації, власні припущення та інтерпретації або піддаються стереотипам, що призводить до класифікації та нерозрізнення окремих явищ. Дуже серйозним бар'єром у спілкуванні є перебільшена самовпевненість, яка іноді не відображається на знаннях нашого співрозмовника, бо «чим менше хтось знає, тим важливішим здається йому те, що він знає» (Drobnik J.), і навіть якщо він має багато знань, світ настільки складний, що ми не в змозі знати про нього все [10, с. 145–146].

Процес переговорів із клієнтом соціальної сфери безперечно складніший, тому що люди, які відчувають значні життєві проблеми та труднощі, дуже часто неправильно сприймають себе та своє оточення. «Помилки, накопичуючись і повторюючись, створюють абсолютно нереалістичний образ світу в свідомості людей, які їх скоюють, що неминуче призводить до неправильних рішень і неправильних дій. З часом розлади стають серйознішими, а поведінка дедалі більше відхиляється від норми» [15].

Видатний польський психолог, професор Nęcki Z. вважає, що правильне розуміння під час переговорів потребує ефективної обробки даних, і кожна сторона має дбати про точність своїх висновків, оцінок і переконань, особливо стосовно інших людей. Однак, на процес комунікації впливають численні фактори, які порушують мислення, і Nęcki Z. перераховує найважливіші з них [15]:

– упереджене міркування – поспішні висновки, засновані на недостатніх передумовах, часто підкріплені власними установками та упередженнями;

– фрагментація перспективи – ми звертаємо увагу на один аспект і ігноруємо інші, наприклад, ми можемо надавати занадто багато значення обіцянкам нашого клієнта і в той же час применшувати показники «трансляції» роздратування;

– перебільшені узагальнення – порушення процесів пізнання правди про інших людей і ситуації; полягає в побудові загальних правил, які ми застосовуємо автоматично, не піддаючи їх окремому аналізу;

– перебільшення – реакція, яка є непропорційно сильною по відношенню до стимулу, який її викликав, найчастіше є результатом комплексів і слабкостей, наприклад, одна особа кривиться, а інша вибухає гнівом і припиняє розмову;

– егоцентризм – людина пов'язує з собою різні події та поведінку, які не мають до неї відношення;

– чорно-біле мислення – мислення в категоріях успіх-невдача (погано-добре), наприклад, розглядаючи кожен поступок як невдачу;

– недоречні словесні описи – слово є носієм інформації та оцінки, можуть використовуватися синоніми та надавати їм різне значення; слова загострюють наше ставлення до себе, інших людей і проблем (навішування ярликів);

– підозрілість і параноїдальні інтерпретації – постійно високий рівень підозрілості є елементом, який порушує хід розмов;

– читання думок – тобто «вгадування», що мав на увазі ваш партнер по переговорах; Якщо ми не впевнені, чи правильно ми зрозуміли іншу сторону, нам слід попросити роз'яснення.

Комунікація є ефективною, коли одержувач розуміє інформацію відповідно до намірів відправника, тобто, по-перше, намір відправника зрозумілий одержувачу, по-друге, одержувач уважно слухає, по-третє, одержувач не судить і не оцінює висловлювання відправника.

Крім згаданих вище, комунікаційні бар'єри включають [12, с. 113–130]: критику; судження; похвалу в поєднанні з оцінкою; розпорядження; погрози; недоречні запитання; консультування; втіху.

Підводячи підсумок, можна сказати, що комунікативні бар'єри не лише спричиняють непорозуміння, але й дуже часто призводять до негативних емоцій (гнів і розчарування) та взаємної неприязні обох сторін одна до одної – що призводить до поганих міжособистісних стосунків. Щоб уникнути збоїв і помилок у спілкуванні, важливо створювати чіткі, а не двозначні повідомлення, це дозволить іншій стороні зрозуміти наші наміри, потреби та очікування.

Таким чином, ефективна комунікація являє собою важливий інструмент в медіаційному процесі, який може бути широко використаний у соціальній сфері. Знання в цій галузі можна використовувати в сімейних спорах (наприклад, догляд за дітьми, сварки, розлучення, проблеми з людьми похилого віку) і цивільних спорах (наприклад, між сусідами), у справах неповнолітніх, у шкільних конфліктах або в посередництві з іншими зовнішніми органами. Володіння комунікативними компетентностями, знання про вербальне та невербальне спілкування, а також вміння долати комунікаційні бар'єри є запорукою успіху як в спілкуванні загалом так і в медіації.

Використана література:

1. Дарвін К. Про вираження емоцій у людини і тварин. Варшава: Видавництво PWN, 1988.
2. Мазаракі Н. А. Медіація в Україні: теорія та практика: монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 276 с.
3. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект: навч.-метод. посібник. Київ: Стеценко В.В. 2016. 192 с.
4. Суліцький В.В. Підготовка соціальних працівників до вирішення конфліктних ситуацій. EDITORIAL BOARD. 2021. 418 с.
5. Adler R., Rosenfeld L., Proctor F. Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się. URL: <https://www.rebis.com.pl/pl/book-relacje-interpersonalne-proces-porozumiewania-sie-lawrence-rosenfeld-ronald-b-adler-russell-proctor-ii,SCHB03940.html> s. 154–169.
6. Bargiel-Matusiewicz K. Negocjacje i mediacje, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa, 2010. S. 15–16.
7. Biesaga-Słomczewska E. J. Negocjacje jako narzędzie zarządzania w organizacji zorientowanej rynkowo. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 2009.
8. Birkenbihl V. Jak szybko i łatwo nauczyć się języka obcego. Katowice: Wydawnictwo KOS, 1999.
9. Dobrzyński K. Techniki niewerbalne – mowa ciała. URL: <http://dobrzynskikonrad.pl/wp-content/uploads/2012/04/Techniki-nieverbale-%E2%80%93-erystyka-cia%C5%82em.pdf>
10. Glodovsky W. Komunikacja URL: http://old.mbc.malopolska.pl/Content/65932/1988_03.pdf s. 120–124.
11. Hall T. Edward. The Hidden Dimension. Bantam Press. 1990.
12. Johnson David W. Interpersonal skills for Cooperative Work. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078911.pdf> S. 113–130.
13. Łaciński G. Sztuka prezentacji. Poznań: Wydawnictwo eMPi2, 2000.
14. Nęcki Z. Komunikacja interpersonalna. Kraków: Wydawnictwo Professional Business School, 2006.
15. Nęcki Z. Negocjacje w biznesie. Warszawa: PSB, 1994. 244 s.
16. Podkowińska M. Procesy komunikowania w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Warszawa, 2009. 103 s.
17. Sobczak-Matysiak J. Psychologia kontaktu z klientem. Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa, 1998. s. 16–26.

References:

1. Darvin K. (1988) Pro vyrazhennia emotsii u liudyny i tvaryn [On the expression of emotions in humans and animals]. Varshava: Vydavnytstvo PWN, [in Ukrainian]
2. Mazarakis N. A. (2018) Mediatsiia v Ukraini: teoriia ta praktyka: monohrafiia [Mediation in Ukraine: Theory and Practice: Monograph]. Kyiv: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 276 s. [in Ukrainian]
3. Rozbudova myru. Profilaktyka i vyrishennia konfliktu z vykorystanniam mediatsii: sotsialno-pedahohichniy aspekt [Peacebuilding. Conflict prevention and resolution using mediation: socio-pedagogical aspect]: navch.-metod. posibnyk. Kyiv: Stetsenko V.V. 2016. 192 s. [in Ukrainian]
4. Sulitskyi V.V. (2021) Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do vyrishennia konfliktnykh sytuatsii [Training social workers to resolve conflict situations.]. EDITORIAL BOARD. 418 s. [in Ukrainian]
5. Adler R., Rosenfeld L., Proctor F. Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się. S. 154–169. URL: <https://www.rebis.com.pl/pl/book-relacje-interpersonalne-proces-porozumiewania-sie-lawrence-rosenfeld-ronald-b-adler-russell-proctor-ii,SCHB03940.html> [in Polish]
6. Bargiel-Matusiewicz K. (2010) Negocjacje i mediacje. [Negotiations and Mediations] Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa, S. 15–16. [in Polish]
7. Biesaga-Słomczewska E. J. (2009) Negocjacje jako narzędzie zarządzania w organizacji zorientowanej rynkowo. [Negotiation as a management tool in a market-oriented organization] Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. [in Polish]
8. Birkenbihl V. (1999) Jak szybko i łatwo nauczyć się języka obcego. [How to learn a foreign language quickly and easily] Katowice: Wydawnictwo KOS. [in Polish]
9. Dobrzyński K. Techniki niewerbalne – mowa ciała. [Non-verbal techniques – body language] URL: <http://dobrzynskikonrad.pl/wp-content/uploads/2012/04/Techniki-nieverbale-%E2%80%93-erystyka-cia%C5%82em.pdf> [in Polish]
10. Głodovsky W. Komunikacja [Głodovsky W. Communication] URL: http://old.mbc.malopolska.pl/Content/65932/1988_03.pdf s. 120–124. [in Polish]
11. Hall T. Edward. The Hidden Dimension. Bantam Press. 1990.
12. Johnson David W. Interpersonal skills for Cooperative Work. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078911.pdf> c. 113–130.
13. Łaciński G. (2000) Sztuka prezentacji. [The Art of Presentation] Poznań: Wydawnictwo eMPi2, 2000. [in Polish]
14. Necki Z. (2006) Komunikacja interpersonalna. [Interpersonal communication] Kraków: Wydawnictwo Professional Business School, [in Polish]
15. Necki Z. (1994) Negocjacje w biznesie. [Business Negotiations] Warszawa: PSB, 244 s. [in Polish]
16. Podkowińska M. (2009) Procesy komunikowania w zarządzaniu zasobami ludzkimi. [Communication processes in human resources management] Warszawa, 103 s. [in Polish]
17. Sobczak-Matysiak J. (1998) Psychologia kontaktu z klientem. [Psychology of customer contact] Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa, s. 16–26 [in Polish]

Yaroshenko A., Galchich I. Effective communication as an instrument of successful media in the social sphere

The article substantiates the importance of effective communication in resolving conflict situations in the mediation process. The creation of an effective communication process in communication is analyzed as the transmission or exchange of thoughts, ideas, information using verbal and non-verbal symbols. Verbal communication is necessary in order to be able to communicate effectively with other people every day – that is, to share information, agree on positions, find common solutions to emerging problems, compare the current state with plans, etc. – while avoiding misunderstandings and destructive conflicts. Conscious understanding of non-verbal messages is an important skill for a social sphere specialist. It is not enough to know what to say, but you also need to remember how to say it and how to look at it.

Communication barriers are described that disrupt effective communication between the sender and receiver of the message and are the result of mistakes made in communication by both parties. Communication barriers not only cause misunderstandings, but also very often lead to negative emotions and mutual hostility of both parties towards each other and lead to poor interpersonal relationships. To avoid failures and errors in communication, it is important to create clear, not ambiguous messages. When expressing our expectations, it can be useful to explain how important the issue is to us and why we are concerned about it. This will allow the other party to understand our intentions, needs and expectations.

It has been proven that the possession of communication competencies, knowledge of verbal and non-verbal communication, as well as the ability to overcome communication barriers are the key to success both in communication in general and in mediation. Effective communication is an important tool in the mediation process, which can be widely used both in interpersonal communication and in the social sphere.

Key words: conflict, communication, verbal communication, nonverbal communication, mediation, communication barriers, mediation.

НАШІ АВТОРИ

БАЛДИНЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0003-4276-7819 lenabaldyniuk@gmail.com
БАНЯС ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II orcid.org/0000-0001-6880-8805 banyasz.volodimir@kmf.org.ua
БОРОДІНА ОКСАНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій, Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Житомирський економіко-гуманітарний інститут orcid.org/0000-0002-2777-2508 borodina0202@gmail.com
БУЗА ОЛЕКСАНДРА ВІТАЛІЇВНА	студентка II курсу магістратури, Навчально-науковий інститут природничо-математичних наук, інформатики та менеджменту Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0009-0004-2378-5899 alexabuza675@gmail.com
ГАЛЬЧИЧ ІРИНА ПЕТРІВНА	аспірантка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0005-6896-5209 iragalcic@gmail.com
ГАРЄЄВА ФАІНА МАКСИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4714-3060 fainamax51@gmail.com
ГОЛОВАЧУК ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач кафедри фізичного виховання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0002-3644-4709 v.holovachyk@chnu.edu.ua
ГОЛУБЕНКО ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-3042-888X dovet@ukr.net
ГОМОНЮК ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0002-3849-788X elena_gomonyuk29@ukr.net
ГОНІМАР ВАЛЕНТИНА ІВАНІВНА	викладач кафедри фундаментальних наук, Військова Академія (м. Одеса) orcid.org/0009-0006-0057-1649 od3010gvi@gmail.com
ГОРЛІЧЕНКО МАРИНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фундаментальних наук, Військова Академія (м. Одеса) orcid.org/0000-0002-8999-7526 mgorlichenko@gmail.com
ДАКАЛ ДМИТРО АНАТОЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0005-3755-4837 dmitriydakal@gmail.com
ДИДО НАТАЛІЯ ДАНИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0001-5691-2517 nataliya.dido@uzhnu.edu.ua
ЗЕРКАЛЬ АНАСТАСІЯ ВІКТОРІВНА	доктор економічних наук, професор, професор кафедри маркетингу та логістики, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0002-3155-1302 z.a.v@i.ua

ІВЖЕНКО ІННА БОРИСІВНА	кандидат наук з державного управління, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0003-2224-3292 inna_ivzhenko@ukr.net
КАНЮК ОЛЕСЯ СТЕПАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0001-9962-1154 olesia.kaniuk@uzhnu.edu.ua
КАЩУК ОЛЬГА ЛЕОНІДІВНА	студентка II курсу магістратури, Навчально-науковий інститут природничо-математичних наук, інформатики та менеджменту Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0009-0009-3282-8164 kashchukolia@gmail.com
КІВЕРНИК ОЛЕКСАНДР ВІКТОРОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0003-0237-7736 o.kivernyk@chnu.edu.ua
КОНОНЕЦЬ ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри неврології, Національний університет охорони здоров'я України імені Шупика orcid.org/0000-0002-3060-5911 redvid_21a@meta.ua
КОНОНЕЦЬ ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри неврології, Національний університет охорони здоров'я України імені Шупика orcid.org/0000-0002-3060-5911 redvid_21a@meta.ua
КОРОЇД ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА	докторка філософії, викладач, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-6390-4766 tetkor2024@gmail.com
КРАВЕЦЬ НАДІЯ СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0003-4334-1414 nadiia.kravets@pnu.edu.ua
КУЗЬМЕНКО ВІКТОР ЙОСИПОВИЧ	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-реабілітаційних технологій, Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Житомирський економіко-гуманітарний інститут orcid.org/0000-0002-2751-5421 Sirenko_serge@i.ua
КУЗЬМІНА МАРІЯ ОЛЕГІВНА	доктор філософії, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0003-2101-0630 mari.gorodko@gmail.com
ЛИМАРЕНКО ВАЛЕРІЙ ІГОРОВИЧ	доктор філософії, молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії цифровізації освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0003-4691-1267 v.lymarenko@kubg.edu.ua
ЛИСЕНКО НЕЛЛІ ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-1729-9542 nelli.lysenko@pnu.edu.ua
ЛИСЕНКО ОЛЕКСАНДРА МИКОЛАЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та соціальної реабілітації, Куявсько-Поморська академія в Бигдоші orcid.org/0000-0002-1029-7843 lysenkova@gmail.com
ЛІЧМАН ЛАДА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін, Національний університет охорони здоров'я України імені Шупика orcid.org/0000-0001-9374-6722 redvid_21a@meta.ua

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 l.l.makarenko@npu.edu.ua
ЛІЧМАН ЛАДА ЮРІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін, Національний університет охорони здоров'я України імені Шупика orcid.org/0000-0001-9374-6722 redvid_21a@meta.ua
МАМИЧЕНКО СЕРГІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ	доктор філософії, доцент кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0000-0003-4088-4659 luguniv.edu.ua
МАТВЄЄВА ТЕТЯНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4079-4901 tatianamatveeva27@gmail.com
МАТІШАК МАРІАННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0001-9235-9835 marianna.mathishak@pnu.edu.ua
МАТРОС ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0001-6541-1941 oljmatros@gmail.com
НАНІВСЬКИЙ РОМАН АНТОНОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, начальник кафедри іноземних мов та військового перекладу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного orcid.org/0000-0001-6504-1178 roman_nani@ukr.net
ОРЕХОВСЬКА НАТАЛІЯ ОЛЕКСІВНА	викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Одеський автомобільно-дорожній фаховий коледж Національного університету «Одеська політехніка» orcid.org/0009-0003-0724-8295 orehovskaya.natasha@gmail.com
ПАЩУК ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного orcid.org/0000-0002-0631-6183 ypashchuk@gmail.com
ПЕРВУХІНА СВІТЛАНА МИРОСЛАВІВНА	викладач кафедри фізичного виховання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0003-0634-7526 s.pervukhina@chnu.edu.ua
ПЕТРИЧУК ПЕТРО АНАТОЛІЙОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0002-8427-1961 p.petrychuk@chnu.edu.ua
САДИКІНА АЛЬОНА СЕРГІЙВНА	старший викладач кафедри психології, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0002-9893-8907 alena980320@gmail.com
СИНЕКОП ОКСАНА СТЕПАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-6191-6264 oksana.synekop@gmail.com
СИНЮКОВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і статистики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0002-8340-6940 olachepok@ukr.net

СЛОБОДЯНЮК ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0004-7603-1572 ldmlslbdnk@gmail.com
СМИРНОВА ІРИНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління в транспортній галузі, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія» orcid.org/0000-0003-2085-5391 phd.smyrnova@gmail.com
СОЛОГУБ ВІКТОРІЯ ДАРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0001-7346-7929 victoriya12ds@gmail.com
СТАДНИК АЛЬОНА ГЕОРГІВНА	кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0003-2986-9765 a.g.stadnyk@gmail.com
СТРИГА ЕЛЕОНОРА ВЯЧЕСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0003-2614-6342 eleonorastriga@gmail.com
ТЕРЗІ ГАННА АНАТОЛІВНА	аспірантка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет orcid.org/0009-0004-8013-868X annaterzi1995@gmail.com
ТОРКІНА КАТЕРИНА МАКСИМІВНА	аспірантка, завідувач відділу освітньої-наукової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» orcid.org/0009-0001-3386-5364 torkinakaterina@gmail.com
УВАРКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	доктор філософських наук, професор, завідувач спеціальної кафедри № 4, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-9053-2016, uvarkinaev@ukr.net
УВАРКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	доктор філософських наук, професор, завідувач спеціальної кафедри № 4, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-9053-2016, uvarkinaev@ukr.net
УСАТИЙ ЄГОР МИКОЛАЙОВИЧ	аспірант кафедри соціальної роботи, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0009-0006-8517-8757 egorfoxu@mail.com
ЧЕПОК ОЛЬГА ОЛЕГІВНА	кандидат фізико-математичних наук, викладач кафедри вищої математики і статистики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0001-8514-2769 olachepok@ukr.net
ЧУГАЙ ОКСАНА ЮРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-2118-8255 OChugai@meta.ua
ЧУМАК МИКОЛА ЄВГЕНІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-9956-9429 chumak.m.e@gmail.com
ЧУРСАНОВА МАРИНА ВАЛЕРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-6977-7473 afina55@ukr.net

ШПИЛЬОВИЙ ЮРІЙ ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6365-2661 yu.v.shpylovyy@npu.edu.ua
ШУЛЯКОВ ІГОР МИКОЛАЙОВИЧ	старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова orcid.org/0000-0003-2077-1972 valois@ukr.net
ЯРОШЕНКО АЛЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор філософських наук, професор, декан факультету соціології та соціальної політики, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-8389-7639 yaroshenkonpu@gmail.com

OUR AUTHORS

BALDYNIUK OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-4276-7819 <i>lenabaldyniuk@gmail.com</i>
BANIAS VOLODYMYR	PHD, Associate Professor at the Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education orcid.org/0000-0001-6880-8805 <i>banyasz.volodimir@kmf.org.ua</i>
BORODINA OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation Technologies, Separate Structural Subdivision of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine" Zhytomyr Institute of Economics and Humanities orcid.org/0000-0002-2777-2508 <i>borodina0202@gmail.com</i>
BUZA OLEKSANDRA	2nd year master's student, Educational and Scientific Institute of Natural and Mathematical Sciences, Informatics and Management, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0009-0004-2378-5899 <i>alexabuza675@gmail.com</i>
CHEPOK OLGA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Lecturer at the Department of Higher Mathematics and Statistics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0001-8514-2769 <i>olachepok@ukr.net</i>
CHUGAI OKSANA	Candidate of Science in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0002-2118-8255 <i>OChugai@meta.ua</i>
CHUMAK MYKOLA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Technologies and Programming, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-9956-9429 <i>chumak.m.e@gmail.com</i>
CHURSANOVA MARYNA	PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling, Physical Processes of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>
DAKAL DMYTRO	Postgraduate at the Department of Social Education and Social Work, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0005-3755-4837 <i>dmitriydakal@gmail.com</i>
DIDO NATALIYA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0001-5691-2517 <i>nataliya.dido@uzhnu.edu.ua</i>
GALCHICH IRYNA	Graduate student at the Department of Social Education and Social Work, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0005-6896-5209 <i>iragalcic@gmail.com</i>
GAREEVA FAINA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
GONIMAR VALENTYNA	Lecturer at the Department of Fundamental Sciences, Military Academy (Odessa) orcid.org/0009-0006-0057-1649 <i>od3010gvi@gmail.com</i>
GORLICHENKO MARYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Fundamental Sciences, Military Academy (Odessa) orcid.org/0000-0002-8999-7526 <i>mgorlichenko@gmail.com</i>

HOLOVACHUK VALENTYNA	Lecturer at the Department of Physical Culture, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0002-3644-4709 <i>v.holovachyk@chnu.edu.ua</i>
HOLUBENKO TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-3042-888X <i>dovet@ukr.net</i>
HOMONIUK OLENA	Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytsky National University orcid.org/0000-0002-3849-788X <i>elena_gomonyuk29@ukr.net</i>
IVZHENKO INNA	Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-2224-3292 <i>inna_ivzhenko@ukr.net</i>
KANIUK OLESIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0001-9962-1154 <i>olesia.kaniuk@uzhnu.edu.ua</i>
KASHCHUK OLHA	2nd year master's student, Educational and Scientific Institute of Natural and Mathematical Sciences of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky orcid.org/0009-0009-3282-8164 <i>kashchukolia@gmail.com</i>
KIVERNYK OLEKSANDR	Senior Lecturer at the Department of Physical Culture, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0003-0237-7736 <i>o.kivernyk@chnu.edu.ua</i>
KONONETS OKSANA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Neurology, Shupyk National University of Healthcare of Ukraine orcid.org/0000-0002-3060-5911 <i>redvid_21a@meta.ua</i>
KOROID TETIANA	PhD, Lecturer, Education and Scientific Institute of Management and Psychology of University of Education Management of the National Academy of Education Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-6390-4766 <i>tetkor2024@gmail.com</i>
KRAVETS NADIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0003-4334-1414 <i>nadiia.kravets@pnu.edu.ua</i>
KUZMENKO VIKTOR	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Rehabilitation Technologies, Separate Structural Subdivision of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine" Zhytomyr Institute of Economics and Humanities orcid.org/0000-0002-2751-5421 <i>Sirenko_serge@i.ua</i>
KUZMINA MARIYA	Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" orcid.org/0000-0003-2101-0630 <i>mari.gorodko@gmail.com</i>
LICHMAN LADA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Language Training and Humanities, Shupyk National University of Healthcare of Ukraine orcid.org/0000-0001-9374-6722 <i>redvid_21a@meta.ua</i>
LYMARENKO VALERII	PhD, Junior Researcher at the Digitization of Education Research Lab, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0000-0003-4691-1267 <i>v.lymarenko@kubg.edu.ua</i>
LYSENKO NELLI	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0002-1729-9542 <i>nelli.lysenko@pnu.edu.ua</i>
LYSENKO OLEXANDRA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Professor at the Department of Pedagogy and Social Rehabilitation, Kujawy and Pomorze University in Bydgoszcz orcid.org/0000-0002-1029-7843 <i>lysenkova@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>
MAMYCHENKO SERHII	PhD, Associate Professor at the Department of Pedagogy, 'Luhansk Taras Shevchenko National University orcid.org/0000-0003-4088-4659 <i>luguniv.edu.ua</i>
MATISHAK MARIANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0001-9235-9835 <i>marianna.mathishak@pnu.edu.ua</i>
MATROS OLHA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-6541-1941 <i>oljmatros@gmail.com</i>
MATVIEIEVA TETYANA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-4079-4901 <i>tatianamatveeva27@gmail.com</i>
NANIVSKYI ROMAN	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Military Translation, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy orcid.org/0000-0001-6504-1178 <i>roman_nani@ukr.net</i>
OREKHOVSKA NATALIA	Lecturer, Separate Structural Unit "Odessa Automobile and Road Professional College of the National University "Odessa Polytechnic" (Odessa) orcid.org/0009-0003-0724-8295 <i>orehovskaya.natasha@gmail.com</i>
PASHCHUK YURIY	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages and Military Translation, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy orcid.org/0000-0002-0631-6183 <i>ypashchuk@gmail.com</i>
PERVUKHINA SVITLANA	Lecturer at the Department of Physical Culture, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0003-0634-7526 <i>s.pervukhina@chnu.edu.ua</i>
PETRYCHUK PETRO	Senior Lecturer at the Department of Physical Culture, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0002-8427-1961 <i>p.petrichuk@chnu.edu.ua</i>
SADYKINA ALONA	Senior Lecturer at the Department of Psychology, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" orcid.org/0000-0002-9893-8907 <i>alena980320@gmail.com</i>
SHPYLOVY YURIY	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6365-2661 <i>yu.v.shpylovyy@npu.edu.ua</i>
SHULIAKOV IGOR	Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation, O. M. Beketov National University of the Urban economy in Kharkiv orcid.org/0000-0003-2077-1972 <i>valois@ukr.net</i>
SLOBODIANIUK LIUDMYLA	Postgraduate Student, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0004-7603-1572 <i>ldmlsldnk@gmail.com</i>
SMYRNOVA IRYNA	Doctor of Pedagogic Science, Professor at the Department of Transportation Management, Deputy Director for Scientific Work, Danube Institute of the National University "Odessa Maritime Academy" orcid.org/0000-0003-2085-5391 <i>phd.smyrnova@gmail.com</i>

SOLOGUB VICTORIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Music and Instrumental Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0001-7346-7929 <i>victoriya12ds@gmail.com</i>
STADNYK ALONA	Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" orcid.org/0000-0003-2986-9765 <i>a.g.stadnyk@gmail.com</i>
STRYGA ELEONORA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0003-2614-6342 <i>eleonorastriga@gmail.com</i>
SUNYUKOVA OLENA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Higher Mathematics and Statistics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0002-8340-6940 <i>olachepok@ukr.net</i>
SYNEKOP OKSANA	Doctor of Science in Education, Associate Professor, Professor at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-6191-6264 <i>oksana.synekop@gmail.com</i>
TERZI HANNA	Postgraduate student, Izmail Sate University of Humanism orcid.org/0009-0004-8013-868X <i>annaterzi1995@gmail.com</i>
TORKINA KATERYNA	PhD Candidate, Head of the Department of Educational and Scientific Training, Odessa Regional Academy of In-Service Education orcid.org/0009-0001-3386-5364 <i>torkinakaterina@gmail.com</i>
UVARKINA OLENA	Doctor of Philosophy, Professor, Head of Special Department No. 4, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» orcid.org/0000-0001-9053-2016 <i>uvarkinaev@ukr.net</i>
USATYI YEHOR	Postgraduate Student at the Department of Social Work, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" orcid.org/0009-0006-8517-8757 <i>egorfoxu@mail.com</i>
YAROSHENKO ALLA	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Sociology and Social Policy, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-8389-7639 <i>yaroshenkonpu@gmail.com</i>
ZERKAL ANASTASIIA	Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor at the Department of Marketing and Logistics, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" orcid.org/0000-0002-3155-1302 <i>z.a.v@i.ua</i>

ЗМІСТ

<i>Балдинюк О. Д., Матрос О. О.</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ НА БАЗІ ЦЕНТРУ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ.....	5
<i>Баняс В. В.</i> ТРИ СЕМІНАРИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ (РОЗГЛЯДАЮЧИ РАЗОМ ІЗ СТУДЕНТАМИ ЗНАМЕНИТІ КНИЖКИ: «ПІТЕР І ВЕНДІ», «ЧЕРВОНА ШАПОЧКА», «ДОН КІХОТ»).....	10
<i>Бородіна О. С., Кузьменко В. Й.</i> ПРАВОВІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ЧИННОГО ЗАКОНОДАВСТВА.....	17
<i>Буза О. В., Чепок О. О.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО НМТ З МАТЕМАТИКИ.....	22
<i>Гарєєва Ф. М., Чурсанова М. В., Матвєєва Т. В.</i> АНАЛОГІЯ ОБЧИСЛЕННЯ МОМЕНТУ ІНЕРЦІЇ ТА НАПРУЖЕНОСТІ ЕЛЕКТРИЧНОГО ПОЛЯ ДЛЯ ТОЧКОВОГО ТА ЛІНІЙНИХ ОБ'ЄКТІВ.....	28
<i>Гомонюк О. М.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	34
<i>Горліченко М. Г., Гонімар В. І., Ореховська Н. О.</i> ОСВІТА БЕЗ БАР'ЄРІВ: СТВОРИТИ МАЙБУТНЄ ДЛЯ КОЖНОГО.....	39
<i>Дакал Д. А., Голубенко Т. О., Івженко І. Б.</i> ВІЙСЬКОВА СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: ОСНОВНІ ЗАСАДИ, ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	45
<i>Dido N. D., Kaniuk O. S.</i> THE IMPORTANCE OF TEACHING GRAMMAR IN ESP CLASSES.....	49
<i>Кацук О. Л., Синюкова О. М.</i> НАВЧАЛЬНІ КУРСИ ГЕОМЕТРІЇ У МЕЖАХ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ЧЕХІЇ. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТЕНТУ І МЕТОДИКИ ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ.....	54
<i>Ківерник О. В., Первухіна С. М.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПОШУК ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ».....	60
<i>Короїд Т. В.</i> СМИСЛОВИЙ ФУНДАМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ КВАЛІМЕТРИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ.....	64
<i>Лимаренко В. І.</i> НЕЙРОМЕРЕЖІ У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	69
<i>Лисенко Н. В., Лисенко О. М., Матішак М. В., Кравець Н. С.</i> АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	75
<i>Макаренко Л. Л., Шпильовий Ю. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	80
<i>Мамиченко С. А.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	84
<i>Нанівський Р. А., Пацук Ю. М.</i> ІННОВАЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ.....	88
<i>Петричук П. А., Головачук В. В.</i> ФОРМУВАННЯ МАЛОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ЯК АТРИБУТ СУЧАСНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ СЕРЕД ДІТЕЙ І МОЛОДІ.....	93

<i>Синекон О. С., Чугай О. Ю.</i> СУТНІСТЬ МЕТОДУ ЦИФРОВОГО “STORYTELLING” В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ.....	98
<i>Слободянюк Л. В., Чумак М. Є.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП’ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	102
<i>Смирнова І. М., Терзі Г. А.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	107
<i>Сологуб В. Д.</i> ІДЕЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ФІЛОСОФІЇ МУЗИКИ.....	115
<i>Стадник А. Г., Кузьміна М. О., Зеркаль А. В., Усатий Є. М., Садикіна А. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НЕКОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗОНАХ КОНФЛІКТУ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА.....	119
<i>Стрига Е. В.</i> СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ ІЄРОГЛІФІКИ.....	126
<i>Торкіна К. М.</i> КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	131
<i>Uvarkina O., Lichman L., Kononets O.</i> ENHANCING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PHYSICIANS: INTERDISCIPLINARY STRATEGIES AND FUTURE DEVELOPMENT OPPORTUNITIES.....	135
<i>Шуляков І. М.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS І HARD SKILLS.....	140
<i>Ярошенко А. О., Гальчич І. П.</i> ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УСПІШНОЇ МЕДІАЦІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ.....	146
НАШІ АВТОРИ.....	152

CONTENTS

Baldyniuk O., Matros O. Training of specialists in accompanying war veterans and demobilized persons on the basis of the veteran development center.....	5
Banias V. Three English language seminars based on literary works. (Examining with students famous books: Peter and Wendy, Red Riding Hood, and Don Quixote).....	10
Borodina O., Kuzmenko V. Legal basis for ensuring inclusive education in higher education in Ukraine: analysis of current legislation.....	17
Buza O., Chepok O. Methodological features of preparation for solving problems with parameters during preparation for NM in mathematics.....	22
Gareeva F., Chursanova M., Matvieieva T. Analogy of calculation of moment of inertia and electric field value for point and linear objects.....	28
Homoniuk O. The role of pedagogical practice in the formation of professional competence of future professional junior bachelor's degrees in primary education.....	34
Gorlichenko M., Gonimar V., Orekhovska N. Education without barriers: creating a future for everyone.....	39
Dakal D., Holubenko T., Ivzhenko I. Military social work in Ukraine: basic principles, approaches and development prospects.....	45
Dido N., Kaniuk O. The importance of teaching grammar in esp classes.....	49
Kashchuk O., Sinyukova O. Training Geometry courses at the base level of general secondary education in Ukraine and in Czech Republic. Comparative characteristic of content and methods of its implementation.....	54
Kivernyk O., Pervukhina S. Retrospective analysis and search for a definition of the concept of "Pedagogical consciousness".....	60
Koroid T. The semantic foundation for the implementation of a qualimetric model of teachers' creative potential development.....	64
Lymarenko V. Neural networks in modern music education: prospects and challenges.....	69
Lysenko N., Lysenko O., Matishak M., Kravets N. Current directions for improving the content of preschool education in Ukraine.....	75
Makarenko L., Shpylyovy Yu. Pedagogical conditions for forming professional competence of computer engineering specialists in the conditions of digitalization of education.....	80
Mamychenko S. Main directions of forming professional motivation in future managers during professional training.....	84
Nanivskyi R., Pashchuk Yu. Innovative educational technologies in language training of cadets: adaptation to modern challenges.....	88
Petrychuk P., Holovachuk V. Formation of physical inactivity as an attribute of modern civilization and ways to increase it among children and youth.....	93
Synekop O., Chugai O. The essence of the digital "storytelling" method in the context of professionally oriented foreign language learning of prospective IT specialists.....	98
Slobodianiuk L., Chumak M. Structural-functional approach to the formation of professional competence of future bachelors in computer engineering.....	102
Smirnova I., Terzi G. Step-by-step technology for forming professional competence of future specialists in the management of ship technical systems and complexes in continuous training.....	107
Sologub V. The idea of musical and aesthetic education through the prism of music philosophy.....	115
Stadnyk A., Kuzmina M., Zerkal A., Sadykina A., Usatyi Ye. Features of non-profit organizations' activities in conflict areas: international experience and Ukrainian practice.....	119

Stryga E. Modern methods of teaching Chinese hieroglyphics.....	126
Torkina K. Criterion approach to the formation of teamwork skills of high school students.....	131
Uvarkina O., Lichman L., Kononets O. Enhancing foreign language competence in physicians: interdisciplinary strategies and future development opportunities.....	135
Shuliakov I. Competent approach in the professional training of students of higher education: the formation of soft skills and hard skills.....	140
Yaroshenko A., Galchich I. Effective communication as an instrument of successful media in the social sphere.....	146
OUR AUTHORS	157

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 103

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 – О.І. Молодецька

Підписано до друку 31.01.2025

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,41. Обл.-вид. арк. 18,83.

Замов. № 0425/321. 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 103

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 – O. Molodetska

Signed for publication 31.01.2025

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 16,41. Published sheets. 18,83.

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